

Секция 18

«Практико-ориентировочные технологии современного образования»

Содержание

Гараева Е.А. Реализация технологии успешного обучения в образовательном процессе лица	4
Гонтаренко Е.В. Роль и значение деловых игр в системе практико-ориентированных технологий современного образования	11
Епанчинцева Г.А. К вопросу современных методологических воззрений в практической психологии	15
Епифанцева А.С. Формирование коммуникативной компетентности студента в процессе изучения иностранного языка	21
Жайбалиева Л.Т. Инновационные технологии в преподавании социально-гуманитарных дисциплин	28
Кенжина Ю.А. Формирование Я-концепции будущего учителя в университетском образовании	34
Килов А.С., Попов А.В. Путь развития творческих способностей студентов во взаимодействии с преподавателем	41
Козловская Т.Н. Креативно-ценностные технологии обучения студентов	44
Костенецкая Е.В., Саблина Е.В., Ларченко Н.В. Формирование исследовательских способностей студентов	47
Кострюков А.В., Павлов С.И., Семагина Ю.В. Психолого - педагогические аспекты развития графической культуры студентов технических специальностей	53
Кузнецов В.В. Проблемное поле современной производственной педагогики	59
Курбатова З.А., Хорошилов А.В., Овчарова Л.Г. Формирование у студентов начальных знаний и умений обеспечения мотивационного этапа при обучении безопасности жизнедеятельности (БЖД)	63
Ларченко Н.В., Костенецкая Е.В., Саблина Е.В. О графической грамотности учащихся средних общеобразовательных учреждений	67
Максимова Е.В. Образовательная технология «самоменджмент» как условие развития конкурентоспособности студента университета	71
Медяник Г.А. Технологии развития творческого потенциала студентов в процессе педагогической практики	79
Миняева Н.М. Воспитание человека культуры- миссия образовательной деятельности филиала университета	83
Михайлов В.Н., Михайлова Е.Н. Содержание и методика преподавания специальных дисциплин с позиций последующей профессиональной деятельности студента	89
Ожерельева Т.М. Производственная практика студентов как фактор подготовки квалифицированного специалиста	92
Пак В. И. О совершенствовании методической подготовки студентов специальности "Безопасность жизнедеятельности" при изучении курса "Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них"	95
Понарина Т.В., Гунченко М. П. Предоставление открытого доступа к информационной системе университетского фонда алгоритмов и программ	99
Потанина О.В. Формирование и развитие когнитивной компетенции личности в контексте личностной и профессиональной компетентности	103
Саблина Т.А. Роль практико-ориентированных технологий в ценностном самоопределении студентов-журналистов	111
Соломонова Т.П. Аналитические умения как объект исследования	115
Сударчикова Л. Г. Технология лабораторного практикума по дисциплине «методика преподавания психологии»	118
Сулейманов Р. М., Проскурин А. Д., Богодухов С. И. Автоматизированное машиностроение: роль межвузовского учебника в реализации практико-ориентированной технологии современного образования	125

Султанова Т.А. Организация проектно-исследовательской деятельности студентов.....	128
Толкачёва Т.М. Формирование профессиональной готовности будущего учителя к гражданскому воспитанию младших школьников.....	136
Телигисова С.С. Сущностная характеристика языковой компетентности будущего учителя.....	143
Фадеев И.А., Диденко И.А., Юнаков А.П.Рационализация подготовки учебно-дидактических материалов.....	153
Фадеев И.А., Диденко И.А., Юнаков А.П. Рационализация учебно-воспитательного воздействия педагога в образовательном учреждении.....	157
Фадеев И.А., Диденко И.А., Юнаков А.П. Текущий контроль как основа современного образования и пути его оптимизации.....	162
Фадеева Г.А. Культурно-нравственная доминанта современного образовательного процесса в ВУЗЕ.....	167
Часовских С.М. Интегративная технология обучения.....	169

Гараева Е.А. Реализация технологии успешного обучения в образовательном процессе лицея

**Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург**

Обучение в современной школе представляет собой технологичный процесс, причем, как по отношению к учителю, так и по отношению к ученику. Научная категория «технология» не имеет однозначного толкования. Технология рассматривается как механизм проектирования и исполнения эффективных процессов (В.Г. Рындак). Технология – это категория процессуальная, она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта (М.В. Чошанов). С другой стороны, технология рассматривается как искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (Г.К. Селевко).

Образовательная технология – система деятельности педагога и учащегося, основанная на определенной идее, принципах организации и взаимосвязи целей, содержания и методов образования.

В своем диссертационном исследовании мы рассматриваем образовательную технологию как алгоритм деятельности учителя и ученика, включающий этапы, задачи, содержание, методы, приемы и педагогические средства, направленные на обеспечение успешности обучения каждого ученика через включенность его в образовательную деятельность, организуемую педагогом, при субъектной позиции ребенка в этой деятельности.

Целью технологии успешного обучения, реализуемой в образовательном процессе лицея №2 г. Оренбурга, является:

- наличие учебных и личностных достижений в образовательной деятельности учащихся;
- признание этих достижений учителем;
- удовлетворенность учащихся образовательной деятельностью и ее результатами.

Технология успешного обучения включает диагностику данного качества и педагогические средства его формирования. Основным педагогическим средством достижения успешности обучения старшеклассников является их включение в образовательную деятельность, организуемую педагогами, при активной позиции старшеклассников в этой деятельности.

Технология успешного обучения включает три этапа: проектировочный, содержательный, оценочно-контролирующий.

Обучение в современной школе представляет собой технологичный процесс, причем, как по отношению к учителю, так и по отношению к ученику. Основное внимание сегодня уделяется разработке и освоению образовательных технологий, центром которых выступает педагог. Массовый опрос показал, что учителя школ достаточно легко отвечают на вопрос о том, каким должен быть

«эффективный учитель» и затрудняются с определением качеств «эффективного, успешного ученика».

Представим данные проведенного на констатирующем этапе опытно-поисковой работы опроса учителей лицея №2. На вопрос: «Какие возможности предоставляет лицей для повышения успешности обучения своих учащихся?» учителя лицея дали следующие варианты ответов:

- наличие инвариантных образовательных программ – 13,8%;
- возможность заниматься на элективных курсах, возможность учеников выбирать индивидуальные занятия по предмету – 58,3%;
- индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся – 11,1%;
- здоровьесберегающая образовательная программа, направленная на повышение физического здоровья учащихся – 72,2%;
- малая комплектация классов – 16,7%;
- внедрение в практику обучения новейших компьютерных технологий – 25,0%;
- возможность осуществлять собственную научно-исследовательскую деятельность (проекты) – 63,9%;
- возможность учащихся принимать участие в научных конкурсах, олимпиадах, концертах, организуемых педагогами лицея – 83,3%;
- создание учителями «ситуаций успеха», активизирующих внутренний потенциал учащихся – 19,4%;
- служба психологи, целью которой является информирование педагогов предметников и родителей – 38,9%;
- наличие в лицее №2 особых условий, создающих комфортную образовательную среду; общий доброжелательный эмоциональный фон – 30,6%.

На вопрос: «Какие средства Вы используете на уроках для повышения успешности учащихся?» преподаватели ответили следующее:

- активные методы обучения (дискуссия, дебаты, ролевые игры, учебно-познавательные игры) – 61,1%;
- использую задания творческого и развивающего характера – 63,9%;
- качественный отбор материала – 8,3%;
- создание «ситуаций успеха» - 41,7%;
- создание познавательных и проблемных ситуаций – 16,7%;
- использование на уроках различных ТСО и НСО – 58,3%;
- педагогическая поддержка и индивидуальная помощь учащимся – 30,6%;
- создание атмосферы сотрудничества на уроке – 25,0%

Отвечая на третий вопрос анкеты, все педагоги лицея №2 отметили, что успех оказывает непосредственное влияние на образовательную деятельность школьников:

- успех активизирует внутренний потенциал ученика, вследствие чего повышается его образовательная мотивация; успешность в любой деятельности повышает мотивацию к ней – 94,4%;

- успех повышает самооценку ученика, повышает его уверенность в своих силах – 86,1%;
- успех стимулирует активность и самостоятельность ученика – 83,3%;
- успех влияет на удовлетворенность деятельностью и ее результатами – 72,2%.

Мы попросили учителей ответить, по каким критериям они судят об успешности обучения своих учащихся. Были получены следующие варианты ответов:

- результаты текущих и итоговых контрольных срезов, результаты проверочных работ – 75,0%;
- наличие желания изучать свой предмет; данные психолога о мотивации к своему предмету – 22,2%;
- степень активности ученика на уроке – 58,3%;
- по наличию учебных, творческих и личностных достижений – 36,1%;
- по степени усвоения образовательного минимума – 13,8%;
- участие и победы в предметных конкурсах, олимпиадах – 63,9%;
- участие в научно-исследовательской деятельности по предмету – 41,7%;
- желание и умение выполнять творческие задачи – 19,4%.

Опрошенные учителя указали такие качества успешного ученика, как:

- высокая академическая успеваемость – 97%;
- наличие достижений в образовательной деятельности – 84,5%;
- удовлетворенность образовательной деятельностью и ее результатами – 73,8%;
- умение самостоятельно приобретать знания – 46,7%;
- желание активно участвовать в образовательной деятельности – 34,5%;
- уверенность в своих силах – 55,4%;
- коммуникативные умения – 25,8%;
- самостоятельность – 37,5%;
- творческая познавательная активность – 16,8%.

Таким образом, в ходе опроса выяснено, что подавляющее большинство опрошенных учителей верно определяют качества успешного ученика и выделяют главные – это высокая академическая успеваемость, наличие личностных достижений образовательной деятельности, признание этих достижений учителем, удовлетворенность своей деятельностью и ее результатами.

При проведении констатирующего эксперимента по выявлению успешности обучения старшеклассников нами было проведено пилотажное исследование в трех типах учебных заведений: общеобразовательные школы г. Оренбурга №9 и №72, сельские школы (Каргалинская общеобразовательная средняя школа и средняя школа №2 поселка Первомайский г. Оренбурга) и лицей №2, на базе которого проводился эксперимент.

Для выявления насколько старшеклассники удовлетворены своими школьными успехами и достижениями, мы предложили им оценить по пятибалльной системе успешность своей образовательной деятельности.

Из данных опроса мы получили следующие результаты:

-30% опрошенных старшеклассников оценили успешность своей образовательной деятельности на три балла;

-55,4% оценивают себя на четыре балла;

-14,6% оценили себя на пять баллов.

Следует отметить, что наибольшее количество учащихся из всех учебных заведений, оценивших свою образовательную деятельность на четыре балла, было выявлено в лицее, и составило 62%; а на пять баллов – в общеобразовательной школе №9 - 24%.

Обработывая результаты, полученные при ответах старшеклассников на вопрос: «Довольны ли Вы своими школьными успехами и достижениями?», мы выделили три наиболее популярных варианта ответов:

1) да, полностью доволен - 30,4%;

2) да, но хотелось бы заниматься лучше - 43,4%;

3) нет, не доволен - 26,2%.

Наибольшее в процентном отношении количество учащихся, абсолютно довольных своей образовательной деятельностью, отмечено в Каргалинской сельской школе (42%), наименьшее в Первомайской сельской школе (14%). Наибольшее количество учащихся, недовольных своей образовательной деятельностью также отмечено в Каргалинской сельской школе (33%), а наименьшее – в лицее №2 (22%).

Нас также интересовал вопрос, считают ли старшеклассники свою образовательную деятельность успешной; мы попросили их привести примеры своих учебных успехов и достижений в случае положительного ответа.

Наибольшее в процентном отношении количество опрошенных старшеклассников (39,8%) считают свою образовательную деятельность успешной, потому что у них высокая успеваемость по многим предметам.

35,7% старшеклассников считают себя вполне успешными в учебе, они привели следующие примеры своих успехов и достижений в образовательной деятельности: регулярное участие в олимпиадах, школьных конференциях; защита реферата или научно-исследовательского проекта, успешное выполнение контрольной работы.

Следует также отметить, что довольно большое количество старшеклассников (19,4%) считают свою образовательную деятельность не совсем успешной: 10% - лицей; 16% и 26% - общеобразовательные школы; 22% и 23% - сельские школы.

Во всех учебных заведениях присутствуют старшеклассники, не считающие свою образовательную деятельность успешной, и никаких примеров своих школьных успехов они не приводили, в лицее их количество составило 12%, в общеобразовательных школах – по 20%, в сельских – 33% и 34%.

Мы попросили старшеклассников выделить наиболее типичные причины неуспешности своих учебных действий (было предложено пять вариантов ответов). Мы получили следующие результаты:

1) недостаток способностей – 8,6%;

- 2) недостаточность усилий – 80%;
- 3) трудность контрольных заданий – 20,6%;
- 4) отсутствие везения – 12,8%;
- 5) трудность изучаемого материала – 34%.

Наибольшее в процентном отношении количество старшеклассников (80%) всех представленных учебных заведений из наиболее типичных причин неуспешности своих учебных действий называют недостаточность усилий (соответственно, лицей – 90%; общеобразовательные школы – 80% и 88%; сельские школы – 70% и 72%).

Полученные нами результаты не противоречат представлениям современных педагогов и психологов, так как неуспех всегда должен объясняться недостаточными усилиями. Исследования ученых доказывают, что в ситуации неуспеха наилучшей для сохранения и развития мотивации образовательной деятельности является причинная схема «неуспех – недостаточность усилий».

Меньший процент учащихся (34%) из представленных причин выбрали «трудность изучаемого материала», причем наибольшее в процентном отношении количество учащихся отмечено в лицее (48%). Очевидной причиной подобных ответов учащихся лицея является то, что программа лицея рассчитана на более сильных учащихся, потому и изучаемый ими учебный материал гораздо сложнее, чем в общеобразовательных и сельских школах.

Наименьшее количество старшеклассников (8,6%) считают наиболее типичной причиной своих неудач «недостаток способностей» (лицей – 4%; общеобразовательные школы – по 8%; сельские школы – 4% и 19%).

Данные пилотажного исследования убедили нас в необходимости обучения старшеклассников достижению успехов в образовательной деятельности, поэтому на формирующем этапе опытно-поисковой работы осуществлялась реализация технологии успешного обучения в образовательном процессе лицея.

Образовательная технология успешного обучения представляет собой алгоритм деятельности учителя и ученика, включающий этапы, содержание, цель и задачи, методы, педагогические средства, направленные на обеспечение успешности обучения каждого ученика. Отметим, что основным педагогическим средством достижения успешности обучения являлось включение учащегося в образовательную деятельность, организуемую педагогом, при активной позиции ученика в этой деятельности.

Технология успешного обучения включала три этапа:

- проектировочный,
- содержательный,
- оценочно-контролирующий.

На первом этапе (проектировочном) мы объяснили старшеклассникам, к каким результатам хотели бы их привести, что в нашем понимании есть результат совместной работы учителя и учащихся и каким образом эта работа будет строиться. На данном этапе всем его участникам задавалась общая

система оценивания результатов образовательной деятельности, в которой были заложены общие показатели успешности.

Учитель на данном этапе включал старшеклассников в прогнозирование результатов, тем самым, стимулируя процесс осознания каждым учеником необходимости образовательной деятельности, собственной позиции и своих возможностей.

При этом учитель заявлял свою позицию как помощника и наставника в образовательной деятельности ученика и особое внимание акцентировал на реальности достижения ее результатов каждым старшеклассником, то есть на возможности успешности каждого.

Основными методами этого этапа выступали: объяснение и комментирование, методы критического мышления, такие как активизация пассивного знания, понятийно-терминологическая карта, мозговая атака.

Педагогическими средствами являлись: опросные листы, карты оценивания успешности.

Использовались приемы на преодоление неуверенности старшеклассника в собственных силах, авансирование успешного результата, внесение мотива.

Второй этап (содержательный) включал работу учителя по разъяснению старшеклассникам необходимых условий для успешного усвоения материала, и предупреждению о возможных трудностях, с которыми могут столкнуться учащиеся. Для учителя особенно важным на данном этапе являлась возможность заинтересовать учащихся способами усвоения сложной темы, нацелить их на включенность в образовательную деятельность.

На этом этапе учащимся объяснялось, что можно предпринять дополнительно, чтобы вероятность успеха была больше:

- учитель рекомендует литературу для самостоятельного изучения, опыты и наблюдение;

- излагает общий план действий, определяет максимальное количество времени, которое старшеклассники могут потратить на освоение темы или решение задачи.

Устанавливалась оперативная обратная связь с каждым старшеклассником, позиция учителя на данном этапе – помощника, проводника, наставника.

Изначально учитывая различные стартовые возможности и особенности учащихся, мы детализировали эталоны повышенной степени сложности, соответствующие оценкам «хорошо» и «отлично», предлагая комплекс задач повышенной сложности и способы их решения. Все эталоны объявлялись и были представлены в виде комплекса заданий разной степени сложности. Старшеклассники были вправе выбирать задания любого эталона, при этом какие-то из них предполагали сугубо индивидуальную работу, а какие-то работу в парах или малых группах. При этом работала главная позиция учителя – установка на успех.

Основными методами содержательного этапа являлись: метод предъявления эталонов как средство движения по «лестнице успеха»; метод детализации содержания; метод погружения; традиционные методы контроля.

Педагогическими средствами выступали создание ситуаций успеха таких типов, как неожиданная радость и общая радость; конференции; индивидуальная и групповая работа; «работы на время»; выполнение разноуровневых заданий.

Использовались приемы на включение внимания, памяти, двигательной и познавательной активности, мобилизация активности, педагогическое внушение.

Третий этап (оценочно-контролирующий) включал демонстрацию старшеклассниками своих достижений, предоставление им возможности повторных попыток в освоении эталона повышенной сложности, самооценку своего уровня в овладении конкретным содержанием.

На этом этапе мы уточняли и анализировали достигнутые старшеклассниками результаты, осуществляли педагогическую оценку образовательных достижений. Любое продвижение ученика объявлялось как достижение, личная заслуга.

Проведенная опытно-поисковая работа позволила констатировать следующее: если учитель не анализировал включенность старшеклассника в деятельность, не подчеркивал даже самые незначительные его продвижения, то он не получал одного из ведущих показателей успешности – удовлетворенности старшеклассником своей деятельностью. В ходе реализации образовательной технологии было крайне важно стимулировать самооценку ученика и аналитическую оценку его деятельности, поскольку без этих компонентов было невозможно выявить степень удовлетворенности деятельностью и ее результатами, что является обязательным в технологии успешного обучения - нельзя познать успех, не ощущая себя успешным.

Реализации целей и задач этого этапа способствовали следующие методы: педагогическое наблюдение; оценивание результатов деятельности старшеклассников; высказывания с анализом причин неуспеха.

Педагогическими средствами на данном этапе выступали: создание ситуаций успеха (радость познания); карта наблюдения, карта оценивания успешности учащихся.

Приемы - ролевая игра, диспут, выставка достижений, ученическая научная конференция, мини-олимпиада.

Освоение старшеклассниками лица №2 образовательной технологии успешного обучения положительно отразилось на результатах итоговой аттестации выпускников и результатах единого государственного экзамена.

Реализация технологии успешного обучения в образовательном процессе лица №2 обеспечила:

- наличие успехов и достижений в образовательной деятельности каждого старшеклассника лица;
- признание этих достижений педагогами;
- удовлетворенность старшеклассников осуществляемой деятельностью и ее результатами.

Гонтаренко Е.В. Роль и значение деловых игр в системе практико-ориентированных технологий современного образования

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одним из приоритетных направлений решений глобальных проблем XXI века является развитие образования, поскольку именно образование способно улучшать качество человеческого капитала (знания, профессионализм, нравственность, культура человека), который является неисчерпаемым интеллектуальным и духовным ресурсом государства.

Если ранее основной целью высшего образования считалось обеспечение потребностей народного хозяйства в квалифицированных специалистах, то сегодня в настоящее время высшее профессиональное образование имеет целью удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии. С изменением парадигмы возникает проблема трудоустройства выпускников и его востребованность работодателями и представителями промышленности, бизнеса и т.д. Отсюда на первый план выходит проблема требований и интересов будущего работодателя, как потенциального потребителя специалиста. Для университета эта проблема имеет другой характер. Становится необходимым четко определить, чему, как и в каком объеме обучать будущего специалиста, чтобы он мог найти свое место в обществе и получить достойную и достойно оплачиваемую работу в соответствии с полученной квалификацией. Это можно сделать только обеспечив механизм взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг и предложив на этот рынок конкурентно способного специалиста, подготовленного по новой технологии, прежде всего инновационного по своей сути.

Особая роль профессионального образования специалистов по бухгалтерскому учету, анализу и аудиту признается сегодня во всех странах развитой рыночной экономики. Это обусловлено, как указывают специалисты, рядом причин, которые характерны и для российской действительности. Отметим главные из них:

- расширение круга знаний, необходимых для выполнения работы специалистов по бухгалтерскому учету, анализу и аудиту. Причем данный процесс в будущем будет идти возрастающими темпами;
- изменение учетных стандартов, налогового законодательства и других нормативных актов, которые в той или иной степени регулируют действия специалистов по бухгалтерскому учету, анализу и аудиту;
- изменение технологии работы специалистов по бухгалтерскому учету, анализу и аудиту под влиянием применения компьютерной техники и необходимости использования в каждодневной работе количественных методов анализа для расчета обоснования управленческих решений;

-повышение роли специалистов по бухгалтерскому учету, анализу и аудиту в жизни общества, что накладывает на них соответствующие обязанности и ответственность за обеспечение качества обслуживания.

В России сложилась объективная необходимость формирования новой экономической специальности - бухгалтера-аналитика. Подготовка специалистов аналитиков является особой проблемой, решение которой невозможно без решения общих проблем бухгалтерского образования.

Формирование профессионала бухгалтера-аналитика невозможно без радикальных перемен в технологиях подготовки, в которых больше внимания уделяется не запоминанию возможно большего объема общих и специальных знаний и механическому усвоению умений и навыков (то и другое быстро стареет и становится тормозом в деятельности профессионала), а развитию творческих способностей каждого обучающегося, его способности решать нетрадиционные задачи и проблемы в области принятия правильного управленческого решения.

Отсюда ориентация на рациональную дифференциацию содержания обучения, индивидуальный подход, активное включение обучающихся в процесс усвоения знаний и навыков в качестве субъекта обучения, с установкой на творчество.

Элементом современных технологий подготовки бухгалтеров-аналитиков могут стать деловые игры, которые применяются для решения задач обучения, принятия управленческих решений, организационного проектирования, планирования и исследования.

Деловые игры характеризуются следующими признаками:

1) наличие общих целей всего игрового коллектива;
2) наличие различных ролей и в соответствии с ними различие интересов (конфликт) участников, назначенных выполнять эти разные роли. Обязательным условием осуществления деловой игры является взаимодействие участников, выполняющих разные роли. Различие интересов может быть из-за разного положения тех или иных участников в системе. Возможен вариант деловой игры, при которой коллектив обучающихся разбивается на однотипные группы с идентичными ролями внутри группы. Каждая группа решает одну и ту же проблему в одинаковых условиях обстановки, стремясь достичь лучших результатов. В этом случае конфликт между группами носит соревновательный характер, а игра называется соревновательной;

3) динамичность изменения обстановки и наличие обратной связи, зависящей от решений участников игры. Кроме того, в деловой игре может иметь место повторяемость шагов, причем на каждом шаге, как и в реальной действительности, возможны различные варианты решений;

4) наличие системы стимулирования, реализующей следующие основные функции:

- побуждать каждого из участников деловой игры действовать как в жизни;

- подчинять интересы того или иного участника игры общей цели коллектива, сделать выгодным такое решение для этого участника;

- давать объективную оценку личного вклада каждого участника игры в достижение общей цели, добиваться общего результата деятельности игрового коллектива;

5) объективность оценки результатов игровой деятельности;

6) поддержание эмоционального настроения в течение всей игры.

В деловых играх существенно меняется деятельность преподавателя высшей школы: на первый план выступают такие функции, как организация деятельности студентов, постоянный контроль за ходом решения проблемы, консультирование, создание эмоционального настроения.

Автором на протяжении пяти лет разрабатываются, адаптируются и апробируются деловые игры и производственные ситуации при подготовке специалистов в области бухгалтерского учета, анализа и аудита в рамках дисциплины «Бухгалтерский управленческий учет». Все разработанные методики максимально просты, в них изложены реальные ситуации в области бухгалтерского управленческого учета, возникающие на предприятиях.

В 2006-2007 учебном году в осеннем семестре со студентами специальности 080109 «Бухгалтерский учет, анализ, аудит» по дисциплине «Бухгалтерский управленческий учет» была разработана и проведена деловая игра «Пресс конференция» по проблеме составления и внедрения стандартов управленческого учета на государственном уровне, а также организации управленческого учета в рамках предприятий.

Цель деловой игры - проверить и оценить уровень теоретической подготовки студентов, а также закрепить практические навыки в области организации управленческого учета в организациях.

Для достижения поставленной цели в ходе деловой игры были решены следующие задачи:

- выявить умение студентов сочетать полученные знания в различных областях таких, как: бухгалтерский учет, управленческий учет, финансовый менеджмент, налогообложение и др.;

- определить возможность использования игровых элементов для выработки коллективного решения;

- определить степень владения слушателями нормативно-законодательной базой в области бухгалтерского, управленческого учета и налогообложения;

- выявить уровень подготовки студентов и их ориентации в многообразии научной литературы по экономическим вопросам.

Предлагаемая деловая игра развивает навыки разработки учетной политики в области управленческого учета.

Порядок проведения деловой игры - деловая игра проходит в группе студентов под руководством и контролем преподавателя.

На подготовительном этапе необходимо определить состав участников:

- оратор 1, придерживающийся мнения о необходимости введения стандартов управленческого учета на государственном уровне и выделения управленческого учета в организациях наряду с бухгалтерским и налоговым;

- оратор 2, имеющий точку зрения прямо противоположную первому оратору, считающий невозможным введение стандартов управленческого учета на государственном уровне и выделение управленческого учета в организациях наряду с бухгалтерским и налоговым;

- оратор 3, придерживается нейтральной точки зрения, его устраивает ситуация сложившаяся на сегодняшний момент.

Каждый из ораторов заранее готовит выступление по своей проблеме на 4-5 минут.

В игре также есть ведущий пресс конференции, как правило это преподаватель, либо его ассистент. А также эксперт, отслеживающий и стенографирующий ход деловой игры, для возможности подведения итогов по ней.

Все остальные игроки являются представителями различных предприятий, средств массовой информации и т.д. В ходе игры они задают вопросы ораторам и высказывают свои точки зрения по рассматриваемой проблеме.

Продолжительности игры - 2 академических часа. Перед началом игры в обязательном порядке проводится установочная лекция, в ходе которой ведется консультирование всех игровых групп.

В итоговом выступлении эксперт характеризует игру всех участников пресс конференции, дает оценку работы каждому, отмечает лучших.

В заключении происходит разбор и оглашение результатов.

Любая деловая игра в той или иной форме создают студенту прекрасное пространство для самовыражения в полном объеме. При этом плоды их творчества могут оказаться доступными и востребованными. И это тоже очень важно. Кстати, факт востребованности вызывает у студентов и повышенное чувство ответственности за выполняемую работу.

Таким образом, деловая игра в практико-ориентированных технологиях подготовки студентов фактически становится основной и необходимой с точки зрения потребления новых знаний, способствует повышению профессионального уровня, а в конечном итоге является одним из основных методов активизации самостоятельной работы. «Знать - это значит уметь применять знания, которые должны быть активными, развивающимися» - говорил еще В.А.Сухомлинский. При таком подходе знания студентов не являются конечной целью, а служат лишь средством для их дальнейшего развития. Применение деловых игр в процессе подготовки бухгалтеров-аналитиков способствует, по нашему мнению, саморазвитию и самоорганизации как студентов, так и преподавателей.

Епанчинцева Г.А. К вопросу современных методологических воззрений в практической психологии

Оренбургский государственный университет, Оренбург

Методологические проблемы психологической науки активно разрабатывались в трудах С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурии, П.Я.Гальперина, М.Г.Ярошевского, Б.Ф.Ломова, В.П.Зинченко, С.Д.Смирнова, Г.М.Андреевой, А.В.Брушлинского, О.К. Тихомирова, Н.И.Чуприковой, К.А. Абульхановой-Славской и других. В результате сложилась достаточно устойчивая естественнонаучная парадигма, в рамках которой были получены многие достижения отечественной психологической науки, признанные мировой научной общественностью.

Тем не менее, следует отметить, что процесс по формированию методологических принципов психологической науки остается незавершенным, в связи с отсутствием в отечественной психологии единой непротиворечивой теории. Для постперестроечных времен характерны новые тенденции развития психологии. Традиции материалистической методологии как философской основы научного психологического знания постепенно утрачиваются. Намечается некоторое недоверие к академической науке и оживление интереса ко всякому роду психотехнических практик, нередко достаточно спорных с точки зрения естественнонаучной парадигмы. Подобный уклон к прагматизму, как отмечает Е.Д.Хомская, свидетельствует о скрытом или явном уходе от вопросов, связанных с четким определением методологических основ психологических исследований, к «размыванию» или даже отрицанию естественнонаучной, материалистической методологии как философской основы научного психологического знания. (Е.Д.Хомская). Тем не менее, следует отметить, что все известные кризисы в истории психологии являются борьбой двух основных методологий: естественнонаучной и гуманитарной. Сведение психологического уровня развития субъекта к физиологическому и психофизиологическому объясняется исторически обусловленным стремлением психологической науки стать в общий ряд естественных наук, получив, таким образом, статус «объективности». Все это породило культ «исчисления корреляций», с помощью которых психология пытается найти те самые общие законы, которых ей остро не хватает, основываясь на имплицитном допущении того, что корреляции, указующие на точечные причинно-следственные зависимости, по мере их накопления сольются в эти законы. Подобное ожидание, мы считаем, утопично.

На наш взгляд, психологическая наука находится на некотором новом витке развития и нового поиска, способного синтезировать все подходы для получения знания о человеке. Наиболее популярным на современном этапе развития психологии А.В. Юревичем отмечается системно-эволюционный подход и, в частности, один из его вариантов - системно-динамический подход, который предполагает необходимость рассмотрения явлений в их развитии,

динамике и эволюции. Необходимо также отметить, что в различных областях психологии методологические трудности проявляются в разной степени. Особенно явно они просматриваются в психологии личности и сознания. Нематериалистические тенденции наиболее очевидно проявляются в ее прикладных областях: психодиагностике и психокоррекции. Мы также считаем, что особенностью современной отечественной психологии является тенденция слияния академической психологии с «психотерапевтической». Западная психология рассматривает психотерапевтическую практику как чисто практическое направление, не занимающееся теоретическими обобщениями. Отечественное «психотерапевтическое» направление в настоящее время претендует на статус самостоятельной психологической науки, что явно позволяет предъявлять к ней повышенные требования. По мнению Флоренской Т.А, это направление не является прикладной отраслью академической психологии, а представляет собой самостоятельную гуманитарную науку со своей методологией.

В современной психологии появляются различные «альтернативные» подходы к изучению человека. Необходимо отметить, что эта ситуация является частью общего методологического кризиса, характерного и для других научных дисциплин. Мы считаем, этот кризис вызван как внешними - социальными факторами, позволяющими под предлогом прекращения идеологического «давления» на науку, проникновение в психологию достаточно упрощенных объяснений накопленных психологических данных, так и внутренними причинами. К последним мы относим саму логику развития психологической науки, когда расширение спектра ее интересов в современном мире не соответствует ни традиционным объяснительным принципам существующих качественных теорий, ни сопровождающему их психодиагностическому инструментарию.

Центральным вопросом является отношение к роли в психологии принципа детерминизма психических явлений. Специфика предмета психологической науки, по-нашему мнению, предполагает существование методологии науки с несколько иными характеристиками. Прежде всего, методология отечественной психологии должна строиться на историческом подходе. (Л.С. Выготский, С.Л.Рубинштейн, М.Г. Ярошевский). Далее, психология должна строиться на плюралистическом подходе, предполагающем многообразие путей достижения истины. Считаем важным отметить, что методология психологической науки должна быть ориентирована как на познание психического, так и на практику. Мы также разделяем выводы В.В. Козлова о необходимости создания такой содержательной методологии науки, которая будет осознавать человеческое существо как душевное и как духовное, не сводя его к элементарным способностям адаптации, общению, деятельности.

Наибольшим противоречием в отечественной методологии мы находим, в трактовке единства теории и метода в психологии. В психологии, на наш взгляд, достаточно устойчиво представление, что методы следует рассматривать как способы добывания фактов, таким образом психологические методы - это методы эмпирические. Теоретические методы, следуя традиции

Вундта, зачастую рассматриваются как “наследие” философии, а теория является производной от данных опыта. Выводы Г.И. Челпанова, Н.Н. Ланге, что теория психологии предшествует эмпирическому исследованию нередко игнорируются при экспериментальных исследованиях. Методологические вопросы теории и метода в психологии были предметом постоянных размышлений Л.С. Выготского. Чрезвычайно важными представляются рассуждения Л.С. Выготского об аналитическом методе, об опосредованном (косвенном, по выражению Выготского) характере психологического метода. Автор описывает отношение психологической теории и эксперимента следующим образом: “Методика современного психологического эксперимента тесными нитями связана с общими принципиальными вопросами психологической теории и всегда являлась в конечном счете лишь отражением того, как решались важнейшие проблемы психологии” (Выготский, 1984, с.75). Анализ концепций М.Я. Басова, Г.И. Челпанова, В.М. Бехтерева, Н.Н. Ланге, А.Ф. Лазурского, А.П. Нечаева. Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии позволил А.Н. Ждан прийти к выводу, что наиболее благоприятные условия для развития научного психологического познания возникают при соблюдении требования единства теории и метода. Следует отметить твердую уверенность С.Л. Рубинштейна о том, что пути психологического, как и всякого вообще научного исследования, всегда более или менее осознанно определяются той теоретической концепцией, которая лежит в его основе. Эта теоретическая концепция, как правило, определяет построение исследования. (Рубинштейн, 1959, с. 33). Важный вклад в исследование проблемы соотношения теории и методов внес Б.Г. Ананьев. Чрезвычайно важным является сформулированное Б.Г. Ананьевым положение, согласно которому методы являются не только инструментом познания, но и выступают как “гносеологические объекты” для психологии: методы “функционируют как системы операций с психологическими объектами и как гносеологические объекты для самой психологической науки (Ананьев, 1996, с.282). И.И. Иванова и В.Г. Асеев констатируют: “Ни в одной из научных областей результаты конкретного исследования не зависят в такой степени прямо и непосредственно от исходных методологических посылок и используемых методических приемов как в психологии” (Иванова, Асеев, 1969, с. 218). Согласно К.А. Абульхановой-Славской, “роль методологии заключается не только в указании на то, что должна исследовать данная наука, но и в выработке таких способов, которые кратчайшим путем вели бы познание к выявлению сущности данного круга явлений. Речь идет о выработке типичных для данной науки способов добывания новых знаний, способов раскрытия закономерностей данного круга явлений. Функция методологии заключается прежде всего в определении предмета исследования науки, в данном случае психологии” (Абульханова-Славская, 1969, с. 318). По утверждению М.С. Роговина и Г.В. Залевского, методы психологии соотносятся не с предметом, как это традиционно делалось, а с объектом психологического исследования. Авторы акцентируют внимание на наличии “теоретически важнейшей проблемы о диалектическом единстве объекта и метода

исследования” (М.С. Роговин, Г.В. Залевский, 1988, с. 16). Вопросы соотношения теории, эксперимента, практики специально исследовались Б.Ф. Ломовым. Автором осмысливается проблема “конструктивности” теории, возможности ее эффективного применения, формулируется ряд требований, эту конструктивность обеспечивающих. Мнение Б.Ф. Ломова о соотношении теории и метода выражается в том, что психологическая теория развивается на базе тех данных, которые накапливаются в экспериментальных и прикладных исследованиях. (Ломов, 1984, с.37)

От теоретических методов В.Н. Дружинин предлагает отличать методы умозрительной психологии. Различие между этими методами автор видит в том, что умозрение опирается не на научные факты и эмпирические закономерности, а имеет обоснование только в личностном знании, интуиции автора. В.Н. Дружинин предлагает выделять в этой иерархии пять уровней: уровень методики, уровень методического приема, уровень метода, уровень организации исследования, уровень методологического подхода.

Профессиональная подготовка психолога предполагает глубокое осмысление курса психодиагностики, который фактически изучается как история психодиагностики, где студенту предлагается набор методик, построенных на совершенно различных методологических основаниях. При этом, необходимо заметить, в одном ряду с методиками, имеющими определенную объективную значимость, предлагаются методики не прошедшие необходимой экспериментальной проверки. Как правило, редко обсуждается вопрос что психологу, надо иметь сформировавшуюся научную картину мира и соответствующие ей убеждения. (Г.А.Берулава).

Мы глубоко убеждены, что в сложившейся ситуации начинающему практическому психологу как никогда нужна общеметодологическая подготовка, он обязан определиться, в какой парадигме трактовать поведение и деятельность человека, механизмы и закономерности его развития, т.к. в прикладной психологии, наверное, как нигде, царит бессистемность методологического инструментария.

Выделяемая нами данная тенденция в настоящее время в значительной степени ослабляет научную психологию, что является результатом ослабления внимания к методологии науки в целом и, психологии, в частности, а это, в свою очередь создает предпосылки для снижения интереса общества к результатам научных исследований в фундаментальной психологии.

Яркой иллюстрацией этого положения является то, что во многих пособиях по психодиагностике, наряду с классическими методиками, имеющими необходимую валидность и надежность, публикуются тесты, экспериментальное обоснование которых никогда не было опубликовано авторами и не прошло какого-либо обсуждения и проверки, в связи с чем можно предположить отсутствие такового. Мы отмечаем, что в большинстве издаваемых сборниках тестовых методик отсутствует какая-либо апелляция к научно-методологическим основам их создания. Далее, не учитывается, что большинство классических тестов построены с давно устаревших

методологических позиций, в частности, с позиции неизменности интеллектуальных и личностных качеств субъекта. Отечественный этап развития психологии возможно отметить практико-ориентированной характеристикой, созданием развивающих методик, направленных на интенсивное личностное, интеллектуальное и творческое развитие; психокоррекционных техник, психотерапии. Тем не менее, особенностью данных практико-ориентированных конструкций является отсутствие соотнесения предлагаемых в рамках этих методик с теми или иными теоретическими основаниями.

По-замечанию Ломова Б.Ф., Анцыферовой Л. И., Величковского Б.М., Зинченко В.П., Василюка Ф.Е., Смирнова С.Д. методология психологии отвечает на основной вопрос психологии - под влиянием чего и как происходит развитие человека, чем обусловлено его поведение. Спонтанно оно или имеет определенные закономерности? Определяется ли оно индивидуальными особенностями субъекта или зависит от ситуации? Трудность изучения психики и поведения в том, что нет двух одинаковых людей.

В последнее время интерес к методологическим проблемам психологии существенно повысился, что вероятно объясняется все более жестким противоречием между теоретической и практической психологией. Следует отметить, что в психологии отсутствует единая непротиворечивая теория. Особую тревогу вызывает редукция психологического уровня развития субъекта к физиологическому и психофизиологическому, что объясняется исторически обусловленным стремлением психологической науки стать в общий ряд естественных наук, получив, таким образом, статус «объективности». Все это порождает культ «исчисления корреляций», с помощью которых психология пытается нащупать те самые общие законы, которых ей остро не хватает, основываясь на имплицитном допущении того, что корреляции, указующие на точечные причинно-следственные зависимости, по мере их накопления сольются в эти законы. Подобное ожидание утопично.

Специфика предмета психологической науки, по-нашему мнению, предполагает существование методологии науки с несколько иными характеристиками. Прежде всего, методология отечественной психологии должна строиться на историческом подходе. (Л.С. Выготский, С.Л.Рубинштейн, М.Г. Ярошевский). Далее, психология должна строиться на плюралистическом подходе, предполагающем многообразие путей достижения истины. Считаю важным отметить, что методология психологической науки должна быть ориентирована как на познание психического, так и на практику. Мы также разделяем выводы В.В. Козлова о необходимости создания такой содержательной методологии науки, которая будет осознавать человеческое существо как душевное и как духовное, не сводя его к элементарным способностям адаптации, общению, деятельности. Наиболее острым противоречием в отечественной методологии, мы находим в трактовке единства теории и метода в психологии. Выводы Ломова Б.Ф., Дружинина В.Н., Ждан А. Н., Роговина М.С., Залевского Г.В. о необходимости изучения

механизмов связи метода и теории наиболее важны для создания новой концепции диагностического исследования.

Епифанцева А.С. Формирование коммуникативной компетентности студента в процессе изучения иностранного языка

**Оренбургский государственный педагогический университет,
г.Оренбург**

Изменение социально - экономической и политической ситуации в России, активизация международных связей, пробуждение национального самосознания народов и социальных групп, изменение роли людей в системе международных производственных и общественных отношений актуализируют потребность в культурном специалисте, обладающего высоким уровнем сформированности коммуникативной компетентности.

Коммуникативную компетентность рассматривают как цель и результат процесса овладения личностью знаниями в определенной области и способностью обмена ими во взаимодействии, обеспечивающими субъекту эффективность общения. Коммуникативная компетентность высокопрофессионального специалиста характеризуется совокупностью достаточно сформированных профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских умений, способности к эмпатии, самоконтролю, культуры вербального и невербального взаимодействия.

Проблема формирования коммуникативной компетентности личности стоит на стыке социальной психологии, гуманистической педагогики и лингвистики. Как отмечает Р.П. Мильруд (6, с. 70-80), компетентность можно представить в качестве комплекса компетенций, который определяется как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Анализ научной литературы по проблеме формирования коммуникативной компетентности позволяет нам сделать вывод, что межличностное коммуникативное взаимодействие обусловлено профессиональным владением социальными, лингвистическими и психолого-педагогическими компетенциями.

Социальная компетенция представляет собой результат особого стиля уверенного поведения, при котором навыки уверенности автоматизированы и дают возможность гибко менять стратегию и планы поведения с учётом узкого (особенности социальной ситуации) и широкого (социальные нормы и условия) контекста (7, с. 6-9). Социальная компетенция включает:

1) компетенцию социального взаимодействия как способность адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия (4, с. 29);

2) компетенцию общения как способность адекватного ситуациям взаимодействия, нахождения вербальных и невербальных средств и способов

формирования и формулирования мысли при её порождении и восприятии на родном и неродном языках (4, с. 29);

3) компетенцию ценностно-смысловой ориентации в Мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны, религии (4, с. 23).

В психолого-педагогической компетенции можно выделить три актуальных компонента: когнитивный, аффективный и регулятивный.

Когнитивный компонент – владение системой знаний по обмену информацией и познанием людьми друг друга в профессиональном общении. В содержании когнитивного компонента выделяют следующие умения: умение выразить свое эмоциональное состояние вербальными и невербальными средствами, знание природы конфликтов и умения избегать их, знание делового и служебного стилей общения, умение анализировать и прогнозировать поведение другого человека.

Аффективный компонент – умения по формированию межперсональных взаимоотношений. В содержании аффективного компонента выделяют такие умения как умение вступать в контакт, умение рефлексии, умение почувствовать эмоциональное состояние собеседника, умение анализировать и прогнозировать поведение собеседника, умение удерживать внимание собеседника, умение разрешать конфликты.

Регулятивный компонент – умения управления и корректирования собственного поведения и поведения других людей, организации совместной деятельности. В содержании регулятивного компонента выделяют такие умения как умение выбрать тему и цель беседы, показать собеседнику её актуальность, умение слушать, задавать вопросы, отвечать и пояснять свои ответы, удерживать инициативу в общении, преодолевать барьеры в общении, владеть своим эмоциональным состоянием, умение аргументировать, доказывать, вести переговоры, убеждать, побуждать к действию, «держат паузу», умение дискутировать.

Результатом развития социальных и психолого-педагогических компетенций является наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дают возможность гибко менять своё поведение в зависимости от ситуации (4, с. 27).

Лингвистическая компетенция – это владение базовыми, абстрактными правилами языка, которые можно систематизировать и представить в виде определенной инструкции в зависимости от уровня языка или типа речевой деятельности (2, с. 362). Лингвистическая компетенция предполагает освоение необходимых знаний о языке (как знаковой системе и общественном явлении), его устройстве, развитии и функционировании. К этому типу компетенции относится овладение основными нормами литературного языка, богатство словарного запаса и грамматического строя речи, способность к языковой рефлексии (умение размышлять и рассуждать по поводу языковых явлений и языкового выбора), к оценке языковых явлений и фактов (3, с. 113 - 136).

К лингвистическим компетенциям относят:

1) собственно лингвистические компетенции:

- а) фонологическая компетенция;
- б) грамматическая компетенция;
- в) лексическая компетенция;

2) речевая компетенция;

3) социолингвистическая компетенция;

4) прагматическая компетенция;

5) дискурсивная компетенция;

6) коммуникативно-языковые компетенции.

Собственно лингвистические компетенции предполагают коммуникативное владение всеми аспектами языка: фонологическими, лексическими, грамматическими. Например, грамматическая компетенция предполагает:

1) знание грамматических единиц как носителей обобщенных грамматических свойств, а также средств выражения грамматических значений;

2) умение адекватно использовать их в речевой деятельности в различных ситуациях общения;

3) владение грамматическими понятиями, такими как грамматическая категория, в частности, наиболее значимые категории – определенности и неопределенности, валентность, объективная и субъективная модальность и т.п.;

4) знания контрастивные, на основе сравнительной типологии родного и каждого из изучаемых языков, а также всех изучаемых языков между собой.

Речевая компетенция предполагает знание студентами речевой функции лексических единиц или грамматических явлений, умение использовать их в речи в правильной форме.

Социолингвистические компетенции предполагают наличие у обучающихся знаний и умений, необходимых для эффективного использования языка в условиях жизнедеятельности определенного языкового общества.

Прагматические компетенции предполагают, в частности, обучение студентов умению строить дискурс, т.е. связный текст в совокупности коммуникативных, прагматических, социокультурных и других факторов. Одной своей стороной дискурс обращен к прагматической ситуации, которая привлекается для определения связности дискурса, его коммуникативной адекватности. Другой своей стороной он обращен к ментальным процессам участников коммуникации: этнографическим, психологическим и социокультурным правилам и стратегиям порождения и понимания речи в тех или других условиях, определяющих соотношение общего и конкретного, нового и известного, выбор средств для достижения нужной цели, отражение точки зрения говорящего.

Дискурсивная компетенция предполагает наличие у обучающегося следующих способностей:

- логично и последовательно строить высказывание;
- реагировать на высказывание (реплику) собеседника путем оценки полученной информации;

- выражать причинно-следственные отношения;
- адекватно использовать различные коннекторы для связи предложений;
- использовать в надлежащих случаях дейктические знаки;
- широко употреблять эпистемические глаголы.

Учитывая интегративный характер коммуникативной компетентности, можно выделить следующие основные этапы её формирования: мотивационный, деятельностный и рефлексивный.

Мотивационный этап: диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности. На данном этапе происходит развитие у студентов положительной мотивации на формирование коммуникативной компетентности в процессе изучения иностранного языка и актуализация отношения к общению как ценности.

Деятельностный компонент характеризуют включением студентов в деятельность: студент творчески применяет знания и умения (например: знание делового и служебного стилей общения, умение анализировать и прогнозировать поведение другого человека, умения по формированию межперсональных взаимоотношений, знание традиций представителя иной культуры) в деятельности, в конкретных коммуникативных ситуациях. Вовлечение студента в учебную, профессионально-учебную и профессиональную деятельность обогащает опыт, становясь основанием для более эффективного формирования коммуникативной компетентности.

Результативный компонент: диагностика сформированности коммуникативной компетентности. Результатом формирования коммуникативной компетентности в процессе изучения иностранного языка является личностное развитие и взаимообогащение, «социальная зрелость». «Социальная зрелость» определяется ценностным отношением к общению, предполагает готовность специалиста к творческой реализации своих коммуникативных знаний и умений и регистрируется на практике или в процессе профессиональной деятельности (5, с. 120-121).

Педагогический потенциал иностранного языка в формировании коммуникативной компетентности включает ряд образовательно значимых компонентов: мотивационный, эмоционально-чувственный (коммуникативный и поведенческий), когнитивный, операционно-деятельностный.

Мотивационный компонент включает потребность и готовность к осуществлению иноязычной профессиональной коммуникации с представителями других культур как ценность и смысл профессиональной деятельности; мотивацию на расширение профессионального опыта.

Коммуникативный компонент включает знания о социо - культурных аспектах морально-этических норм общения в странах изучаемого языка, о национальной идентичности, о сходстве и различиях профессиональных тезаурусов в родной и иноязычной культурах, о концептах, нормах, поведенческих образцах (установках), свойственных инокультурной профессиональной сфере, о различных языковых средствах выражения коммуникативных стратегий и тактик в целях эффективного, бесконфликтного поведения.

Поведенческий компонент: толерантное поведение - избегание нетерпимости, враждебности, отрицательных стереотипов, предрассудков, ксенофобии, этнокультурная чуткость (сензитивность). Иностраный язык позволяет выйти на основные уровни толерантности: когнитивный – осознание идеи терпимости, эмотивный – отношение личности к процессу и результатам коммуникации, инструментальный – умение проектировать своё взаимодействие как толерантное (8, с. 15).

Когнитивный компонент включает лексические, грамматические, фонетические умения и навыки, умения и навыки построения и распознавания культурно-специфических норм высказываний профессионального характера; гибкого варьирования речевого высказывания в соответствии с коммуникативными стратегиями; свободного использования тезауруса профессиональных понятий, концептов; речевого и неречевого поведения в культурно-специфических профессиональных ситуациях; понимания и продуцирования иноязычного текста профессионального профиля.

Операционно – деятельностный компонент предполагает изучение и автоматизация учебного материала на иностранном языке в деятельности, в творческом процессе, при создании ситуаций, максимально приближенных к реальным; включает умение применять вариативные коммуникативные стратегии и тактики; владение речевыми и неречевыми национально специфическими средствами коммуникации в профессиональных контекстах на уровне декодирования поведения других и программирования собственного поведения.

При формировании коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку большое значение нужно уделять поведенческому компоненту, так как в связи с постоянно расширяющимся международным обменом в разных сферах профессиональной деятельности особую актуальность приобретает специфика и сложность возникшей проблемы, связанной с тем, что коммуникация осуществляется в условиях, несовпадающих национально-культурных стереотипов мышления и поведения, в том числе и в контексте профессионального взаимодействия, взаимопонимания. Главной предпосылкой взаимопонимания, его основой является культура. Как предполагается, одним из условий формирования коммуникативной компетентности является приобщение студента к мировой культуре. Под приобщением к мировой культуре понимают процесс и результат познания и освоения личностью системы общечеловеческих ценностей, достижений мировой культуры, традиций и устоев разных народов, стремление к единению и взаимообогащению национальных культур (1, с.3). Владение иностранным языком даёт возможность «войти» в мировое культурное пространство не только через тексты на родном языке, но и на иностранном языке. Иностраный язык является «транслятором» мировой культуры. При помощи иностранного языка преподаватель создаёт условия для того, чтобы «ввести» студента в культуру и помочь ему самоопределиться в ней, обрести свои ценности и смыслы. Приобщение к мировой культуре – это всегда акт творчества, в основе которого лежит ориентация не столько на познание и

обладание, сколько на понимание, диалог. В таких условиях иностранный язык становится не только «транслятором» культуры, но и связующим звеном, посредником между мировой культурой и студентом, помогает ему войти в мир культуры и самоопределиться в нём, т.е. совершить те акты выбора личностного смысла, которые обеспечивают его духовное развитие и становление как носителя культуры. При приобщении к мировой культуре у студента формируется ценностное отношение к общению.

Таким образом, при формировании коммуникативной компетентности, главным условием которого является ориентация преподавателя и студента на ценности мировой культуры, происходит:

- личностное развитие и взаимообогащение;
- развитие до уровня творческого отношения к миру, к деятельности, к себе;
- формирование нравственности человека;
- формирование высокой духовности личности;
- развитие эмоционально-оценочного отношения к миру;
- развитие способности к творчеству, возможности самоопределения, что не только дает свободу, но и определяет меру ответственности;
- усвоение знаний о мировой культуре в процессе общения (вербального или невербального) с представителем другой культуры, вследствие чего происходит понимание общения как ценности;
- развитие национального самосознания и уважения культурной идентичности других людей;
- развитие личной толерантности (развитие способности восприятия и понимания иной культуры);
- развитие культурной эрудиции и творческих способностей студентов;
- развитие способности человека рассматривать себя не только как представителя национальной культуры, но и как субъекта диалога культур.

Список использованной литературы:

1. Бакланов П.А. Приобщение студентов технических учебных заведений к мировой культуре в процессе изучения иностранного языка. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2006. – 20 с.
2. Большой толковый психологический словарь. В 2-х томах. – М.: АСТ, 2003. – Т.1. – 592 с.
3. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции // Лингвистические основы преподавания языка. - М., 1983. - С. 113 — 136.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Ларионова О.Г. Компетентность – основа контекстного обучения // Высшее образование в России. – 2005, №10. – С. 118-122.
6. Мильруд Р.П. Компетентность и иноязычное образование. – В сб. науч. статей. – Таганрог: ТГРУ, 2004. – С.70-80.

7. Ромек В.Г. Уверенность в себе: этический аспект // Журнал практического психолога, 1999, № 9. – С. 6-9.
8. Шихардина Л.Н. Межкультурный диалог на уроках иностранного языка как фактор развития личности учащихся. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2003. – 25 с.

Жайбалиева Л.Т. Инновационные технологии в преподавании социально-гуманитарных дисциплин

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Образование является ведущим механизмом развития современного общества, науки и культуры. В настоящее время оно составляет основу воспроизводства духовно-нравственного потенциала общества и гармоничного, целостного, творческого, профессионального развития личности.

Сущность предлагаемой нами концепции социально-гуманитарного образования исходит из новой парадигмы общественного развития, когда в центре исследования человек, его развитие, интересы, потребности, цели, желания, мечты и смысл жизни. Человек рассматривается не как средство, а как цель развития общества. Общественные условия и обстоятельства должны быть оценены как необходимые объективные предпосылки и пространственно-временной контекст самореализации человека как субъекта общества.

Социально-гуманитарное образование дает системное и целостное представление о человеке и результатах его творческой активности в мире. Оно формирует научное мировоззрение, ценностные ориентации и жизненные позиции студенческой молодежи, является основным стержнем гуманитаризации всей системы высшего образования.

Выпускникам вузов зачастую не хватает организаторских способностей, элементарной гибкости поведения, которая должна базироваться на знаниях в области психологии, социологии, менеджмента. Молодые специалисты нередко обнаруживают беспомощность при решении вопросов взаимодействия человека и техники, мало осведомлены о научной организации труда. Многие молодые инженеры не вооружены знаниями принципов общения с рабочими и руководителями, не знакомы с системой побуждения и мотивов поведения в деятельности коллектива, личностными целями и межличностными отношениями. При этом часть из них уже в первые годы работы назначается на управленческие должности на производстве.

Отсюда вытекает необходимость солидной психологической и социологической подготовки студентов, формирования социально-психологических качеств, нужных для трудовой деятельности, обеспечивающих ясное видение социальных последствий и условий применяемых технических и управленческих решений.

В настоящее время ведется интенсивный поиск и внедрение новых форм и методов обучения студентов. Активизируется обмен опытом преподавателей социально-гуманитарных дисциплин, применяющих в своей практике новые формы, технологии, методы обучения. Интерес к этой теме остается довольно устойчивым.

Основные задачи инновационных процессов в обучении можно сгруппировать следующим образом: проводить обучение в интерактивном режиме; повысить интерес студентов к изучаемой дисциплине; приблизить

учебу к практике повседневной жизни (путем формирования навыков эффективной коммуникации, адаптации к быстроменяющимся условиям жизни, повышения психологической стрессоустойчивости, обучения навыкам урегулирования конфликтов); научить приемам получения нового социально-гуманитарного знания.

Внимание к различного рода новшествам обусловлено, прежде всего, потребностью добиться устойчивого интереса студентов к изучаемому предмету, приблизить образование к практическим нуждам обучающихся. Используются в первую очередь методы активного обучения. Речь идет о деловых, ролевых играх, тренингах и т.д. Применяются также информационные технологии, дистанционное образование. Широко в практике преподавания стали использоваться тесты, коллоквиумы. Среди новшеств называются также дискуссии, диалог, «круглые столы». Наблюдается многообразие используемых новых методов и технологий обучения. Одновременно возникает проблема их определения.

Под инновационными образовательными технологиями подразумеваются способы создания, распространения, внедрения, использования и коммерциализации изобретений, новых видов услуг. Определены три типа таких технологий: радикальные (перестройка процесса обучения или его крупной части); комбинированные (соединение ряда известных элементов или технологий в новую технологию или метод обучения); модифицирующие (улучшение метода или технологии обучения без существенного их изменения).

Развитие инновационных технологий происходит по следующим направлениям: 1) репродуктивного обучения (индивидуального обучения, персонифицированного, а также «бригадно-индивидуального» обучения); 2) исследовательского обучения (процесс обучения выстраивается как поиск познавательно-прикладных, практических сведений); 3) разработки моделей учебной дискуссии; 4) организации обучения на основе игровых моделей (включение в учебный процесс имитационного и ролевого моделирования).

Наибольшую актуальность имеют инновации в сфере высшего образования, направленные на переориентацию целей формирования личности профессионала (развитие, прежде всего, способностей к научно-технической и инновационной деятельности), а также на обновление содержания образовательного процесса (исключение описательности в обучении, упор на формирование логического и образного мышления, акцент на практичность в обучении путем формирования знаний, навыков и умений в избранной профессии, ориентации на приоритет самообучения).

Как видно из приведенной трактовки, инновационная деятельность понимается весьма широко, практически без различения инновационных и нетрадиционных методов и технологий обучения. Поэтому возникает проблема их более четкого разграничения. В этой связи обратимся к технологии инновационного обучения. Основная логика инновационного обучения – «от действия к знаниям». Причем знания не привносятся извне, а создаются в сознании человека на материале получаемой им информации.

При этом максимально активизируются и используются резервные возможности сознания, психики и мышления. Учебная работа строится от сложного к простому и, что важно подчеркнуть, базируется на убеждении в том, что все люди талантливы с детства. Инновационное обучение приравнивается к виду исследовательской работы. Основой его эффективности является организация группового решения проблем, поскольку позитивные изменения в человеке происходят в рамках социальной группы и благодаря ее усилиям.

Методика стимулирования творчества в решении проблем управления различными сферами социальной организации носит название «синектика». Она предполагает модель группового подхода к их анализу на основе «мозгового штурма», при котором сам процесс решения носит интуитивно-логический характер. На практике это осуществляется экспертными группами с помощью формулирования рабочих гипотез. Для этого метода характерно теснейшее межличностное взаимодействие. Также используются структурированные дискуссии, изучение конкретных ситуаций. С их помощью педагогическая технология обеспечивает внедрение в общество системного способа мышления. Особенность данного инновационного технологического подхода – в его направленности на достижение заведомо фиксированной цели, что позволяет выработать более точную стратегию сбора и интерпретации социальных показателей, исследуемых процессов и явлений.

Плодотворна организация обучения социально-гуманитарным знаниям как освоения нового опыта. Вариант поисковой ориентации обучения уступает место исследовательско-познавательной ориентации. В процессе учебного моделирования научного исследования гораздо прочнее усваиваются методики систематического сбора данных, развивается новое проблемное видение, осваиваются исследовательские процедуры, имеющие несомненную прикладную значимость для успешной управленческой деятельности. Подобным образом достигается цель обучения – превращение социально-гуманитарного знания в инструмент творческого освоения социальной, политической, экономической действительности.

Особые поисковые возможности содержит такой метод инновационного обучения, как «ролевые игры», которые предполагают интерактивное имитационное моделирование с распределением социально-статусных ролей в учебной аудитории. Можно предположить, что когда учебной группой осуществляется моделирование ситуации, студенты воспринимают себя творцами социальных действий. При этом проявляют себя и потенциальные «активисты» самой учебной группы, которые сразу включаются в дискуссию, обнаруживают наиболее высокие адаптивные качества, продуцируют инновационные идеи. Изучение социально-гуманитарных дисциплин с использованием подобных технологических приемов приводит к тому, что знания, например, в области социологии конфликта, представляются студентам безусловно прикладными.

Эффективным средством реализации данной стратегии образования может служить конфликт-метод. Рефлексивная организация учебного процесса

предполагает выявление затруднений, возникающих в ходе занятий. Для выявления этих затруднений используются провокационные приемы, например, в виде нарушения некоторых этических норм поведения. Реакции на эти нарушения становятся предметом обсуждения. Это можно продемонстрировать на примере изучения такой темы, как социальные нормы. Из литературы по социологии известно, что социальные нормы являются результатом повседневного поведения людей, они рождаются в столкновении постоянно возникающих социальных обстоятельств. Нарушение сложившихся норм приводит к отклонениям в поведении – девиациям различного рода, к конфликтам между социальными группами.

В традиционном обучении главный упор делается на получении студентами информации по данной теме из разных источников: лекций, учебников, монографий. Но эти знания в небольшой степени могут быть соотнесены с собственным опытом обучающихся. При этом стоит признать, что противопоставление инновационным технологиям академической лекции-монолога не основательно. Они не противостоят, а дополняют друг друга. Деловые игры, разбор случаев, тесты в какой-то мере решают данную проблему, поскольку направлены на оптимизацию процессов усвоения знания, в том числе и нового. Но в данном случае речь идет либо о прошлом опыте, либо об искусственно создаваемой ситуации. А вот конфликт-метод позволяет в ситуации «здесь и теперь» выявить реальную проблему, продемонстрировав наглядно процесс нарушения социальных норм и тех последствий, к которым это приводит. Так осуществляется самоопределение каждого обучающегося. Чем активнее проявляет себя студент, тем выше эффективность обучения.

В инновационном обучении содержание преподавания дисциплины определяется, исходя из наличного материала, наработанного в совместной деятельности преподавателя и студентов с использованием элементов тренинга, поэтому этот метод преподавания можно называть инновационно-тренинговым. В процессе столкновения различных норм, ценностей, представлений выявляется содержание предмета, в качестве которого могут быть пробелы в познаниях, связанные не просто с тем, что студент чего-то не понимает, а с тем, что не знает, не представляет, каким образом нужно действовать в заданной ситуации, особенно в ситуациях высокой степени неопределенности. Только приобретя опыт поведения, студент приобретает и новое знание в результате осмысления этого опыта. Таким образом, игровые ситуации, отражающие жизненные реалии, оказываются в центре внимания обучения, а новое знание возможно только на основе нового опыта взаимодействия.

Инновационная технология обучения направлена на преодоление сложившихся стереотипных представлений не только о сути обучения, но и в целом о социальных процессах, месте и роли каждого человека в жизни общества. Новое появляется в результате столкновения со старым, известным, и часто это происходит в форме конфликта. Поэтому использование конфликт-метода является не только эффективным средством обучения, но и способом формирования конфликтологической компетентности, что является одним из важных качеств специалиста, профессионала в любой сфере деятельности. Под

конфликтологической компетентностью в данном случае понимается способность человека в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта.

Конфликтами необходимо управлять. Задача преподавателя состоит не в том, чтобы стараться избежать их, а в том, чтобы использовать их в целях воспитания. Выявление конфликта позволяет провести диагностику конкретной учебной ситуации, скорректировать учебный процесс таким образом, чтобы максимально учесть потребности студентов. Основным результатом применения подобной инновационной технологии является взятие ответственности за результаты обучения самими учащимися по принципу: знания не даются в готовом виде, а усваиваются путем осмысления происходящих реальных процессов.

Важное место в инновационной технологии обучения занимает диагностика. Она включает знакомство с аудиторией на вводном занятии, совместную работу по определению тем, разделов курса, форм занятий. Разумеется, в процессе обучения происходит их корректировка, но уже первичная диагностика показывает и уровень знаний – наличие первоначальных сведений, представлений о курсе, и наличие или отсутствие интереса к данной дисциплине. Поскольку каждая группа студентов особенна в силу разности уровня знаний, подготовки, интереса, программа курса является всего лишь исходной основой. В этой связи необходимо отметить, что характерной чертой инновационной технологии является ее экспериментальность. Следовательно, ее применение связано с известной долей риска, наличием непредсказуемого результата.

Особое место в инновационной технологии занимает семинар-тренинг, целью которого является приобретение нового опыта поведения в конфликтных ситуациях. К задачам тренинга можно отнести: развитие стрессоустойчивых качеств в конфликте, приобретение навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, формирование рефлексивного мышления, освобождение от стереотипных представлений, мешающих эффективному общению. Таким образом, тренинг является важным методическим приемом, позволяющим выстраивать взаимоотношения между преподавателем и студентами в конструктивном режиме.

Инновационные методы в преподавании социально-гуманитарных дисциплин позволяют: обучить студентов активным способам получения нового знания о социальных реалиях; содействовать выработке научно обоснованных представлений о природе и динамике современных социальных процессов, взаимосвязи и взаимообусловленности явлений экономической, политической, духовной жизни российского общества; способствовать формированию у студентов социально психологической устойчивости к воздействию различных стрессовых ситуаций, характерных для переходного общества, одновременно реформирующегося и находящегося в кризисе; давать не только представления о способах урегулирования социальных конфликтов, но и обучать навыкам ведения конструктивных переговоров с установкой на

сотрудничество, достижение социального партнерства: помогать освоению основ социального прогнозирования.

Активные формы занятий, инновационные технологии обучения позволяют: лучше понять и усвоить учебный материал; разобраться в себе и во взаимоотношениях с окружающими; решить личные проблемы. На первый взгляд, эти результаты обучения являются разными. В действительности они являются взаимосвязанными. Если цель образования формулировать не в виде передачи образцов знания, усвоения необходимой информации по соответствующей дисциплине, а как сформированную способность учащегося демонстрировать свои познания в виде умения проектировать новые способы, формы взаимодействия с элементами окружающего мира, будь то общение с людьми или решение какой-либо творческой задачи. Фактически речь идет о конструировании идеальных образцов, в соответствии с которыми студент – будущий профессионал мог бы находить адекватные способы решения той или иной задачи с учетом быстроменяющейся ситуации.

Студенты и слушатели, усваивающие инновационные методы социального познания, отличаются более высоким уровнем личностной социальной активности, что способствует более успешной адаптации их к сложным и динамичным условиям жизнедеятельности в XXI веке.

Кенжина Ю.А. Формирование Я-концепции будущего учителя в университетском образовании

**Акбулакский филиал Оренбургского государственного университета,
п. Акбулак**

Социокультурные, экономические преобразования в российском обществе вызвали глубокие изменения в системе образования. Общество выдвигает новые требования к специалисту – личности активной, творчески мыслящей, обладающей высоким духовным потенциалом, умеющей преобразовывать действительность, адаптироваться в изменяющихся условиях. Эти характеристики Я-концепции будущего педагога нуждаются в научно-педагогическом переосмыслении в связи с закономерным стремлением будущих учителей, еще в процессе обучения в вузе, к самоопределению в педагогической деятельности. Формированию педагогической Я-концепции будущего учителя препятствует недостаточный уровень развития исследовательских, рефлексивных и творческих умений.

Исследования последних лет показали, что у молодых специалистов в ряде случаев наблюдаются низкие показатели интереса к себе, сосредоточения усилий на защите своего Я, предъявление повышенных требований к окружающим. Большинство учителей и студентов (32,4%) не могут определить свою педагогическую концепцию; 13,5% опрошенных видят свою педагогическую концепцию в гуманном отношении к учащимся, демократическом стиле общения; 5,4% — в самообразовании, активности. Подготовка учителя в большинстве случаев традиционно протекает в информизирующей образовательной среде, затрудняющей творчество, толерантность, диалог. Соответственно задача личностной подготовки специалиста в том, чтобы помочь будущему учителю сформировать педагогическую Я-концепцию.

Несмотря на широкое применение во многих областях наук, понятие «педагогическая Я-концепция» не имеет однозначного толкования. Нами педагогическая Я-концепция будущего учителя рассматривается как совокупность представлений о себе как субъекте педагогической деятельности, включающая в себя различные модальности: Я-творческое, Я-исследователь, Я-рефлексивное, Я-наличное, Я-желаемое, Я-представляемое.

Я-творческое — творческая самореализация, проявляется в одаренности, интеллекте, креативности, творческих способностях; Я-исследователь — самовоспитание и самореализация своих исследовательских способностей и умений. Я-рефлексивное — самостоятельное обращение будущего учителя к самоанализу. Я-наличное — каким будущий учитель видит себя в данный момент. Я-желаемое — каким будущий учитель хотел бы видеть себя. Я-представляемое — каким он показывает себя другим.

Образовательный процесс университета обладает рядом возможностей для формирования педагогической Я-концепции будущего учителя, которые заключаются:

- во-первых, в обогащении знаний, приобретении опыта осуществления способов творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к деятельности;

- во-вторых, в направленности действий студента на рефлексивную, творческую, исследовательскую деятельность;

- в третьих, в организации межличностного общения студента с другими участниками образовательного процесса;

- в-четвертых, в ориентации на ценностное отношение к профессии учителя, развитие осознанной положительной мотивации к педагогической деятельности;

- в-пятых, в создании благоприятного психологического климата в образовательном процессе с учетом эмоционального самочувствия студента.

Для более полного использования возможностей университета в формировании педагогической Я-концепции будущего учителя преподаватель должен смоделировать контекст будущей педагогической деятельности в ее предметном и социальном плане, чтобы студент не только усваивал определенное содержание, но и воспитывался как личность.

Результаты исследования позволяют отметить, что развитие познавательной мотивации обеспечивает активность студентов в процессе обучения, проблемно-рефлексивная деятельность стимулирует мыслительную деятельность студентов, обеспечивает их активное участие в решении проблемных вопросов, критической оценке изучаемого материала, прогнозировании творческого применения теории в практике. Научная дискуссия, используемая нами как метод диалогического взаимодействия, обеспечивает ориентацию студента на критическое восприятие информации, размышление, выдвижение рефлексивных гипотез, принятие различных идей и мнений, объединение различными способами выводов, идей и понятий.

Актуализация познавательных мотивов обеспечивается с учетом имеющегося у студента опыта познавательной деятельности, их кругозора, внутренних побуждений и устремлений.

Познавательной у студентов мы считаем такую мотивацию, при которой неизвестное для них новое знание совпадает с целью деятельности по формированию педагогической Я-концепции, а мотивация достижения – с мотивацией, при которой познавательная деятельность является лишь средством, обеспечивающим становление личности каждого из студентов.

Успешность в деятельности – сильная мотивировка к познавательной самостоятельности и творческой активности студентов. Для создания ситуации успеха нами используются различные приемы:

- создание положительного психологического климата в группе, эмоционального подъема в ходе проведения лекционных и практических занятий;
- стимулирование интеллектуальной активности посредством включения студентов в различные виды интеллектуальной и профессиональной деятельности;
- создание оптимистической перспективы учения;
- привлечение студентов к формулировке целей и выработке решений;

- включенность будущего учителя в коллективистические формы организации разных видов деятельности;
- анализ жизненных ситуаций;
- обеспечение студентам положительной обратной связи о достигнутых результатах и др.

При этом ключевая задача преподавателя при создании ситуации успеха – обеспечить атмосферу доброжелательной критики и объективного анализа работы каждого студента членами группы на практических занятиях. Это позволит оценивать каждого не с точки зрения преподавателя (хотя и его мнение учитывается), а с точки зрения самих студентов. По сути, мотивирующим фактором выступает ситуация успеха, но через стремление самореализоваться, отличиться, быть признанным в студенческой группе. Таким образом, используя ситуацию успеха как действенный стимул к личностному достижению, мы обеспечивали реальную возможность для студента отличиться при решении творческих задач различного уровня.

Приемами, стимулирующими познание и сомнение, чаще всего выступают оценка качества вопроса, замечания, оппонирование, выступление с противоположной точкой зрения, просьба об аргументации и др.

На основе выполнения подобных заданий студенты формулируют выводы об условиях, необходимых для успешного развития умений адекватно понимать научный текст, выделять основную идею автора, оценивать степень обоснованности суждений, утверждений, формирования понятий у учащихся школ.

Усвоению педагогических категорий и понятий способствуют следующие процедуры: работа с понятиями (определение, деление, ограничение, обобщение, формулирование вопросов-понятий); работа с суждениями (формулирование вопросов-суждений и умозаключений по данным вопросам); работа с формально-логическими законами (закон тождества, закон непротиворечия, закон исключения третьего, закон достаточного основания); работа с диалектическими категориями (содержание-объем, качество-количество, общее-частное, сущность-явление и др.); работа с диалектическими законами (единства и борьбы противоположностей, взаимоперехода количественных изменений в качественные, отрицания отрицания). Эти процедуры апробируются на педагогических категориях, понятиях, законах.

Важным показателем познавательной активности является количество задач, выполненных студентами по собственному желанию. При этом качество выполненных задач определяется степенью продуктивности (репродуктивности), сложности и глубины, а также неординарностью предложенных решений. Многократная проверка указанных приемов стимулирования позволяет в последующем утверждать, что в соответствующих учебных ситуациях эти приемы повышают познавательную активность студентов на занятиях, вне занятий, что ведет к формированию устойчивого интереса к формированию педагогической Я-концепции. Причем она начинает носить самостоятельный и творческий характер.

Проблемно-рефлексивную деятельность мы определяем как активную самостоятельную деятельность студентов по разрешению проблемных ситуаций, в результате чего происходит творческое овладение профессиональными знаниями и умениями, развитие мыслительной активности, обеспечивается самопознание, саморазвитие и саморегуляция личности.

Цель проблемно-рефлексивной деятельности заключается в стимулировании мыслительной деятельности студентов, их привлечению к активному участию в решении проблемных вопросов, критической оценке изучаемого материала, прогнозировании творческого применения теории в практике.

Структура построения лекционного, лабораторного или практического занятия планируется в зависимости от поставленных дидактических целей. Первые практические и лабораторные занятия строятся в форме частично-поисковой деятельности, где перед студентами ставится задача, затем с помощью преподавателя, т.е. через систему проблемных вопросов, возможных «косвенных подсказок», наводящих вопросов, поставленная задача решается. После того, как у студентов сформированы умения научно-информационного поиска и накоплен достаточный объем знаний, последующие лабораторно-практические занятия проводятся в форме самостоятельной исследовательской деятельности. На этих занятиях студенты самостоятельно формулируют проблему и решают ее с дальнейшим контролем преподавателя.

Чтобы рефлексия семинара стала действенным способом формирования педагогической Я-концепции студентов, на первых занятиях предлагается студентам использовать алгоритм проведения рефлексии. Он представляет собой вопросы каждого участника семинара, обращенные к самому себе. Например: Исследовательская часть. (Что я сделал (результат)? Как я это сделал (средства, способы, технология)? Зачем я это сделал, ради чего?) Критическая часть. (То ли я сделал, что хотел? Так ли это я сделал, как хотел? Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал?). Нормативная часть. (Что я буду делать впредь в подобных ситуациях? Как я это буду делать впредь? Ради чего я буду делать то, что буду?).

Далее вопросы усложняются: В чем состояла моя работа в рефлексии? Как я это сделал? Произошла ли смена представлений о сделанном? Почему? Произошла ли смена представления о способах и средствах деятельности? Почему? Произошла ли смена представлений об основаниях деятельности (ради чего я это сделал)? Почему? Эти вопросы вскрывают уже другие грани понимаемого, возникающие из действия (не процедуры), выводят студентов к хотя бы относительной всесторонности процесса понимания.

Наиболее значимыми для выводов по нашему исследованию являются ответы на вопросы следующего рефлексивного слоя. Достаточны ли те рефлексивные средства, которые использовались для адекватной оценки сделанного? Того, как это делалось? Того, ради чего это делалось? Если рефлексивные средства и действия недостаточны, то в чем? Если рефлексивные средства и действия достаточны, то почему я так считаю?

Каждое семинарское занятие заканчивается отработкой рефлексивных умений. Рефлексия деятельности студентов в научных, проблемных семинарах, проблемно-ролевых, организационно-деятельностных играх даёт наилучший результат в формировании педагогической Я-концепции. В рефлексивной позиции студенты восстанавливают шаг за шагом проделанную работу, становясь одновременно критиками своей деятельности, формулируют правила, впервые понимая, что поднимаются над своей практической деятельностью до получения пусть незначительного, но своего, интеллектуального продукта.

Проблемное изложение используется на тех лекционных занятиях, учебный материал которых позволяет это сделать. Лекции носят проблемно-рефлексивный характер. Цель проблемно-рефлексивной лекции заключается в стимулировании мыслительной деятельности студентов, их привлечении к активному участию в решении проблемных вопросов, критической оценке изучаемого материала, прогнозировании творческого применения теории в практике.

Это требует от преподавателя – новое знание вводить через проблемность вопроса, задачи или ситуации; содержание проблемы раскрывать путем организации поиска ее решения путем анализа традиционных и современных точек зрения; обучать студента критическому мышлению; приемам научных доказательств, аргументации; оценки данных и экспертизы опыта; приемам научной полемики и критики; от студента – осмысления действия; мысленного возвращения к действию (подробное описание ситуации); выделения существенных черт ситуации, противоречий; определения альтернативных способов действия; их оценки с точки зрения своих возможностей, возможностей участников действия, возможностей организации педагогического процесса; нового действия.

Студентам предлагаются задания для самостоятельного, опережающего изучения, творческие задания; уточняются требования к составлению краткого словаря системы понятий по теме, на лекции требуется – емко и максимально кратко излагать вывод, в котором отразить основную мысль лекции, выделять стержневые идеи, систематизировать важнейшие элементы научного знания, обосновывать их связи и отношения; составлять тезисный план лекции, соответственно ему точно и кратко фиксировать информацию; составлять схемы, таблицы, рисунки с максимально краткими пояснениями.

Анализируя опыт проблемно-рефлексивной деятельности к формированию педагогической Я-концепции будущего учителя, мы установили, что педагогические цели формирования у студентов умения самостоятельно видеть проблему и направлять свою мыслительную деятельность на разрешение этой проблемы наиболее эффективно реализуются тогда, когда стимулируется увлеченность студентов решением проблемных задач, имеющих практико-профессиональную направленность и носящих творческий характер. По отзывам самих студентов, задания подобного рода разрушают стереотипность мышления, помогают быстро находить рациональные способы решения тех или иных задач.

В личностно-ориентированном образовательном процессе созданию ценностно-смыслового поля межсубъектного общения преподавателя и студента способствует диалогическое взаимодействие. В работе со студентами нами используются следующие приемы, обеспечивающие успех и плодотворность межсубъектного общения преподавателя и студента:

- признание плюрализма мнений студентов, наличие многообразия точек зрения на различные проблемы образования, что является необходимой предпосылкой демократического решения вопросов;

- предоставление каждому студенту возможности осуществить свое право высказать любую точку зрения;

- предоставление студентам равных возможностей в получении необходимой информации для обоснования своей позиции;

- определение общей платформы для дальнейшего взаимодействия и сотрудничества, стремление найти в высказываниях противника и его поведении, то, что объединяет с ним, а не разъединяет, поиск точек соприкосновения.

Научная дискуссия используется нами как метод диалогического взаимодействия студента и преподавателя. Продуктивность дискуссии повышается, когда преподаватель:

- дает время, чтобы студенты могли обдумать ответы;

- избегает неопределенных, двусмысленных вопросов;

- обращает внимание на каждый ответ (не игнорирует ни одного ответа);

- изменяет ход рассуждений студента (например, задает вопроса типа: «Какие еще сведения можно использовать?», «Какие еще факторы могут оказывать влияние?», «Какие здесь возможны альтернативы?»);

- уточняет, поясняет высказывания студентов, задавая уточняющие вопросы (например: «Вы сказали, что здесь есть сходство; сходство в чем?», «Что Вы имеете в виду, когда говорите...?»);

- предостерегает от чрезмерных обобщений (например: «На основании каких данных можно доказать, что это справедливо при любых условиях?», «Когда, при каких условиях это утверждение будет верно?»);

- побуждает учащихся к углублению мысли (например: «Итак, у Вас есть ответ; как Вы к нему пришли? Как можно показать, что это верно?»).

Педагогическая ценность дискуссии возрастает, если помимо предметного содержания осмысливается и сам процесс обсуждения. Как показала опытно-поисковая работа, целесообразно проводить рефлексию своей работы в конце дискуссии.

В совместном обсуждении мы использовали следующий круг вопросов: «Выполнила ли групповая дискуссия намеченные задачи?», «В каких отношениях мы не достигли успеха?», «Отклонялись ли мы от темы?», «Принимал ли каждый участие в обсуждении?».

Корректное воспроизведение научной дискуссии, научного диалога в учебной деятельности обеспечивают ориентацию студента на критическое восприятие информации, размышление, выдвижение рефлексивных гипотез, принятие различных идей и мнений, объединение различными способами

выводов, идей и понятий, что является практической основой формирования педагогической Я-концепции в образовательном процессе вуза.

Таким образом, комплекс педагогических условий (актуализация познавательных мотивов, проблемно-рефлексивная деятельность и диалогическое взаимодействие) обеспечивает переход будущего учителя на более высокий уровень сформированности исследуемого феномена.

Данное исследование не исчерпывает содержания рассматриваемой проблемы. Актуальным представляется продолжение исследований в направлении создания альтернативных методов и методик диагностики уровня сформированности педагогической Я-концепции будущего учителя; возможен поиск других условий эффективного формирования педагогической Я-концепции будущего учителя в образовательном процессе вуза.

Килов А.С., Попов А.В. Путь развития творческих способностей студентов во взаимодействии с преподавателем

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Наблюдается объективная тенденция и мировая практика это подтверждает, что с развитием общества интенсивность и количество физического труда убывает, а интеллектуального, творческого – возрастает. При этом изменяется и оценка труда и труженика. Все большую общественную и материальную значимость приобретает творческий труд, а значит и творчески работающий человек.

В современных условиях проблеме творчества и творческой личности уделяют внимание философы, социологи, психологи и педагоги. Проблема творчества (создания нового) важна для всех специалистов любых специальностей, но в большей степени творчество необходимо педагогам, исследователям и выпускникам технических специальностей. Различие состоит лишь в масштабах возможных достижений от использования творческого подхода к труду и его общественной значимости.

Для воспитания наиболее высокого уровня деятельности – творческой, необходимы специальные знания, однако, не секрет, что сейчас цель абсолютного большинства занятий – научить студентов вчерашним, а в лучшем случае – сегодняшним знаниям техники - совокупности устройств и приемов, применяемых человеком в производственной и непромышленной деятельности для облегчения и ускорения трудовых процессов.

К понятию «техника» относится и технология, представляющая совокупность наиболее эффективных приемов, методов и способов использования оборудования и других средств для обработки сырья, материалов и изделий и получения полуфабрикатов и готовой продукции.

На современном этапе развития науки и техники ее обновление происходит за три – пять лет, а в некоторых сферах и того меньше – 0,5 года. Яркий пример, подтверждающий это – средства связи и компьютерная техника. В таких условиях подготовка специалистов не может поспевать за изменяющейся техникой, так как за период обучения студента в вузе на смену существующей технике приходит новая.

На протяжении развития человечества постоянно наблюдается взаимное влияние человека и техники. Но не только человек создает все более совершенную технику, но и техника меняет человека, и вместе с развитием техники изменился сам человек, особенные изменения в этом направлении произошли в конце двадцатого и начале двадцать первого века.

К современному специалисту предъявляются принципиально новые требования, для реализации которых необходимы качественные изменения структуры, содержания и организационных форм образования на всех стадиях. Обосновано это тем, что содержание труда в современных условиях измеряется не только и не столько степенью его интенсивности, сколько уровнем

проявления творчества.

Подготовку специалистов надо поставить так, чтобы студенты не только познакомились с современными достижениями науки и техники и не только в вузе, но и желательно и на производстве, что не всегда возможно из-за остаточного принципа финансирования вуза и разрыва связей вуза с предприятиями.

Современный выпускник профессиональной школы должен быть готовым к новым познавательным ситуациям, целенаправленно перерабатывать имеющуюся информацию, организовать свою интеллектуально-практическую деятельность для разрешения возникающих проблемных ситуаций. Причем, такие способности важны как в период учебы в вузе (при выполнении курсовых и дипломного проектов), так и при последующей работе. И такое умение должно базироваться на опыте творчества, который студент может и должен приобрести в вузе. В первую очередь это касается студентов, специальностей технического профиля, так как это связано с решением технических задач.

Постановка перед студентом конкретной задачи мобилизует его творческие способности, что и позволяет в конечном итоге решать поставленные задачи.

Это созвучно с высказыванием академика РАН, лауреатом нобелевской премии В. Гинзбургом, который высказывался о том, что «Главная задача – привить детям вкус к творчеству и пониманию окружающего мира, как мира удивительных загадок и неограниченных возможностей для творческой самоорганизации».

Владение творческой работой должно базироваться на опыте творчества, который студент может и должен приобрести в вузе. В первую очередь это касается студентов, специальностей технического профиля, так как это связано с решением технических задач и процесс изучения дисциплины должен базироваться на рассмотрении изобретений в данной области, а в идеале – изобретений созданных преподавателем. Такой подход в преподавании дисциплин не только делает процесс обучения более привлекательным, что приводит к лучшему усвоению материала и повышению качества подготовки специалиста. Студентам надо давать, в большей степени, обобщенные знания о технике и производстве. Основу обобщенных знаний составляет понимание (познавание) рассматриваемого вопроса.

Обобщенные знания являются информацией, представляющие собой сложную категорию, имеющую много характеристик и форм представления.

Некоторые характеристики имеют персональную ориентацию и для данного человека имеют определенную ценность лишь в данное время. В современных информационных технологиях существует понятие времени «полураспада» информации, по аналогии с понятием из физики периода полураспада радиоактивных элементов. Американцы назвали это периодом полураспада компетентности, когда по мере появления новой информации, без продолжения образования компетентность специалиста снижается на 50%. Все сказанное в полной мере, а возможно и в большей мере, относится к знаниям в технических отраслях промышленности.

В. Гинзбург выступил с инициативой подготовки факультативного школьного курса «История великих открытий, изобретений и инноваций». Аналогичный курс полезен и студентам. Базироваться он может на серии книг «Открытия, изобретения, инновации. Лидеры и идеи» и в том числе таких книгах, как «100 великих чудес техники», «100 великих ученых», «100 великих научных открытий» и «100 великих изобретений». Более привлекательным является издание сборника «Изобретатели и изобретения Оренбургского государственного университета». В нем следует собрать воедино изобретения всех авторов работающих и работавших в Оренбургском государственном университете. Польза от такого сборника может быть многогранной (кто-то наверняка найдет в таком сборнике готовое решение стоящих перед ним задач, а у кого-то, (потенциального изобретателя) после знакомства с имеющимися решениями может родиться новое, нестереотипное решение поставленной в курсовом или дипломном проекте задачи).

Творческая работа студентов, поддерживаемая и поощряемая преподавателем, подвигает их к выдвижению собственных идей в решении той или иной задачи, что в конечном итоге может привести их к изобретательству, а как показывают исследователи, более 80 % изобретателей начали заниматься серьезной творческой работой в возрасте до 30 лет.

Творческая работа студентов должна проводиться, по нашему мнению, в том числе, и в направлении овладения студентами навыками работы с патентной литературой, при этом кроме познания (понимания) изучаемых вопросов, также происходит приобщение их к созданию нового. Ведь студенты, не обремененные шорами авторитаризма, способны предлагать любые, даже фантастические идеи по решению конкретной технической задачи, при этом, в процессе самообразования вырабатываются такие качества, которые во многом определяют дальнейшее развитие творческих черт личности. В процессе творческой технической деятельности студенты сталкиваются с потребностью в дополнительных знаниях о технике, что восполняется изучением специальной литературы, ознакомлением с новинками техники в патентной литературе и дополнительными консультациями руководителя. Причем важность таких (дополнительных) знаний не только в том, что они есть, а в том, что они получены путем самостоятельной работы студентов.

Все это указывает на необходимость того, что студенты технических специальностей должны быть причастны, пусть даже в самом малом, к совершенствованию производства, что способствует развитию в них технического творчества. Ведь задатки творчества, как показала психолого-педагогическая наука, есть у любого человека, любого нормального ребенка и задача преподавателя подвести студента к творческой работе.

Козловская Т.Н. Креативно-ценностные технологии обучения студентов

Оренбургский государственный университет, Оренбург

Сегодня, цель обучения — подготовка человека к самосозиданию, самообразованию, самосовершенствованию, самоконтролю. С нашей точки зрения самосовершенствование личности предполагает качественные изменения в ценностном отношении к своему будущему, к самому себе и другим, устойчивые профессионально-значимые и жизненные ценностные ориентации, обуславливающие поиск, оценку, выбор и проекцию своего жизненного пути.

Современное информационное общество ставит перед всеми типами образовательных учреждений задачу подготовки студентов, способных гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать знания, умело применять их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место; самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко сознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены в окружающей действительности; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить; грамотно работать с информацией (уметь собирать для решения определенной проблемы необходимые факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, использовать полученные выводы при решении новых проблем); максимально использовать собственные возможности, сознательно управлять личным временем, течением своей жизни. Об этом говорят многочисленные публикации специализированных журналов, доклады на международных конференциях и симпозиумах, наконец, об этом говорится в специально подготовленных аналитических материалах различных образовательных центров и ассоциаций.

Максимальное использование внешних и внутренних ресурсов личности, целенаправленное обучение студента ценностно-смысловому анализу целей жизни, временному самоменеджменту способствует формированию «образа будущего»: системно-ценностного новообразования, синтезирующего представления студента о мире, себе, времени, цели и смысле жизни, ценностные отношения к будущей жизнедеятельности, прогностические умения целеполагания, планирования, умения принимать решения, строить временную перспективу жизнедеятельности.

Обучение ценностно-смысловому анализу целей жизни велось по методике А. Лакейна. Для обсуждения студентам была предложена книга А. Лакейна «Искусство успевать. 61 метод экономии Вашего времени».

Для того чтобы определить, чего действительно хотят получить от жизни студенты, каковы их жизненные цели, как они хотели бы провести ближайшие три года, было предложено упражнение. Мы предлагали студентам написать Декларацию Жизненных Целей, которая помогла бы установить, что они на самом деле хотят добиться, определить методы, с помощью которых можно их осуществить, и сделать осмысленным использование времени. В процессе составления «Декларации Жизненных Целей» студент получал возможность программировать свое сознание на их достижение. Четко и детально вообразив результат, студент настраивал свои сознание и подсознание на стремление к нему, он как бы получает направления движения. Итогом проведенных занятий по составлению «Декларации» был график, в котором отмечались ключевые области «образа будущего», цели, задачи и конкретные дела для достижения поставленных целей.

В процессе опытно-экспериментальной работы мы полагали, что необходимо вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс. Одним из необходимых технологий, в целях нашего исследования был метод проектов.

Этот метод позволил индивидуализировать учебный процесс и сделать его более интенсивным, предоставляя студентам возможность выбрать свой темп продвижения к конечным результатам обучения.

Мы обучали студентов основным этапам проектирования, в котором при построении проекта «образ твоего ближайшего будущего» определили следующие фазы: начальная — анализ ожиданий, представлений студента об «образе будущего» («что я хочу»); испытания — использование опросников, упражнений, автобиографического и проективного методов для проверки себя и своих интересов в основных жизненных сферах студентов; кристаллизации — составление портфолио или «портфеля компетенций». Анализ компетенций осуществлялся в процессе так называемого баланса компетенций: информационной (в том числе и компьютерная), социально-коммуникативной (способность к сотрудничеству, работе в «команде», ситуационное поведение, обуславливающее корректные действия человека при возникновении тех или иных ситуаций), профессиональной (способность к осмысливанию и оцениванию возникших ситуаций, в том числе самого себя, как действующего участника ситуаций (рефлексивная составляющая деятельности), знания и умения в овладении основными понятиями и процедурами данной сферы, знания о своих возможностях), межкультурной; способность к самоуправлению деятельностью (в том числе – учебной, профессиональной). Причем, акцент здесь делался не на выделении отдельных умений качеств, а на их совокупности.

Весьма успешно использовались на занятиях различные формы игровой деятельности: ролевая игра; деловая игра; имитационная игра; игровые ситуации.

Сюжеты игр предлагались как преподавателем, так и придумывались студентами. Игровые приемы, которые были использованы на занятиях, создавали положительный эмоциональный фон в группе, формировали ценностное отношение к «образу будущего» т.е. уменьшали психологический барьер перед трудностью, обеспечивали общую удовлетворенность от совершаемой работы, о чем свидетельствуют мнения студентов.

Особое место при отработке умений и навыков студента по самоорганизации времени и формированию у студента «образа будущего», составления программы проекта на ближайшее будущее (один семестр) мы отводили использованию тренинга как одного из активных методов обучения студентов.

Эффективность его использования связана с тем, что создается специфическая атмосфера, способствующая проживанию субъектом того или иного жизненного фрагмента; происходит обмен информацией, опытом между участниками тренинга. Данная форма обучения способствует принятию субъектом активной позиции по отношению к новым знаниям, умениям, навыкам; влечет за собой не только отработку умений, но и конструирование новых технологических приемов самоорганизации.

Многokrатный тренинг дал нам понимание того, что необходимо делать для формирования «образа будущего» студента. Студент определял цели, задачи, программу проекта, которая отражает индивидуальные возможности, ограничения и пожелания. Тренинг содержал рекомендации по структурированию рабочего времени: знания по сбережению и распределению времени. Через проектирование, результативность деятельности у студента появилась возможность эффективно управлять собою и своим временем для организации учебной деятельности, умело использовать полученные знания на практике.

Опытно-экспериментальная работа позволила организовать обучение студентов практическим навыкам анализа стиля жизни, планирования времени с учетом ближних и дальних перспектив, осуществлять диагностику основных причин неэффективного использования времени, высвободить временные ресурсы, усовершенствовать обучение ставить цели и находить пути их достижения, формировать представление к своему будущему, к самому себе.

Костенецкая Е.В., Саблина Е.В., Ларченко Н.В. Формирование исследовательских способностей студентов

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В условиях нестабильного социально-экономического состояния в России появилась острая потребность в улучшении профессиональной подготовки специалиста. Обществу требуются профессионально подготовленные кадры, способные творчески подходить к решению любой проблемы, способные сравнивать, анализировать, исследовать, умеющие находить выход из нетипичных ситуаций.

Несмотря на сложное экономическое положение, в котором сейчас находится наша страна, научно-технический прогресс продолжается, вызывая значительные изменения во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в области образования. Современная научно-техническая революция вносит существенные изменения в содержание труда в сфере не только материального производства, но и в любой сфере функционирования техники. В нашей стране это содержание труда все более приобретает исследовательский и поисковый характер, требующий от работника не только высокого уровня общеобразовательных и политехнических знаний, но и хорошей специальной подготовки и гибкости мышления.

Научно-технический прогресс сопровождается постоянным накоплением новой информации, поэтому во все времена, а особенно сейчас, обществу требуются работники, способные самостоятельно ориентироваться в потоке меняющейся информации, способные сравнивать, анализировать, находить нестандартные варианты решений в той или иной ситуации, т.е. проводить исследования. Дальнейшее развитие производства зависит именно от способности специалиста мыслить, исследовать, самостоятельно пополнять свои знания в соответствии с потребностями производства, поэтому научно-технический прогресс значительно изменяет характер производственной деятельности человека, создавая тем самым благоприятные условия для формирования и развития его исследовательских способностей.

Модернизация системы образования невозможна без новых идей, подходов, современных технологий, совместной деятельности всех участников педагогического процесса.

Студенческие годы – время становления социальной зрелости человека, интенсивного развития интеллектуальных и творческих сил, профессионального становления, формирования мировоззрения, убеждений, нравственных принципов. Для этого возраста характерно достижение оптимума в развитии большинства психических, социальных и физических возможностей, способствующих профессиональному становлению; студенчество – это сензитивный период саморазвития личности; самосознание и профессиональное самоопределение являются центральными процессами, но это не обеспечивает автоматического движения по пути профессионально-

творческого саморазвития. Образовательный процесс должен строиться не только в соответствии с ведущей деятельностью студентов, которая в этом периоде должна быть учебно-профессиональной, но и с позиции осуществления ими исследовательской деятельности.

Первоначально мотивом к исследовательской деятельности выступает любознательность или, по словам И.П. Павлова, рефлекс «что такое?». И у человека, и у животных существует исследовательская активность, исследовательское поведение. Эти способности во многом определяют степень активности в приспособлении и эффективном взаимодействии организма с изменяющимися условиями окружающей среды.

Исследовательская деятельность базируется на исследовательской активности и исследовательском поведении, но в отличие от них, является осознанной, целенаправленной, выстраиваемой культурными средствами. Эффективность осуществления этой деятельности, как в профессиональной сфере, так и в повседневной практике, связано с развитостью и устойчивостью исследовательской позиции личности. Выработка исследовательской позиции по отношению к миру, к другим, к себе самому, происходит во взаимосвязи с условиями развития в ходе осуществления деятельности. Развитая исследовательская позиция позволяет человеку успешно взаимодействовать с изменяющимися реалиями внешнего мира, социального окружения, а также с субъективной реальностью.

Однако, к сожалению, исследование редко становится основным алгоритмом взаимодействия личности с миром и другими людьми. И еще более редко личность обращается с исследовательской позиции к самой себе. По мере взросления человек зачастую, под давлением внешних (но, как ни странно, порой и внутренних) причин и обстоятельств, утрачивает непосредственное стремление к познанию мира, исследовательскую активность. То, что в детстве казалось удивительным – становится обыденным, что поражало в юности, – в зрелости потеряло свое очарование. Социальные отношения, традиции, – все это формирует представление о незыблемости и неизменности мира. Внутренне стремление к определенности во многом тормозит в нас изначальное стремление к свершению открытий. Находиться постоянно в «свободном полете» поиска психологически трудно. Это требует постоянного внутреннего напряжения и вызывает большое сопротивление извне. Внешняя среда зачастую подавляет в развивающейся личности изначальное вопрошание к миру; она скорее предъявляет четкие системы нормативов, догматики, незыблемых знаний, требуя их безапелляционного принятия. Сомнение в предъявляемых знаниях, критическое отношение к тем или иным нормативам – неудобны и нежелательны.

Исследование по своей феноменологии для человека имеет три составляющие, которые согласуются с факторами развития личности:

- биологические предпосылки – исследовательская активность, исследовательское реагирование, исследовательское поведение;
- условия развития – контексты, содействующие (или тормозящие) преобразованию исследовательского поведения в исследовательскую

деятельность, задающие нормы и средства осуществления этой деятельности;

- внутренняя позиция – выработанная способность осознавать проблему; осознанно, активно и конструктивно реагировать на проблемную ситуацию, выстраивать исследовательское отношение к миру, к другим, к самому себе.

Механизм исследовательской активности может быть ориентирован в двух направлениях: на изменение самой проблемной ситуации или своего отношения к ней. Этот механизм и лежит в основе исследовательского поведения.

Исследовательское поведение, в различной степени, характерно для всех живых существ. В этой связи очень важна закономерность: чем выше уровень психической организации живого существа, тем выше уровень развития поисковой активности, тем ярче проявления исследовательского поведения. Наиболее ярко эта особенность представлена у человека. Главное качественное отличие человеческого исследовательского поведения от аналогичных проявлений у животных состоит в том, что потребность в поиске, исследовательская активность у него проявляется не столько в борьбе за выживание, сколько в творчестве.

Творчество человека выступает в качестве наиболее яркого проявления его исследовательского поведения. Причем исследовательский, творческий поиск для человека важен, по меньшей мере, с двух точек зрения: с точки зрения получения какого-то нового продукта и с точки зрения значимости самого процесса поиска. В социальном и образовательном планах особенно важно то, что человек способен испытывать и испытывает истинное удовольствие не только от результатов творчества, но и от самого процесса творческого, исследовательского поиска.

Но зададим себе вопрос всегда ли исследовательское поведение столь желательно? Следует ли развивать его по принципу «чем больше, тем лучше»? В этой связи можно вспомнить утверждение известного английского математика Эшби, задавшего на первый взгляд несерьезный вопрос о том, сколько антилоп погибло только потому, что им было любопытно посмотреть на шляпу охотника? Этот риторический вопрос актуализирует в нашем сознании предостережение о том, что исследовательское поведение не следует рассматривать одномерно, оно имеет, по меньшей мере, две стороны.

В качестве следующего шага, позволяющего разобраться в сущности понятия «исследовательское поведение», обратимся к определениям специалистов. Как обычно бывает со сложными психическими явлениями, однозначного, удовлетворяющего всех определения исследовательского поведения не существует. Однако нельзя не отметить, что и разночтения не столь велики. Исследовательское поведение рассматривают как:

- поиск информации;

- поведение, направленное на уменьшение возбуждения, вызванного неопределенностью.

В современной психолого-педагогической литературе исследовательское поведение рассматривается как вид поведения, выстроенный на базе поисковой активности и направленный на изучение нестандартного

объекта или разрешение нетипичной ситуации.

При этом исследовательское поведение может быть качественно разным. Оно может развиваться на основе «метода проб и ошибок», или интуиции, а может быть и более конструктивным, выверенным логически. То есть построенном на анализе собственных действий, синтезе, получаемых результатов, оценке – логическом прогнозе. Но в данном случае мы уже вправе говорить не столько об исследовательском поведении, сколько о специфическом виде деятельности – деятельности исследовательской.

Подводя итог вышесказанному, мы определяем исследовательскую деятельность как особый вид деятельности, порождаемый в результате функционирования механизма поисковой активности и строящийся на базе ее исследовательского поведения.

Если начать разбираться в сложном феномене исследовательской деятельности, такой, какой она существует в реальном образовательном учреждении, можно выделить несколько ее аспектов.

Исследовательская деятельность студентов – это:

- путь повышения эффективности усвоения обучающимися знаний, умений, навыков, освоения государственных образовательных программ и достижения соответствующих образовательных стандартов;

- инструмент становления и развития психических функций, общих и специальных способностей, мотивационных установок. В этом аспекте исследовательская деятельность выступает как образовательная технология построения высшего образования, ориентированная на задачи развития, способ обновления содержания общего образования через развитие деятельностных способностей;

- способ профориентации и профессиональной подготовки. Этот контекст задает задачу построения непрерывного образования школа – вуз, отбора талантливых и мотивированных детей с последующей профилизацией их образования и ориентацией на работу в высокоинтеллектуальных отраслях;

- средство обретения молодым поколением культурных ценностей, вхождение в мир культуры через приобщение к культурным традициям научного сообщества.

Поэтому исследование в сфере образования не может естественно и самодостаточно развиваться без специальных организационных условий. Оно либо вырождается (в отсутствии постоянного контакта с носителями научной культуры) в индивидуальные репродуктивные учебные формы, вроде выполнения реферативных работ по жестким планам, либо становится собственно научным, направленным на получение объективно нового знания, а поэтому непомерно объемным и узкоспециализированным, когда ученый-руководитель забывает о приоритете образовательной функции научного исследования.

Ввод в обиход термина «исследовательская деятельность» требует появления и определения следующего, тесно связанного с ним понятия – «исследовательские способности».

Исследовательские способности логично квалифицировать в

соответствии с традициями отечественной психологии как индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности.

Исследовательские способности обнаруживаются в глубине, прочности овладения способами и приемами исследовательской деятельности, но не сводятся к ним. Причем очень важно понимать, что речь идет и о самом стремлении к поиску, и о способности оценивать (обрабатывать) его результаты, и об умениях строить свое дальнейшее поведение в условиях развивающейся ситуации, опираясь на них.

Разный уровень склонностей и способностей к исследовательской деятельности у разных индивидов объясняется точно так же, как в общей психологии трактуется дифференциация в развитии любых других способностей. Результат развития исследовательских способностей, достигаемый на каждой его ступени, изначально не содержится в генотипе и фатально им не определяется.

Уровень развития исследовательских способностей естественно детерминирован и генотипом, и средой, но самое важное то, что этот уровень определяют не доминирующие генотипические или доминирующие средовые факторы, а их индивидуальное комбинирование в результате случайных и потому трудно прогнозируемых обстоятельств жизни индивида. Определяющим на каждом этапе является то, что достигнуто на предыдущих уровнях, это – фундамент будущих достижений. Естественно, то, что упущено на одном этапе развития, может быть либо вообще невосполнимо в будущем, либо восполнено, но с существенными потерями.

Так, например, обычно в психологических исследованиях, при определении уровня развития исследовательского поведения человека, выявляется и подвергается количественной оценке только лишь способность получать максимум информации от объекта путем нерегламентированного взаимодействия с ним. Это вполне допустимо при оценке степени выраженности поисковой активности, но при определении уровня развития исследовательских способностей требуется принципиально другой подход. Кроме стремления и умения добывать максимум информации в условиях нерегламентированного взаимодействия с предметом, обязательно требуется оценивать и способности к восприятию и мысленной переработке поступающей в ходе исследования информации. То есть, оценивая уровень развития исследовательских способностей, мы не можем ограничиться оценкой степени выраженности поисковой активности, важно и то, насколько индивид способен воспринимать и усваивать опыт, полученный им в ходе исследовательского поведения. Насколько он способен использовать этот опыт в дальнейшем, в процессе развития ситуации.

Все вышесказанное позволяет нам сделать следующие выводы. Процессом формирования исследовательских способностей студентов можно управлять, если для этого будут созданы соответствующие педагогические условия.

Необходимо использовать личностно-деятельностный подход к

организации учебного процесса студентов. Формирование исследовательских способностей студентов непосредственно зависит от умелого использования педагогом разнообразных форм, методов, средств обучения. К научным исследованиям, выполняемым в рамках образовательных программ государственного образовательного стандарта, студенты должны привлекаться, начиная с первых дней их пребывания в вузе.

Кострюков А.В., Павлов С.И., Семагина Ю.В. Психолого - педагогические аспекты развития графической культуры студентов технических специальностей

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Как известно, язык графики является одним из выражений технической культуры, и расширяет сферу коммуникативных возможностей личности, владеющей этим языком. С помощью графического языка, используя содержательную составляющую графического характера, можно значительно расширить коммуникативное пространство личности. Гуманизация современного высшего образования предполагает развитие общечеловеческих, общекультурных, нравственных, этических и эстетических качеств выпускников, формирование духовно богатой личности. Кроме того, сам процесс изучения графических дисциплин может способствовать значительному расширению профессиональной культуры будущих специалистов. Следовательно, тенденция углубления содержания обучения графическому языку за счет профессионально направленного изучения графики и использования ее основ при обучении другим инженерным дисциплинам определяет особую актуальность проблемы эффективного использования культурно-образовательного потенциала изучения графики в технических вузах.

Проблема заключается в том, чтобы культурно-образовательный потенциал графического языка в системе подготовки специалистов инженерных специальностей, как часть высшего образования, в большей мере стал личностно и профессионально значимым для субъектов образовательного процесса. В практическом плане решение этой проблемы предполагает разработку и научно-теоретическое обоснование современной и высокоэффективной модели формирования графической культуры у студентов технических специальностей средствами начертательной геометрии и инженерной графики, отвечающей всем требованиям модернизации высшего профессионального образования.

Формирование культурного потенциала графической деятельности, несомненно, относится к области профессиональной подготовки будущих инженеров, и, следовательно, является подготовкой к их последующей трудовой деятельности. Подготовка к трудовой деятельности – это целенаправленный процесс формирования готовности к выполнению комплекса задач, которые предстоит выполнять выпускнику образовательного учреждения в профессиональной области. Развитие культурного потенциала графической деятельности, определяется комплексом компетенций, приобретаемых студентами в учебно-воспитательном процессе.

В процессе учебной деятельности в ВУЗе студент, овладевая основами наук и профессиональной культуры в графической области, готовится к

участию в создании материальных и духовных ценностей, к успешному выполнению своих профессиональных обязанностей как специалиста.

Э.С. Чугунова, исследуя в своих работах индивидуально-психологические особенности личности инженера, отмечает, что: «... характер и содержание труда инженеров выделяют их в специфическую социально-профессиональную группу и требуют особого подхода к изучению их деятельности».

То есть графическая деятельность представляет вид профессиональной деятельности, выполняемой инженером и направленной на разработку и создание машин, механизмов, а также зданий, сооружений и других объектов, используемых в промышленности и народном хозяйстве. Графическая деятельность тесно связана с конструкторской деятельностью и изобретательством.

Чтобы подготовить студента к графической деятельности, по мнению ученых, необходимо уделить внимание развитию некоторых качеств, способностей и, прежде всего, повышению уровня общего и профессионального интеллекта. Не вызывает сомнений утверждение о связи профессиональной продуктивности инженера с его интеллектуальными способностями.

Обучающиеся испытывают различные трудности при усвоении учебного материала. Одни легко схватывают содержание понятий, другие нуждаются в дополнительных объяснениях, одни легко объединяют знания из различных областей, тогда как у других знания существуют параллельно, не соприкасаясь, у одних легко образуются новые связи, у других с трудом. Многочисленные исследования в данной области показали, что интеллект – это не только продукт, но и предпосылка обучения. Из огромного количества разнообразных определений интеллекта в наиболее общих чертах можно представить три их вида: интеллект – способность к обучению; интеллект – способность к абстрактному мышлению; интеллект – способность к адаптации.

Как показывает практика, и свидетельствуют исследования, процесс развития технических способностей сложен и включает в себя множество компонентов. Он предполагает развитие как пространственно-образного, так логического, как теоретического, так и практического мышления.

Пространственное мышление является важным компонентом интеллектуального потенциала будущего специалиста. Этому вопросу следует уделить особое внимание, так как развитие пространственного мышления закладывается при изучении таких графических дисциплин как начертательная геометрия и инженерная графика и особенно важно для инженерной деятельности.

Пространственно-образное мышление является процессом, в котором отражаются все существующие взаимосвязи и богатство реального мира. Наиболее существенной характеристикой такого мышления является способность человека к цельному и одномоментному отражению предметов и явлений реального мира, что, несомненно, связано с успешностью его деятельности. Пространственное мышление развивается с раннего возраста. В

детстве – посредством рисования, в школе – при изучении геометрии, черчения, и, наконец, в техническом ВУЗе – начертательной геометрии и инженерной графики. Эти предметы считаются единственными, «которые дают геометрическое образование будущему инженеру, способствуют развитию конструктивного мышления».

Современное развитие науки и техники, возрастающая потребность в более эффективных средствах передачи информации, требует более широкого использования возможностей графического языка, а, следовательно, и опыта пространственного мышления.

Однако, как показали обследования (1998-2004г.г.), большинство абитуриентов имеют низкие показатели развития пространственных представлений, слабую подготовку в графической деятельности. Только обучаясь они смогут правильно воссоздать пространственные формы объектов. Из этого исследователи делают вывод, что «средняя школа уделяет недостаточно внимания развитию пространственного мышления учащихся, хотя многие психологи и педагоги отмечают важность его не только для инженерной деятельности, но и для повседневной жизни. Некоторые из них считают пространственное мышление основой для решения логических задач».

Таким образом, набор интеллектуальных особенностей и личностных качеств, являющихся необходимыми для успешной инженерной графической деятельности включает глубокие знания предмета своей специальности, научную и техническую эрудицию, логические способности, способности к анализу, синтезу, обобщению и умозаключению, математические навыки, оперативность мышления, практические навыки в работе, ручную ловкость, умение работать с чертежом, хорошо развитое пространственное мышление и воображение, наблюдательность, внимание, владение словом, сочетание практического и теоретического интеллекта.

Данные качества всегда высоко ценились в инженерах, а в настоящее время, в связи с широким внедрением информационных технологий, потребность в них еще более возросла. Чтобы строить адекватные математические модели, необходимо глубоко понимать физическую природу объектов моделирования. Чтобы принимать технически грамотные решения при работе с САПР, необходимо уметь правильно воспринимать и осмысливать результаты вычислений, учитывать трудно формализуемые факторы, уметь перевести их на язык графики в инженерной деятельности.

Одно из требований, предъявляемых к квалификации современного инженера, заключается в овладении новыми информационными технологиями. При этом сущность инженерной графической подготовки остается прежней и заключается не столько во владении формализованными методами решения инженерных задач, сколько в развитой интуиции, так называемом инженерном чутье. Инженер, как творец новой сложной техники и технологии, не может быть узким специалистом, так как его деятельность носит междисциплинарный характер, а для этого необходима широта мышления и компетентность в различных областях знаний.

Наблюдаемое сегодня явление, порожаемое ускорением темпов научно-технического прогресса, связано с тем, что происходит всё большее укорочение «продолжительности жизни» профессиональных знаний и умений. «Моральный износ» знаний начинается сразу же после завершения образования и происходит чрезвычайно быстро. Меняется даже номенклатура самих профессий: одни профессии начинают исчезать, зато рождаются другие. Это предъявляет новые требования к подготовке студента к инженерно-конструкторской деятельности.

То есть сделать процесс обучения – на всех уровнях образования – обеспечивающим такое усвоение знаний и умений, которое дает не только возможность применять их, но и формирует способность самостоятельно осваивать новые достижения в определенной области, способность двигаться вместе с ускоряющимся научно-техническим прогрессом.

Постановка и решение задачи активизации процесса обучения неотделимы от повышения эффективности методов и средств обучения. Эффективность того или иного метода определяется его целенаправленностью, не только успешностью приобретения студентами знаний и умений, но и развитием их познавательных способностей. Так активизация процесса обучения предполагает тесную связь усвоения знаний с применением их к решению задач, требующих от обучающегося поиска нового, отбора данных, видоизменения привычных действий, инициативы, настойчивости; может быть достигнута решением задач проблемного характера, использованием опытов, демонстраций, наглядных пособий (плакаты, макеты и прочее).

Установление связи между различными темами, отдельными понятиями – одно из условий активизации процесса обучения. Полезны методические рекомендации, обобщения, оформленные в виде сводок, правил, схем, таблиц и т. д. Они позволяют объединить знания в единую систему. Правильное соотношение логического и эмоционального элементов в данном процессе имеет большое значение в подготовке студентов к инженерно-конструкторской деятельности. С этой целью при проведении занятий можно использовать беседы, рассказы, обсуждения, связывать учебный материал с личным опытом студентов, приводить примеры из жизненной практики, прогнозируя адекватный эмоциональный отклик на изучаемый материал. При этом развитие познавательного интереса и внимания должно основываться на внутренней логике предмета и практической значимости изучаемых вопросов, обновлении материала, усвоении способов деятельности и положительном отношении к процессу познания. Непременными условиями активизации процесса обучения являются индивидуальный подход к студенту, связь аудиторной и внеаудиторной работы студентов.

Формирование у студентов определенных умственных операций при работе с предлагаемым им учебным материалом сокращает время и силы, которых требует его усвоение, и позволяет расширить поле для творческого поиска. Так как при этом студенты овладевают все более совершенными способами усвоения, то дальнейшее обучение происходит у них еще быстрее и эффективнее. В современной образовательной практике данные результаты

связываются с использованием активных методов обучения. К ним чаще всего принято относить: рейтинговую систему оценки знаний, использование телевизионных средств обучения при объяснении нового материала, проведение деловых игр, а так же использование компьютерных технологий. Но это характеризует только средства обучения, применения которых может активизировать процесс познания, но не следует ограничиваться этим. Следует обращать особое внимание на использование продуктивных методов обучения, таких, как проблемное изложение, частично-поисковый или эвристический, исследовательский.

Таким образом, под активизацией подготовки студентов к инженерно-графической деятельности будем понимать дидактическую стратегию, развертывающуюся посредством качественного отбора дидактического обеспечения: содержания дисциплины графического профиля, гибкого использования форм, методов, приемов и средств, направленных на обогащение соответствующих знаний студентов, повышение уровня их пространственного мышления и технического интеллекта.

Как указывалось выше, в число фундаментальных дисциплин при подготовке инженеров входит инженерная графика, которая включает в себя начертательную геометрию и черчение. По словам Г.Монжа, «Начертательная геометрия является наивысшим средством для развития той таинственной способности человеческого духа, которая зовется изображением и которая является ступенью к другой способности – фантазии, без которой почти не совершаются великие открытия и изобретения».

Но геометрия, как раздел математики, должна иметь и четкую логику. Вопрос об использовании логического мышления в начертательной геометрии возник с момента становления её как науки. Основатель этой науки Г. Монж в 1795 г. писал: «Нет ни одного построения в начертательной геометрии, которое нельзя было бы перенести на язык анализа. Следует пожелать, чтобы эти науки изучались вместе: начертательная геометрия внесла бы присущую ей наглядность в наиболее сложные аналитические операции, а анализ, в свою очередь, внес бы в геометрию свойственную ему общность».

Вполне можно утверждать, что это один из предметов, в курсе высшего технического образования, который на начальном этапе обучения развивает именно пространственное мышление одновременно с логическим. То есть обеспечивает гармоничное развитие мышления студентов, а, следовательно, способствует более полной реализации возможностей и способностей, заложенных в каждом молодом человеке как будущем инженере, независимо от сферы его профессиональной деятельности.

Здесь следует заметить, что особенностью инженерной деятельности как раз и является то, что для успешного её выполнения необходимо гармоничное сочетание и взаимосвязанное функционирование как пространственно-образного, так и абстрактно-логического мышления.

Специфика графических дисциплин, особенно начертательной геометрии, требует от обучающегося восприятия двух потоков информации: вербального восприятия материала и обработки его в графической форме. А

затем, используя методы анализа, человек дает точные решения геометрических задач. Графические методы часто используются в решении задач различного профиля, поскольку являются простыми и наглядными по сравнению с аналитическими. Это подтверждают ряд исследований (Б.Т. Ананьев, Т.В. Кудрявцев, В.С. Кузин, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская), в которых успешное решение технических задач связывается с одновременным использованием образных и логических компонентов мышления.

Наблюдения за графической деятельностью обучающихся показали, что одновременное использование логических и образных средств для студентов первого курса является еще трудным мыслительным актом, поскольку они только начинают адаптироваться в ВУЗовской системе обучения. Процесс становления пространственно-образного мышления отличается сложностью, многогранностью и медленностью. Для этого требуются большие условия и желание со стороны обучающихся, внимание и такт со стороны преподавателя. Можно считать справедливую точку зрения ученых, которые считают, что для успешного владения инженерными, графическими умениями необходимо развивать у студентов именно образное мышление, без которого нельзя сформировать пространственные восприятия и представления, лежащие в основе инженерного мышления, развить творческое воображение.

Следовательно, активизировать процесс подготовки студентов к графической инженерной деятельности можно и нужно начинать уже на начальном этапе обучения в техническом вузе при изучении инженерной графики, так как эта дисциплина значима для формирования инженерного мышления и приобретения инженерно-конструкторских навыков. Она дает базовые теоретические знания по специальности, обеспечивает графическую подготовку будущих инженеров, включают элементы моделирования и конструирования объектов, развивает технические способности и пространственно-образное мышление будущего специалиста.

Таким образом, одним из психолого-педагогических аспектов подготовки студентов к графической деятельности в современных условиях является ее активизация. Под активизацией подготовки студентов к графической деятельности понимается функционирование системы обучения в оптимальном режиме посредством качественного отбора дидактического обеспечения: содержания дисциплины общеинженерного профиля, гибкого использования форм, методов, приемов и средств, направленных на обогащение соответствующих знаний студентов, повышения уровня их пространственного мышления и технического интеллекта.

Как указывалось выше, в число фундаментальных дисциплин при подготовке инженеров входит инженерная графика, которая включает в себя начертательную геометрию и черчение. Начертательная геометрия является наивысшим средством для развития той таинственной способности человеческого духа, которая зовется воображением и которая является ступенью к другой способности – фантазии, без которой не совершаются великие открытия и изобретения.

Кузнецов В.В. Проблемное поле современной производственной педагогики

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Производственная педагогика с точки зрения С.Я. Батышева – это паука, изучающая закономерности обучения и воспитания работающей молодежи (и взрослых тоже) в условиях производственно-трудовой деятельности с учетом их физических и психических особенностей, также морально-этических принципов и общественно-политических условий (1, с. 354). Естественно, что это определение соответствовало социально-экономическим условиям существовавшим в конце XX века в бывшем СССР.

Преобразование российской экономики, появление частных, негосударственных фирм, компаний, предприятий, которые стали заниматься мелким, средним и крупным бизнесом потребовало от руководителей профессионального обучения и переобучения персонала подготовки к рыночным отношениям, работе в условиях компаний, фирм по новым правилам и законам. Так появился термин «обучение на рабочем месте» (О.Р.М.) без отрыва от производства. Последнее стало довольно массовым при обучении работников вновь возникшим рыночным профессиям: агент, менеджер, клерк, консультант, диспетчер, телохранитель, охранник и т.п.

Существовавшие при крупных государственных предприятиях (которые «остались на плаву» и не обанкротились) отделы технического профессионального обучения, учебные центры занимались профессиональной переподготовкой, повышением квалификаций рабочих и специалистов в рамках взаимоотношений «отдел кадров» - «учебный центр» (отдел) чаще всего в традициях существовавшей ранее плановой экономики, формально и не всегда эффективно.

Появление в негосударственных компаниях принципиально иных правил и принципов управления, основанных на законах менеджмента, создание специфических структур, которые стали заниматься «работой с людьми», изменений функций кадровых служб, появление HR и PR служб в компаниях потребовали от управляющего корпусом владения основами вновь зарождаемой производственной педагогики и использования профессионального обучения (переобучения) как фактор развития персонала компании, фирмы, предприятия.

Обучение на рабочем месте без отрыва от производства стало производственной задачей. Оно перестало быть оторванным от производства, его задач, вносимых инноваций, преобразований, корпоративной культуры компании, фирмы или предприятия. Вот почему оно нуждается в научном обосновании, собственном категориальном аппарате. Более того в современных условиях производственную педагогику, как науку должны изучать как студенты, которые обучаются на экономических факультетах специальности «управление персоналом», так и те, которые планируют работать в учебно-

курсовой сети предприятий, организаций, фирм, получая высшее профессионально-педагогическое образование (специальность - профессиональное обучение).

Производственная педагогика – это и комплексная учебная дисциплина. Ее систематизирующим фактором служит О.Р.М.

Долгое время считалось, совершенно справедливо отмечают исследователи, что обучение на рабочем месте позволяет лишь только доучивать или переучивать, натаскивать в профессиональном плане до определенного уровня. Мировая практика стучалась в наши двери и ясно давала понять, что обучение на рабочем месте – это сфера деятельности, которой надо и можно учиться, как и всякой другой (9).

Во-первых, для производственной педагогики, характерны черты, присущие для современной науки в целом. Она возникла на стыке различных научных дисциплин: на изучаемые ее проблемы накладывает отпечаток управление персоналом, психологические и педагогические науки, менеджмент. Все это позволяет считать производственную педагогику и самостоятельной научной дисциплиной, и одновременно отраслью управленческой и педагогической наук.

Во-вторых, производственная педагогика, основные проблемы, анализируемые отечественными педагогами в рамках профессиональной педагогики усилиями академика Российской академии образования С.Я. Батышева первоначально была представлена в виде определенной системы – самостоятельной отрасли педагогической науки, данной в единстве теоретического и экспериментального обоснования. Основными объектами исследования при этом подходе является человек – наставник, человек – исполнитель, их взаимоотношения.

В-третьих, в подходе к производственной педагогике, по мнению А.С. Батышева для создания ее научной базы важно изучить вопросы переподготовки и повышения квалификации работников.

В-четвертых, при реализации в производственной педагогике деятельностного и личностно-деятельностного, компетентностного подходов еще более расширилась область исследований (2).

Необходимо отметить, что проблема обучения на рабочем месте, наставничества, коучинга, менторинга гораздо многообразнее узкого круга функций наставников. В процессе обучения работников предприятий без отрыва от производства представлены как минимум две взаимосвязанные стороны: субъекты обучения; взаимодействие между ними в рамках педагогического процесса. Поэтому здесь рассматриваются вопросы не только наставников, но и обучаемых - работников предприятия, компании, фирмы.

В-пятых, определилась и противоположенная тенденция зауживания предмета производственной педагогики до педагогических закономерностей деятельности по реализации основных педагогических функций: подготовки к обучению на рабочем месте, организации контроля и оценки деятельности обучаемых. При таком подходе наставник превращается в ремесленника в преподавании, в технократа, для которого вновь принятый работник компании,

предприятия не является личностью, а лишь слепым исполнением воли наставника.

В-шестых, многие отечественные и зарубежные ученые, исследовавшие в той или иной мере, деятельность наставника, пытаются вычленить круг педагогических явлений и принципов, характерных для преподавательского труда (4).

Только рассмотрев целостную систему обучения на рабочем месте, переподготовки, повышения квалификации работников компании, ее структурные элементы, связи между ними, можно определиться в круге чисто педагогических проблем, которые и должны исследоваться с позиции производственной педагогики как науки и внедряться в практику деятельности наставников.

В-седьмых, в настоящее время считается общепринятым положение о том, что обобщение результатов исследований различных научных школ, критическое переосмысление выдвигаемых идей во многом способствует сглаживанию различий и появлению новых подходов к решению практических задач. Ряд ученых основывается на эклектическом подходе, а значит подмене понятий и методов исследования за счет отбора тех концепций, которые якобы проливают больше света на то или иное явление. Поэтому важно иметь такую научную школу, которая позволяет находить подходящие способы решения проблем, существующих в производственной педагогике.

Для того, чтобы наиболее эффективно соединять на практике технологию и производственную педагогику важно определиться в объекте и предмете производственной педагогики, круге профессионально-значимых проблем которые она должна исследовать.

В интересах решения этой задачи целесообразно, прежде всего четко представлять, что понимается под обучением на рабочем месте и наставничеством (этимология понятий, терминов), в каком отношении они находятся:

- что представляет собой система обучения на рабочем месте;
- чем руководствуется наставник в своей профессионально-педагогической деятельности и каковы особенности его педагогического труда и своеобразие результатов;
- что в науке обозначается объектом, а что предметом исследования;
- каким образом, не претендуя на авторскую оригинальность, изложить свою концепцию не в отрыве от уже доказанного, обобщенного, изученного, и, в то же время, в какой-то мере проследить «как известное явление в истории возникло, какие этапы прошло и чем стало теперь».

Автор данной статьи пытается найти ответы на поставленные актуальные вопросы производственной педагогики, основываясь на их теоретическом осмыслении, не скатываясь до чистого практицизма и вдаваясь детально в конкретную профессионально-педагогическую деятельность как наставника, как и учебную деятельность, учение новичков в компании, предприятии, нуждающихся в обучении без отрыва от производства, которые выступают в качестве основных составляющих системы обучения на рабочем месте.

Такой подход позволяет на основе раскрытия общетеоретических, общенаучных положений производственной педагогики дать наставникам некоторые рекомендации, применение которых по мнению и глубокому убеждению автора, способствовало бы переосмыслению оснований в изучении проблем наставничества, коучинга, менторинга и повышению эффективности обучения на рабочем месте.

В основу данной статьи положен личностно-деятельностный и компетентностный подходы, их единство. Именно они могут раскрыть в первом приближении основные элементы системы обучения на рабочем месте в их единстве, взаимосвязи и взаимозависимости.

Такой взгляд на проблемы производственной педагогики позволяет рассмотреть профессионально-педагогическую деятельность наставников и работников предприятий, фирм, компаний, не как функционеров, а как людей со своими сильными и слабыми чертами личности.

Список литературы

1. Батышев С.Я. Производственная педагогика/ Батышев С.Я. Учебник Изд. 2-е. – М.: Машиностроение, 1976.-688 с.
2. Батышев А.С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. – М. 1985
3. Кузнецов В.В. Развитие педагогической культуры мастеров производственного обучения/ Кузнецов В.В. – Екатеринбург 1999. -188 с.
4. Нуайс Д. Вы – наставник. – М.: Протекст, 2005.-48 с.
5. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим дисциплинам и направлениям. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. -512 с.
6. Смирнов И.П. Теория профессионального образования./ Смирнов И.П. – М.: Российская академия образования; НИИРПО, 2006. -320 с.
7. Спенсер Л.М. и Спенсер С.М. Компетенции на работе/ Спенсер Л.М. и Спенсер С.М. перевод с англ. М.: НИРРО, 2005.-304 с.
8. Травин В.В., Дятлов В.А. Менеджмент персонала предприятия: Учебно-практическое пособие. – 5-е изд./ Травин В.В., Дятлов В.А.- М.: Дело,2003. -272 с.
9. Шейл П. Руководство по развитию персонала. – 2-е изд. – Спб.: Питер, 2004. – 240 с.
10. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т./ Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999.

Курбатова З.А., Хорошилов А.В., Овчарова Л.Г. Формирование у студентов начальных знаний и умений обеспечения мотивационного этапа при обучении безопасности жизнедеятельности (БЖД)

Кемеровский Государственный Университет, г. Кемерово

Новые и ответственные задачи ставит время перед высшей школой. Они включают многие вопросы, ведущими из которых являются: повышение уровня организации и качества учебного процесса; поиск новых форм активизации учебного процесса; формирование во время обучения моральных устоев личности будущих учителей с медицинским подходом к проблемам воспитания.

Сложность проблем и объективные трудности не позволяют считать эти вопросы решёнными в настоящее время.

Совершенствование знаний и методического уровня преподавания на нашей кафедре осуществляется постоянно. Этот год не явился исключением. Коллективом изменены рабочие программы с введением новых форм и совершенствованием традиционных, введены проблемные аспекты обучения в методические разработки теоретических и практических занятий.

Большое значение придаётся активизации мыслительной и познавательной деятельности обучаемых, а не формальному запоминанию изучаемого материала. Такое освоение учебного материала путём творческого анализа и логического мышления способствует приобретению прочных знаний студентами и требует меньше времени на подготовку.

Организовать активную учебную деятельность на лекциях по БЖД достаточно сложно из-за возникающего психологического барьера. Для его преодоления преподавателю следует заботиться не только о содержательной части лекции, но и её психологическом аспекте. Необходимо предварительно создать в аудитории психологический настрой, увлечь студентов, пробудить в них интерес к восприятию новых знаний, тогда наша информация по безопасности жизнедеятельности полностью захватит внимание студентов и заставит их мыслить с первых минут лекции. Качество лекции повышается, если она не угнетает студентов, не вызывает в них страх своей сложностью; поэтому во время лекции важно создать обстановку доверия и доброжелательности, которая формирует у студентов положительные эмоции и активизирует их мыслительную деятельность. Это достигается некоторыми методическими приёмами, например, диалог с аудиторией, отступления, вопросы, примеры из практики, наглядность и т.д.

На лекциях преподаватель освещает самые существенные, узловые вопросы учебного материала, ориентирующие студентов на определённую цель, формирует проблемные ситуации, предоставляющие им возможность самостоятельно поразмыслить над поставленными задачами, понять их и разрешить. Для студента лекция не должна завершаться вместе со звонком, она

должна стать необходимой базой для последующей самостоятельной учебной деятельности.

Лекционная форма передачи знаний по отдельным вопросам разбираемых тем осуществляется как преподавателями, так и студентами–содокладчиками. Студенты в этих случаях получают задание и под руководством преподавателя, самостоятельно работая с учебной, дополнительной и научно–популярной литературой, готовятся к этому занятию.

В овладении студентами навыками самостоятельной работы большую роль играют практические и семинарские занятия. На практических занятиях самостоятельная работа студентов активизируется, если использовать проблемный подход к теме занятия, ввести групповой метод работы, как эффективное средство повышения самостоятельности при решении ситуационных задач, практиковать индивидуальные задания в зависимости от уровня подготовки студентов.

Некоторые темы удобно раскрывать, используя «деловую игру», в которой предусматривается несколько вариантов. Например, студенты делятся на подгруппы (по четыре человека). Каждая подгруппа должна выполнять своё задание. Этот метод хорош тем, что во время семинара выступает большое количество студентов, причём добровольно. Согласно распределению ролей одни из них выступают, другие дополняют, третьи задают вопросы. Такие занятия проходят организованно и оживлённо. Преимущество «деловых игр» заключается и в том, что с их помощью удаётся связать теоретические знания по БЖД с практическим умением.

Особенно широко на практических занятиях по всем разделам БЖД ситуационная задача включает решение проблемы безопасного взаимодействия человека со средой обитания и вопросов защиты от негативных факторов в современных чрезвычайных ситуациях. При организации семинарских занятий можно использовать свободную дискуссию без предварительного распределения тематики в группе.

При использовании свободной дискуссии перед началом занятий преподаватель назначает из числа студентов оппонента, который анализирует ответ, обращая внимание на логичность и полноту изложения вопроса. Целесообразность такой формы проведения семинарских занятий заключается в том, что студента учится самостоятельно анализировать и оценивать ответ товарища, более тщательно и серьёзно готовится к занятиям, привыкает к выступлению перед аудиторией.

Таким образом, основным и обязательным условием успешного решения задач обучения может быть организация активной самостоятельной деятельности студентов, которая должна раскрывать творческие возможности каждого студента.

На практических занятиях студентами осваиваются практические навыки по оказанию первой медицинской помощи при обмороке, тепловом и солнечном ударе, при болях в груди, животе, при внезапных заболеваниях, отравлениях, различного рода травм, а также реанимационные мероприятия.

В повышении качества подготовки специалистов имеет особо важное значение улучшение организации самостоятельной работы студентов, её дальнейшее совершенствование на лекциях, практических и семинарских занятиях. Вполне очевидно, что научно–методический уровень лекции, её структура, мастерство преподавателя определяет и направляет мыслительно–творческую деятельность студента не только во время восприятия материала, но побуждает его к дальнейшим самостоятельным размышлениям.

Среди методов и средств, формирующих навыки самостоятельной работы студентов, важное место принадлежит программированному методу обучения. Коллективом кафедры разработаны и применяются учебно–контрольные ситуационные задачи. По каждой теме изучаемого раздела составлено до двадцати и более задач, в вопросах которых заключены знания основных и ранних симптомов поражения, первой медицинской помощи, профилактических и противоэпидемических мероприятий. На вопросы задач студенты обязаны дать полный осмысленный ответ. При этом каждый решает поставленные вопросы самостоятельно, индивидуально. Такой индивидуально–типологический подход к обучению строится с учётом особенностей мотивации образовательной деятельности. Понятие «мотивация» в психологии тесно связано с понятием «деятельность». Для познающего субъекта знания составляют цель деятельности (т.е. мысленно предвидимый результат её). Это могут быть знания, получаемые в ходе занятия, могут быть знания предмета, могут быть знания в объёме всего курса. Деятельность студента не может определяться только ближними целями (сдал зачёт по БЖД и всё забыто). Деятельность должна иметь средние и дальние цели – среднюю и дальнюю перспективу.

При организации семинарских занятий можно использовать свободную дискуссию без предварительного распределения тематики в группе: прослушивание реферативных выступлений студентов, когда на обсуждения выносятся заранее подготовленные доклады и сообщения; смешанную форму, при которой имеют место фиксированные выступления студентов, а также обсуждение докладов, представленных лишь по отдельным вопросам.

Одной из распространённых форм, применяемых нами на практических или семинарских занятиях, является форма реферативных сообщений студентов. Эта форма открывает перед студентами наиболее широкие перспективы самостоятельной работы в том случае, когда к сообщению готовится не один студент, а вся группа, то есть каждое сообщение проходит с последующим его обсуждением. После прослушивания и обсуждения реферативного сообщения делается подробное заключение тоже студентами, что способствует разностороннему развитию их мышления. При этом развивается индивидуальная самостоятельная работа студентов и умение работать с литературой.

Участие в учебном процессе, познавательная активность студента служит проявлением отношения его к процессу и результату, т.е. проявлением имеющихся у него мотивов и целей.

В течении первого учебного семестра должен идти процесс познания каждого студента, его возможности, а мы должны ориентировать студентов относительно принципов их обучения на нашей кафедре.

Каждое занятие должно заинтересовать студента, а для этого мы должны излагать в курсе то, что интересует их и как будущих специалистов и как будущих родителей. А учебная активность студентов является теми показателями, по которым можно прогнозировать качество их знаний и умений.

Немаловажное значение в данном вопросе имеет и личный контакт с аудиторией. Возникновение личного контакта обеспечивается во-первых, наличием интереса у студентов к предмету; во-вторых, совместной мыслительной деятельностью, состоянием интеллектуального сопереживания лектора и аудитории; в-третьих, искренним уважением преподавателем аудитории, которое проявляется в интонации речи, в желании объяснить, привести больше примеров и т.д.

Основным критерием качества знаний студентов в конечном счёте должны стать их практические действия. Поэтому, во-первых, необходимо стремиться к такой организации учебной работы студентов, чтобы они были не пассивными созерцателями, а активными участниками изучения вопросов БЖД; во-вторых, в процессе обучения руководствоваться оптимальным объёмом практических навыков, которыми должен обладать каждый студент. В частности, инъекционными манипуляциями, измерением артериального давления, наложением повязок, методами реанимации, остановкой наружного кровотечения.

Целесообразно начинать практические занятия с контроля знаний путём постановки перед студентами проблемы, что будет стимулировать умственную деятельность обучающихся и направлять её не по пути пассивного пересказа, а по пути поиска, решения, умения на основе имеющихся знаний.

Следовательно, профессиональная мотивация должна явиться одним из основных моментов для осознанного, заинтересованного изучения курса безопасности жизнедеятельности.

Ларченко Н.В., Костенецкая Е.В., Саблина Е.В. О графической грамотности учащихся средних общеобразовательных учреждений

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

«Фантастика в чертежах» – так по мнению академика Королева С.П. можно назвать современную науку, когда все, что вчера казалось далеким будущим, стало явью. Пока идеи не обрели логической последовательности, не выражены на бумаге четко и грамотно, они остаются лишь в воображении автора, малодоступны для понимания, а, следовательно, и для реализации. Ни машины, ни аппараты, ни любые другие изделия невозможно создать, не имея на них чертежей. Общеизвестна легенда о том, как Архимед перед гибелью от вражеского меча успел выкрикнуть: «Не трогай мои чертежи». Следовательно он, уже в III в. до н.э., умел, и не только щепкой на песке, изображать свои мысли.

Современное развитие общества ставит нас в такие условия, когда чертеж из средства общения инженерно-технических работников выходит на главенствующие места в коммуникативном общении. Наглядное представление информации в любой области человеческих знаний осуществляется средствами графического языка. В условиях сегодняшнего мира массовых коммуникаций, необходимости уплотнения огромного объема информации и возможностей, предоставляемых новыми информационными технологиями, графическая культура обретает роль второй грамотности. Чертеж – как язык общения, отличается тем, что позволяет быстро, а самое главное однозначно передать информацию от одного объекта к другому.

Технические ВУЗы призваны выпускать высококвалифицированные кадры инженеров, научных работников для ускорения научно-технического прогресса страны, для работы специалистов за рубежом. В этих условиях, одной из составляющих компетенции специалиста, как творца мира «второй природы», является владение профессионально-ориентированным языком инженерной культуры — языком графики.

Наибольшую нагрузку в освоении языка графики несет на себе вузовская дисциплина «Инженерная графика». Как учебная дисциплина «Инженерная графика» появилась в образовательных программах высших технических учебных заведений в 70-е годы XX века. Она вобрала в себя имена трех графических дисциплин: начертательной геометрии — ядра теории графического отображения (теории чертежа), технического черчения (правил выполнения технических чертежей) и технического рисунка. Традиционно целью этой дисциплины является развитие пространственного мышления, творческих способностей к анализу и синтезу пространственных форм и отношений на основе их графических отображений, приобретение знаний и умений инженерного документирования.

Современные информационные технологии дополнили список графических дисциплин новой составляющей — компьютерной графикой, которая меняет не только технологию проектирования, но и его идеологию. Концепция CALS-технологии (computer aided live cycle support), сутью которой является создание единой интегрированной модели продукта и обеспечение непрерывного сопровождения его жизненного цикла, расставляет новые акценты в геометро-графическом образовании специалиста.

Компьютерная графика предполагает усиление подготовки в области теории поверхностей и геометрических преобразований. Автоматизированные графические системы формирования чертежно-конструкторской документации позволяют отказаться от традиционной техники создания проектной документации с помощью циркуля и линейки. Однако при этом возрастает необходимость приобретения навыков «ручной» графики («free-hand sketching»), применяемой в процессе проектирования, формирования и преобразования геометрических моделей при их визуализации. Системы презентационной графики и компьютерная анимация заставляют вновь обратиться к теории перспективы и построения теней. Современные требования к оформлению и управлению документооборотом предполагают изучение новых мировых стандартов, в частности, стандартов группы STEP.

Следует отметить, что графическое представление информации, в силу наглядности и лаконичности, поддерживает образовательные услуги в области дистанционного образования: визуализацию моделирования различных процессов при изучении теоретического и практического материала, создание иллюстраций к электронным учебникам, демонстрационных программ и т.д.

Особую роль язык графики играет в создании информационно-коммуникационной среды в инженерном образовании. Информационные технологии позволяют диверсифицировать поддержку учебного процесса с учетом индивидуальных психо-физиологических особенностей обучаемых.

Вместе с этим нужно отметить следующее. Освоение графического языка должно базироваться на определенном основании. Таким основанием для графического представления информации является пространственное мышление. По данным психологов, достаточно развитым пространственным мышлением обладает от 2 до 0,2 % (по разным источникам), учащихся, приступающих к изучению графических дисциплин. Очевидно, что даже оптимистичная оценка в 2 % не очень уж велика.

Немаловажным для освоения графического языка является и наличие общей геометрической культуры, так как в основе своей графика служит для визуализации геометрических объектов. Наличие геометрической культуры особенно важным становится в связи с переходом к новым подходам проектирования в промышленности. Технические объекты, в основном, представляются не только плоскими эквивалентами пространства, но и трехмерными моделями, а во многих случаях и моделями большей размерности (четырёх-, пяти- и т.д.). Все это требует создания новой идеологии геометрического моделирования, основы которой должны быть еще заложены в средней школе. Отсутствие такой модернизированной концепции развития

геометрического моделирования, рассматривающей его в целом и в развитии, раскрывающей его роль, место и законы развития значительно затрудняет освоение графического языка.

При подготовке специалиста технического профиля высшие учебные заведения сталкиваются со следующей проблемой, – отсутствие оценки графической подготовки и уровня пространственного мышления приводят к тому, что основная масса абитуриентов, не имея необходимого уровня геометрической культуры, попадает весьма жесткие условия. Курсы графических дисциплин становятся почти непреодолимым препятствием для первокурсников.

На кафедре «Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика» ОГУ уже многие годы ведутся исследования по оценке графической грамотности абитуриентов. На первой же неделе учебного процесса проводится «входной контроль», результаты которого весьма красноречивы. Ежегодно оказывается, что значительная доля из общего числа поступивших (до 70 %) не знакомы с принципами формирования чертежей. А около 15 % первокурсников вообще не изучали, в школе, черчения. В этой связи, для успешной профессиональной деятельности будущих инженеров необходимо обеспечить возможность и развить потребность в творческом саморазвитии уже со школьной скамьи. По возможности, необходимо ввести в школах, для учеников 9-11 классов, планирующих поступление в технические ВУЗы., специальные курсы по изучению элементов «Инженерной графики». Необходимо менять и концепцию подготовки школьников по геометрии, делая основной упор на работу с геометрическими объектами, необходимо сделать занятия по геометрии доказательными.

Ряд школ г. Оренбурга уже сейчас предпринимают самостоятельные попытки улучшить обучение учащихся, приглашая вузовских преподавателей для факультативных занятий по «Основам инженерной графики» в 9-11 классах. На этих факультативах создаются возможности индивидуальной работы конкретно с каждым учеником на каждом занятии, используются научно-методические разработки кафедры по совершенствованию учебного процесса, карты, тесты программированного обучения и контроля, проблемные задачи на конструирование.

Очень важно, чтобы изученный материал не оставался легко забываемым набором фактов или теоретических положений, а стал частью творческого потенциала личности. Поэтому для оптимизации образовательного процесса чрезвычайно важен выбор таких методов и средств обучения, которые позволяют наиболее успешно решать поставленные задачи за отведенное учебными программами время.

Специальные курсы, читаемые преподавателями из высших учебных заведений, а также требования, предъявляемые к школьникам аналогичные требованиям, предъявляемым к студентам, дисциплинируют школьников и приучают к новой, непохожей на школьную методику обучения.

Как показывает анализ результатов успеваемости студентов, поступивших из этих школ (например, лицей № 2) на различные факультеты

ОГУ, отчислений по причине трудности с графическими дисциплинами не было. Причем оценки на экзаменах оказываются весьма высокими, в основном это «хорошо» и «отлично». Самое главное, что отмечают сами бывшие школьники, им было легко адаптироваться к условиям вуза, значительно легче, быстрее решать абстрактные и практические задачи, читать и выполнять любые чертежи.

Максимова Е.В. Образовательная технология «самоменджмент» как условие развития конкурентоспособности студента университета

Оренбургский филиал РГТЭУ

Наше время характеризуется тем, что успешности в любой деятельности, высокой конкурентоспособности достигает тот, кто владеет более совершенными технологиями. Использование их позволяет не только ускорять процесс и опережать других, но и самим пользователям развиваться и совершенствоваться. Применение в процессе обучения образовательных технологий, обеспечение ими как инструментом будущей профессиональной деятельности увеличивает личный запас профессиональных «инструментов» студента, повышает уровень профессиональных возможностей. Фиксированность тезауруса знаний, умений и навыков приобретает не столь острую необходимость, если подготовка специалиста предусматривает развитие системного мышления и навыка принятия ответственности за собственные действия. Безусловно, наличие данных качеств характеризует личность, способную к самоуправлению и к управлению любыми ситуациями внешнего проявления.

Занимаясь конструированием и проектированием образовательных технологий, целесообразно использование контекстного подхода (А.Вербицкий, В.Леднев, В.Сластенин), поскольку содержание данного подхода отражает последовательное моделирование методики обучения, выявляя предметное и социальное содержание осваиваемой студентами профессии, в основе которой лежат три взаимообусловленных модели: семиотическая, имитационная, социальная. Совокупность имитационной и социальной моделей образуют гибкую основу перехода студентов от образовательной деятельности к профессиональной. Обучение в этом случае максимально приближается к реальным условиям профессиональной деятельности. Здесь необходим постоянный переход от абстрактных моделей – к конкретным, от системы знаковой информации – к реальным объектам (1,С.57).

Значимой и актуальной для развития конкурентоспособности является образовательная технология «Самоменеджмент», принципиальные положения которой состоят из умений управлять собой, собственной жизнью, выстраивать правильные взаимоотношения с людьми. Суть концепции «Самоменеджмента» сводится к пониманию и представлению самоменеджмента как сложного социально психологического явления, знание законов развития и функционирования которого позволяют выйти на качественно новый интегративный результат – самоорганизацию.

Разработанная нами технология «Самоменеджмент» опирается на теоретические исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов (В.П.Беспалько, А.А.Вербицкий, С.Гиппиус, Л.М.Митина, Н.Петрова, Г.Н.Сартан, Е.В.Сидоренко, Е.Г.Трошихина, Л.Шипилина).

Самоменеджмент определяет личность как источник творчества, непрерывного саморазвития, происходящего под влиянием внутренних факторов, обеспечивающих управление своей жизнью, способствующих выстраиванию конкурентоспособной стратегии, поиску эффективных путей достижения успешности. Механизм развития конкурентоспособности заключен в имеющемся противоречии между возможностями личности и ее желаниями. В тоже время самоуправление собственным развитием предполагает единство внутренних и внешних его составляющих, т.е. самоуправление субъекта своим развитием. Личные цели и ценностные ориентации должны быть соотнесены с социально значимыми целями и ценностями. Такое соотнесение внутренней и внешней сторон способствует выработке адекватных, реалистичных позиций, становится действенным стимулом совершенствования. Интегративным же результатом такого взаимодействия выступает развитие личности, формирование ее конкурентных преимуществ.

Концептуальные положения самоменеджмента основываются на принципах самоопределения в деятельности, в выборе приоритетных направлений, целенаправленности, ориентированности на успех, результативности, системности, плановости, адаптивности, кооперации и соперничества. Принципы самоменеджмента взаимосвязаны и взаимообусловлены, что предполагает использование их в совокупности. Реализация принципов проводится через систему методов, активизирующих процессы самоменеджмента, способствующих приобретению и развитию конкурентных преимуществ.

Технология «Самоменеджмент» выполняет ряд взаимосвязанных функций: целедостижения, образовательную, прогностическую и развивающую.

Функция целедостижения является одной из важнейших, поскольку выбор целей отражает жизненную позицию, притязания личности. Правильно установленные цели позволяют действовать последовательно, решительно, рационально использовать время, идти на рассчитанный риск, добиваясь конечного результата. Данная функция дает возможность определить собственные жизненные перспективы, сочетающие в себе личностные и профессиональные позиции (жизненное самоопределение, ценностные ориентации, морально-нравственные установки).

Образовательная функция включает в себе направленность на формирование у субъекта самоменеджмента системы необходимых знаний, умений и навыков для осуществления эффективного саморазвития, самоуправления и самоорганизации.

Прогностическая функция проявляется в возможности студента самому проектировать направления своей жизнедеятельности, организовывать образовательную среду, определять действия и намерения согласно образовательным потребностям и целям, способностям и возможностям, а также проекту, замыслу, который он конструирует и стремится реализовать посредством образования.

Развивающая функция технологии «Самоменеджмента» отражает его способность влиять на развитие творческого мышления, познания, дает возможность проявить и применить не востребуемые в теоретическом обучении знания, умения, навыки, которые свидетельствуют о готовности к профессиональной деятельности, а также способствовать развитию самого себя (коммуникативные, аналитические, диагностические умения).

Функции самоменеджмента находятся в определенной взаимосвязи и реализуются в определенной последовательности, представляя собой единый самоуправленческий цикл. Выпадение либо недооценивание какого-либо функционального элемента цикла приводит к изменениям в процессе, к снижению результативности.

Выбор методов самоменеджмента осуществляется на основе принципов, задач самоменеджмента с учетом факторов субъективного и объективного характера, влияющих на субъекта и его саморазвитие. Все используемые методы условно можно разделить на две группы:

-методы, раскрывающие систему требований к деятельности, объектам деятельности, профессиональным знаниям и умениям: наблюдения, собеседования, анкетирование, анализ конкретных ситуаций, нормативных документов (квалификационных характеристик, профессиограмм) и др;

- методы, раскрывающие требования к личности специалиста: тестирование, личностные опросники, проективные методы, моделирование и др.

Знание системы принципов, функций, методов самоменеджмента делает возможным составление программы саморазвития.

Технология «Самоменеджмента» позволяет увидеть взаимосвязь теоретического и практического знания, придает осмысленность профессиональной подготовке, обращает студентов к рефлексии, анализу своих сильных и слабых сторон в деятельности, т.е. способствует становлению реального образа «Я».

Условия, обеспечивающие самоуправленческую деятельность, образуют единый самоуправленческий цикл: постановка целей (анализ, определение целей) - планирование (разработка планов, предложение альтернативных вариантов и способов) - организация и реализация (личный трудовой процесс) – контроль и регулирование. Условиями, способствующими развитию конкурентоспособности студента, стали: системность, самоуправление и рефлексия. Выбор данных условий обоснован следующим:

– воспитание системного мышления, включающего целостное понимание природных и общественных отношений, себя, своего места в этом мире, составляет неотъемлемое свойство профессионального развития;

– особенностью предмета исследования, так как развитие конкурентоспособности требует постоянного управления собой, обновления своей деятельности и развития своей личности, поскольку конкурентоспособность – это характеристика личной зрелости человека, показатель его самодостаточности и ответственности. Следует отметить, что системность, самоуправление и рефлексия рассматриваются нами как взаимосвязанные и взаимопроникающие условия.

Принцип системного мышления является необходимым элементом конкурентоспособности, так как основывается на понимании, что все в окружающем мире составляет системы. Взаимодействуя, мы тоже образуем системы, взаимно влияем друг на друга. При этом стимулы исходят не только от нас, но и от других людей, так как существует обратная связь, обратные стимулы, получаемые нами от оппонентов. Необходимо иметь определенные знания, умения, навыки, чтобы видеть и рассматривать все происходящее системно. Принцип системного мышления повышает конкурентоспособность личности: развивает потенциальные способности, увеличивает функциональные возможности, расширяет границы и поле деятельности. Условие системности было реализовано посредством технологии управления самим собой с позиции системного подхода и управлению, с учетом инвариантного признака системы: взаимосвязь, взаимодействие элементов и интеграция их в целое (2,3), адаптированной к нашему исследованию. Нами был применен следующий алгоритм развития системного мышления и эффективного самоуправления.

I.1. Расширенное восприятие себя (личности) дает представление о том, что «моё видение» не есть весь реальный мир, который находится вокруг меня. Для человека, понимающего, что его представления об окружении не идентичны самому окружению, а являются его отпечатком, открываются возможности для инноваций, эффективной коммуникации, конструктивного разрешения конфликтов.

2. Личное совершенствование, повышение профессиональной подготовки становится одной из важных предпосылок развития системности мышления.

3. Представление о будущем, без которого нет пути к совершенствованию.

Нельзя думать только о настоящем, заикливаться на существующих проблемах. Необходимо видеть цель, находить пути ее достижения и способы решения проблем.

4. Обучение в команде, обладающее возможностью общения: обмена информацией, знаниями, идеями и др. При реализации условия системности необходимо обратить внимание на несколько не устойчивых величин, характеризующих взаимоотношения между людьми.

Первая величина отражает борьбу за то, чтобы быть самим собой и в то же время, чтобы оставаться соединенным с коллективом, т.е. быть вместе с другими. Многие люди становятся слишком близки друг к другу и при этом утрачивают возможность быть самим собой или, наоборот, слишком дистанцируются, и как следствие – теряют свои сильные стороны. Важно сохранить баланс: оставаться собой и быть вместе с другими.

Вторая величина характеризует явление гомеостаза, т.е. стремление системы к достижению равновесия. В ней уживаются два противоборствующих начала: система старается быть устойчивой, неизменной, незыблемой, с одной стороны, а с другой – она должна изменяться, чтобы выжить в постоянно изменяющейся окружающей среде, должна умело приспосабливаться, быть гибкой, мобильной.

Третья величина рассматривает изменения функционирования в системе. Мы редко смотрим на проблемы с точки зрения системного подхода, не изучаем случившееся в целом. Нас интересует тот, кто делает величин, что-нибудь не

так, как нужно, мы стараемся изменить его поведение. А между тем, единственное, что мы можем изменить в системе, - это изменить себя, наше собственное развитие, функционирование в ней. Изменение же любого из элементов обязательно вызывает изменения других. Изменить систему возможно лишь при условии изменения самого себя (развивая сильные стороны, переводя потенциальные возможности в актуальные, при этом помня об отношениях с другими людьми, оставаясь соединенными с ними, сознательно ожидая от них сопротивления и конфронтации).

II. Эффективное самоуправление основано на следующих фактах:

1. Управление своим временем и задачами. Умелое использование своего времени отличает успешного человека от неудачника. Цель состоит в том, чтобы организовать время так, чтобы делать необходимое с большим желанием и результативностью. Способность ставить перед собой продуманные, адекватные цели, продиктованные осознанием своей сущности, говорит о том, что человек способен управлять собственным поведением, деятельностью, жизнью. Ответственно управлять собой – значит выбирать, а затем учиться на последствиях своего выбора. Обретение жизненных целей ведет к интеграции личности (4).

2. Построение личной эффективности основано на саморазвитии. Индивидуальное совершенствование предполагает процесс, ориентированный на развитие у человека способности защищать себя, управлять текущими задачами и событиями, строить правильно взаимоотношения с окружением.

3. Формирование эффективных методов принятия и исполнения решений продиктовано тем, что эффективное решение сильнее воздействует на ключевые цели и дает более высокие результаты, чем было запланировано.

4. Освоение искусства эффективного общения, которое становится все более разнообразным и многоаспектным. Но по-прежнему живое общение – показатель активной жизни человека. Умение жить среди всех видов общения, иметь навыки правильного общения – одна из составляющих эффективного самоуправления, одна из предпосылок развития конкурентоспособности. Осознание открывшихся путей реализации личностного потенциала, осваивание нового в отношениях и действиях значительно расширяет границы возможностей человека, способствует выработке и постановке целей, соответствующих духу времени.

III. Фиксация настроения и саморефлексия «В результате проделанной работы я пришел к выводу, что ..., ... я осознал, что ... и т.д.»

Поскольку целью рефлексивной диагностики является самоисследование, поэтому необходимо создание условий, ситуаций, позволяющих студентам оценить себя, степень развитости необходимых качеств интегральной характеристики конкурентоспособности на фоне деятельности окружающих.

Разработанная нами технология «Самоменеджмент» включает теоретическое знание и практические формы, которые, взаимодействуя, помогают и стимулируют студента применять на практике полученные знания. Ожидаемый результат – это необратимое, направленное изменение исследуемых

нами качеств, дающее им обновление и повышающее их социальную ценность и значимость.

Таким образом, условие системности в технологии «Самоменеджмент» заключается в востребованности и необходимости присутствия совокупности всех факторов, развивающих личность, ее потенциал, способствующих приобретению конкурентных преимуществ. Интеграция академического знания, практических компонентов, личного опыта дает возможность научиться разумно строить свою деятельность, планировать ее, регулировать отношения с окружающими.

Цель технологии «Самоменеджмент» заключается в активизации личностного потенциала, в появлении устойчивого стремления к саморазвитию и самоуправлению. Самоуправление как показатель личной зрелости характеризуется активным деланием себя и нацелено на сегодня, на текущее время в соответствии с требованиями, предъявляемыми к себе. Человека, умеющего управлять собой, отличает желание познать себя, выделять сильные и слабые стороны своего характера, продуктивно использовать время, видеть главное, ответственно относиться к делу, к данному слову (5).

За последние годы в экономической и социальной среде общества произошли серьезные изменения, суть которых заключается в требованиях к управлению – это необходимость гибкой адаптации к быстрым ситуационным изменениям, это рациональная организация деятельности. В XXI веке вопрос будет стоять не только о том, что знает специалист, но и о том, насколько грамотно и продуктивно он применяет знания для решения проблем, возникающих в постоянно меняющейся обстановке. Отечественные и зарубежные концепции управления основываются на возрастающей роли личности, на знании «её» мотивационных установок, её способностей быстро усваивать, использовать, перестраивать, направлять свою деятельность в соответствии с задачами, стоящими перед ней и обществом. Сложившаяся ситуация, изменения экологической и политической системы заключают в себе не только большие возможности, но и серьезные угрозы устойчивого и стабильного существования человека (Лебедев О.Т., Каньковская, Сульповар Л.Б., Маннапов Р.Г.). В этой связи приобретает чрезвычайную важность и значимость умение управлять собой своим развитием, совершенствованием, поскольку получают реализацию вопросы, связанные с адаптацией личности, планированием и организацией ее деятельности. Самоуправление – это сложный процесс, нуждающийся в руководстве, контроле и при необходимости в корректировке. В процессе обучения функции руководства и контроля осуществляет преподаватель, однако иногда он доверяет выполнение данных функций студентами для знакомства, постепенного осваивания с последующей реализацией их в своей профессиональной деятельности. Функции руководства и контроля отвечают на следующие вопросы.

-Каким образом следует организовать работу? Это структурирование содержания учебного материала согласно целям и задачам курса.

-Как надлежит изменять стиль руководства в связи с текущими внешними изменениями?

- По каким критериям следует оценивать результативность деятельности?
- Как часто следует это делать?
- Насколько мы продвинулись в достижении целей?
- Если не удастся достичь поставленных целей, то каковы причины и какие коррективы необходимо внести?

Для эффективного руководства процессом развития самоуправленческих способностей у студентов преподавателю необходимо знать и учитывать специфические особенности регуляторных механизмов поведения различных типов личности. По мнению ряда отечественных авторов, саморегуляция - типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активной деятельностью, которые устойчиво проявляются в различных ее видах (6). Другая группа ученых рассматривает саморегуляцию как произвольную активность человека. Саморегуляция, по их мнению, проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает ли он внутренние и внешние условия, оценивает ли результаты и корректирует свою деятельность для достижения результатов, и в том, в какой мере процессы саморегуляции развиты и осознаны (7). В связи с этим авторы рассматривают особенности регуляторных процессов, определяющих звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов), а также личностные свойства, такие как ответственность, самостоятельность, гибкость и т.д. Все вместе они характеризуют общий уровень саморегуляции, то есть сформированность индивидуальной системы осознанной регуляции деятельности.

Для студентов с высокими показателями уровня саморегуляции характерны осознанность и взаимосвязанность регуляторных звеньев. Такие студенты самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий; выдвижение и достижение цели у них осознано в большей степени. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше уровень осознанной саморегуляции, тем легче обучающийся овладеет новыми видами деятельности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, более стабильны его успехи. У студентов с низкими показателями уровня саморегуляции потребность в осознанном планировании и программировании своей деятельности не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Возможность компенсации неблагоприятных личностных особенностей снижена по сравнению с теми, кто обладает высоким уровнем саморегуляции. Соответственно успешное овладение новыми видами деятельности в большей степени зависит от соответствия особенностей регуляции требованиям осваиваемого вида деятельности (7).

В процессе саморегуляции, самоуправления проявляется общая управленческая основа, регуляторная тенденция индивидуальности, которая, в свою очередь, является предпосылкой формирования конкретного личностного стиля деятельности. Такой подход, на наш взгляд, является продуктивным,

поскольку позволяет разработать различные диагностические методики индивидуальных особенностей самоуправления, которые обеспечивают улучшение качества развиваемых способностей.

Мы полагаем, что руководство ходом развития самоуправленческих способностей студентов, должно предусматривать разработку алгоритма действий преподавателя в соответствии с алгоритмом действий студентов. Это поэтапный процесс, включающий показ приемов, методов, выделение критериев, общих ориентиров, трудностей, специфических особенностей различных заданий, завершающийся формированием системы обобщенных способов, характерных для самоуправления, усвоив которые, студенты начинают самостоятельно применять их в соответствии с особенностями индивидуального стиля самоуправления и саморегуляции. Цель техники самоуправления заключается в овладении операционными умениями рационального распределения сил при решении задач и преодолении трудностей, в управлении энергией и эмоциями, в нахождении путей построения личной эффективности.

Технология «Самоменеджмент» актуализирует способности студентов к самоуправлению, к системному мышлению, к конструктивной рефлексии. Системность, техника и рефлексивная деятельность субъекта в самоменеджменте выводят его на личностный уровень психологической регуляции, дают ему возможность осуществлять самоуправление, самоорганизацию, выстраивать конкурентоспособную стратегию и знать ключи к счастью. Кроме того, рассмотрение стилевых особенностей поведения, профессиональных качеств подводит студентов к пониманию своей роли, предназначения будущей профессиональной деятельности, формирует необходимые мотивы деятельности, задает ориентиры. Все это является важным, поскольку развитие конкурентоспособности как интегрального качества личности предполагает ориентацию на успех не только в обучении и дальнейшей профессиональной деятельности, но и в жизнеустройстве и ощущениях “very important person”.

Используемая литература

1. Образцов П. Профессионально ориентированная технология обучения: особенности проектирования и конструирования // Альма Матер.- 2003.- №10.
2. Петрова Н.П. Тренинг для победителя. Самоменеджмент эпохи Интернет. – СПб.: Речь, 2002. – 216 с.
3. Сартан Г.Н., Смирнов А.Ю., Гудимов В.В., Подхвалитин Н.В., Алешунас М.Р. Новые технологии управления персоналом. – СПб., Речь, 2003. - 240 с.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
5. Шипилина Л. Менеджмент в сфере образования // Высшее образование в России. – 1997. - №2. – С.20-24.
6. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности.– М., 1980.

7. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. - №2. – С.118-127.

Медяник Г.А. Технологии развития творческого потенциала студентов в процессе педагогической практики

Тольяттинский государственный университет, Тольятти

Становление учителя в вузе – это сложный и многогранный процесс вхождения будущего специалиста в мир профессии. Он предполагает, с одной стороны, последовательное усвоение системы теоретических знаний, характеризующих современный уровень развития педагогической науки, с другой – обязательное включение студентов в практику учебно-воспитательного процесса школы.

Успешность его профессионального становления зависит от того, насколько сочетается эффективная подготовка с благоприятными в творческом отношении условиями в школе, от действительности подготовки – умения применять знания на практике, ориентироваться в сложных педагогических ситуациях, от мировоззренческой зрелости молодого специалиста, его эмоционально-волевой готовности принять на себя в полной мере профессиональную ответственность.

Развивать творческий потенциал в процессе педагогической практики помогают педагогические технологии. Педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения (дидактические технологии), технологии воспитания, технологии творческого саморазвития и др. (Андреев В.И., Беспалько В.П., Боголюбов В.И., Кларин М.В., Селевко Г.К., Щуркова Н.Е. и др.). Но с каких бы позиций мы не рассматривали технологию, она всегда имеет ряд существенных признаков:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая философская позиция автора;
- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность преподавателя (учителя) и студента (учащегося) на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;
- органической частью технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Проектирование педагогической технологии заключается в разработке программы воздействия на замыслы и деятельность участников педагогического процесса путем выделения этапов, представленных в виде особой последовательности процедур и операций, выполнение которых

соответствует поставленным целям и обеспечивает достижение предполагаемых результатов.

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий, и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, управления и менеджмента.

Педагогическая практика связующее звено между теоретическим обучением и будущей самостоятельной работой. Для многих студентов она становится «открытой дверью» в профессию. Включаясь в школьный учебно-воспитательный процесс, студент постигает гражданский и нравственный смысл педагогической деятельности, корректирует личностные и профессиональные установки, реализует творческие способности и возможности. Студенты, прошедшие определенный вид практики, говорят о том, как было трудно им в начале практики, и как не хотелось расставаться с детьми в конце. В этом и состоит главный смысл педагогической практики: в сформировавшемся отношении к педагогическому труду как к лично значимому профессиональному будущему. Каждый этап педагогической практики – все более самостоятельный и ответственный шаг будущего специалиста в профессию. И здесь немаловажную роль играют технологии решения педагогических задач и педагогических ситуаций.

Педагогическая работа предполагает грамотное, квалифицированное решение задач, возникающих в многообразии ситуаций школьной жизни.

Молодой учитель, сталкиваясь в школе с конкретной воспитательной проблемой, в первую очередь руководствуется знаниями, опытом, приобретенными в студенческий период. Как показывают беседы с начинающими учителями, сами они критически оценивают свою профессиональную подготовку. При этом отчетливо наблюдается такая тенденция: большинство молодых специалистов дают положительную оценку своей подготовки как учителя-предметника, значительно ниже как учителя-организатора, учителя-воспитателя.

Это еще раз убеждает нас в том, что необходимо психологически и методически готовить студентов к наиболее сложным педагогическим ситуациям и, таким образом, помочь им избежать нередких для начинающего учителя ошибок.

Педагогическая практика является той сферой, где студент ежедневно сталкивается с необходимостью решать разнообразные педагогические задачи и ситуации.

Педагогическая ситуация – такое состояние педагогического процесса, когда имеются расхождения между желаемым и достигнутым в формировании личности. Вся педагогическая деятельность состоит из цепи педагогических ситуаций. Они создаются как учителем, так и учениками, спонтанно и специально.

Педагогическая задача – это всегда осмысление сложившейся педагогической ситуации с целью преобразования ее, перевода на новый уровень, приближающий к цели педагогической деятельности. В основе педагогических задач лежат педагогические ситуации. В педагогике принято

такое подразделение задач (Засобина Г.А., Кобыльницкая С.Л., Савина Н.В., Спирин Л.Ф.)

Задачи, определяемые дальними и средними перспективами развития коллектива и личности – стратегические задачи. Они требуют кропотливой, длительной и сложной работы, изменений в поведении учителя и учащихся, привлечения других людей.

Задачи, определяемые более близкими перспективами, - тактические задачи. Решение таких задач связано с организацией определенного вида деятельности.

Задачи, определяемые только что сложившейся ситуацией, - оперативные задачи. Они возникают неожиданно и требуют решения в условиях острого дефицита времени.

Приступая к решению задач, необходимо внимательно разобраться в ее условии, оценить позицию каждого действующего лица, представить себе возможные последствия каждого предполагаемого шага в решении. Это позволит уточнить данные условия задачи, как бы домыслить их, мысленно представить себя в подобной ситуации, т.е. принять задачу к решению. Именно об этом писал В.А.Сухомлинский: «Не случайные удачи должны определять наш успех, не счастливая находка, а кропотливый поиск, анализ зависимости того, что получается от того, что сделаешь». Мастерство учителя состоит в умении превратить ситуацию в педагогическую задачу, т.е. направить сложившиеся условия на перестройку отношений в соответствии с поставленной педагогической целью.

Решение педагогической задачи начинается с анализа ситуации и осознания проблемы. Неумение видеть ситуацию, понимать, что стоит за действиями учеников, приводит к ошибкам в решении задач.

Особенности педагогических ситуаций, с которыми сталкивается студент на практике, в том, что каждая ситуация неповторимо и требует творческого подхода. Поэтому на первоначальном этапе ставится цель – научить студентов видеть ситуацию, творчески подходить к ее решению и подготовиться к более высокому уровню – решению задач с «дальним прицелом»: не просто отреагировать, принять решение, но и вызвать у учащихся чувство неудовлетворенности и воспитать положительные качества.

В педагогической задаче всегда имеются известные компоненты и неизвестные, то есть вопросы: как?, почему?, зачем?, что делать?, каковы причины поступка?. Эти вопросы связаны с выяснением сущности фактов, явлений, процессов, происходящих в педагогической системе.

Решить задачу – значит построить мысленно или письменно ориентировочную основу деятельности в виде прогноза и потом выполнить эту деятельность.

Особенностью педагогических задач является то, что они решаются совместно преподавателями и студентами. Функция студентов состоит в самодвижении, творческом саморазвитии. Функция преподавателей состоит в управлении творческой деятельностью студентов.

Процесс решения педагогической задачи – это всегда творчество. Уровень педагогического профессионализма и мастерства определяется способами решения педагогических задач. В каждой задаче выделяют четыре этапа:

- постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий;
- конструирование способа педагогического воздействия (взаимодействия);
- процесс решения педагогической задачи;
- анализ решения педагогической задачи.

В теории решение педагогических задач принято различать способы и процесс решения задач.

Способ – это некоторая система последовательно осуществляемых операций, приводящих к решению задачи. Важно отметить, что для одной и той же педагогической задачи всегда может быть найдено не одно, а множество способов решения задачи в зависимости от творческих способностей учителя.

Миняева Н.М. Воспитание человека культуры- миссия образовательной деятельности филиала университета

Акбулакский филиал ГОУ ОГУ, п. Акбулак

Человечество вступило в новый этап своего развития: мировое сообщество нуждается в современно образованных, нравственных и предприимчивых людях, способных самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, отличающихся динамизмом, конструктивностью, готовых к межкультурному взаимодействию и умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их. Такая задача не может быть решена без социокультурного подхода к образованию человека как субъекта будущего.

Через систему профессионального образования проходит каждое новое поколение, и поэтому она играет ключевую роль в социализации молодежи, в воспитании человека культуры. Мы исходим из того, что вуз в современных условиях способен успешно выполнять свои ответственные задачи сохранения и прогрессивной модернизации гуманистической культуры общества и личности в том случае, если будущие специалисты имеют хорошие знания, обладают высоким уровнем общей культуры, толерантны. Воспитание человека культуры определяет эффективность образовательного процесса в вузе [3].

Воспитывая личность, система высшего образования должна создавать условия, способствующие становлению специалиста как личности, представителя социума; как представителя практической деятельности, самостоятельно мыслящего индивида, обладающего развитой общей культурой, постигающего связь и взаимообусловленность глобальной, общенациональной и регионально-муниципальной проблематики. Понимание глобального, общенационального и регионально-муниципального призвано содействовать решению проблемы подготовки специалиста и его послевузовской адаптации к условиям труда и быта; помочь ликвидировать существующий разрыв между образованием и культурой; содействовать развитию художественного, эстетического освоения и совершенствования образовательной среды, росту духовности новой когорты интеллигенции [4].

Материк культуры велик и имеет тенденцию к возрастанию. Его освоение – практически никогда не заканчивающийся процесс. Противоречие между личнообретенным и усвоенным знанием и объемом всего «хранилища культуры» - постоянно действующий стимул познания. Но объем того, что человек не может усвоить на протяжении отведенного времени, огромен и может подавлять [1].

Именно это обстоятельство делает особенно острой в воспитании человека культуры проблему отбора необходимых знаний, которые были бы средством развития способности к мышлению, становления общей культуры личности и возможности более свободной ориентации в информационном и культурном поле. Практика показывает особую сложность воспитания

личности, владеющей способами передачи культурного наследия и методами сохранения своей самобытности.

Обзор литературы позволил обобщить требования к человеку культуры:

- это образованная личность, способная работать со знаниями, с разными типами мышления, с идеями различных культур, сама воспроизводящая элементы культуры;
- это субъект культуры способный к самоопределению в мире культуры, к воспроизводству культуры в людях, т.е. приобщению новых поколений к истории, памятникам литературы и искусства, философии и науки, культуре производства и предпринимательства;
- это гражданин своего региона, малой родины, способный к организации духовно богатой жизни каждого из людей (всех национально-этнических культур), населяющих регион;
- это гуманная личность, способная к сопереживанию, понимающая ценность, неповторимость и неприкосновенность каждой человеческой личности, жизни, характеризующаяся стремлением к миру, согласию, умением проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям, независимо от расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личных качеств;
- это духовная личность, воспитание которой предполагает возвышение потребностей к ценностям жизни, красоты труда, стремление к прекрасному;
- это творческая личность, культура творчества проявляется во всех сферах жизнедеятельности, исполнении социальных ролей, воздействии педагога на культуру регионально-муниципального пространства в целом;
- это свободная личность, ориентированная на ценности культуры, берущая на себя ответственность результат деятельности в ситуации выбора;
- это практическая личность, ориентированная на культуросообразные нормы и образцы деятельности, руководствующаяся в жизни гуманными целями, готовая к самореализации в условиях своего региона, в сфере своей профессии [4].

С учётом отмеченных особенностей воспитания человека культуры мы выделяем ресурс культуры в образовании как основание воспитания человека культуры.

В содержании ресурса культуры нами были выделены три поля:

- научно-предметное (информация, знания, теории, концепции);
- учебно-профессиональное (педагогические технологии воспитания человека культуры);
- общекультурное (ценностные ориентиры, личностный опыт).

Анализ практики показал, что реализация ресурса культуры высшего

профессионального образования влечёт формирование культуротворческой среды вуза, понимаемой и востребованной нами как среды воспитания человека культуры. Культуротворческая среда вуза – базовая, целостная, обладающая самоорганизацией, решающая проблемы развития системы образования в вузе. [5]

Дальнейший анализ научной литературы позволил нам определить структуру культуротворческой среды:

- ресурс культуры;
- цель, содержание, методы, формы, средства и результаты образования;
- конечный пользователь-потребитель ресурса культуры (студенты, профессорско-преподавательский состав вуза как субъекты процессов социализации, социокультурное окружение вуза);
- отношения, возникающие между субъектами культуротворческой среды

Установлено, что культуротворческая среда выполняет следующие функции:

- информационную (обеспечение глобальных информационно-педагогических баз знаний и ресурсов, инновационных образовательных процессов, новых областей междисциплинарных знаний в области межкультурной коммуникации, международного педагогического науковедения);

- развивающую (обеспечение становления студентов и преподавателей как субъектов культуры посредством использования и разработки педагогических технологий, их применения для разработки проблемы непрерывного профессионального образования);

- гуманизации и гуманитаризации (воспитание толерантности, обеспечение личностно ориентированного подхода, формирование гуманистического понимания и отношения к себе, к окружающим и миру, создание гуманитарной среды в вузе);

- культурологическую (активизация имеющихся культурных ресурсов и средств).

Остановимся на описании учебно-профессионального поля ресурса культуры, которое содержит педагогические технологии воспитания человека культуры. Для культуросообразного действия будущему студенту специалисту необходимо осознать и понять его социальную функцию в обществе. Целеполагание, включающее постановку целей и целевую ориентацию является одной из центральных технологий воспитания человека культуры.

Предлагаем типичные способы постановки целей, которым мы обучаем студентов. Например, в деятельности преподавателей филиала университета наиболее распространенными являются следующие приемы:

1. Определение целей через содержание воспитания.
2. Определение целей через деятельность преподавателя, такой способ постановки цели – «от преподавателя» - сосредоточен на его деятельности;
3. Постановка цели через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития студента.

4. Постановка целей через учебную деятельность студентов.

Можно сказать, что технология постановки целей предполагает такой способ деятельности, при котором цели воспитания формулируются через результаты воспитания, выраженные в действиях студентов, причем таких, которые точно можно осознать. Здесь возникают трудности: цели осознаются не всегда с одинаковой ясностью и определенностью. Суть в том: чем яснее они осознаются, тем больше вероятность их достижения. Поставленная цель требует моделирования действий, программирования и оценивания их, коррекции и оценки результата.

Во время занятий со студентами обсуждались вопросы:

- диалог как средство выдвижения и принятия целей студентом;
- «ситуация культуры» как пространство целеполагания студента;
- диагностика целеполагания студента в ситуации культуры.

Приведем перечень целей, сформулированных студентами, возможных для решения в период обучения:

- понять и принять ценность культуры, образованности для личности студента;
- приобщиться к культурной самообразовательной деятельности;
- развивать способности к диалогу как ценности;
- научится приемам саморегуляции деятельности;
- научится логике эксперимента;
- научиться способам рефлексии своей деятельности и т.д.

Рефлексия, проведенная после занятий, позволила смоделировать деятельность по выработке столь важных умений.

Студенты неизбежно сталкивались с трудностями. В их числе проблемы, связанные с тем, что у них знания как бы «разложены по полочкам», а целеполагание – это целостный процесс, который опирается на синтез знаний по различным предметам. Обучение столь сложному профессиональному умению проходило в ситуации, интегрирующей теорию и практику: «цель – культура - личность».

Итак, целеполагание связано с осмыслением сущности воспитания человека культуры. Если мы его не осуществляем, процесс становления личности не начинается. После того как студент осознал цель, процесс идет в активном преобразовании личности.

Научно – исследовательская деятельность студента выступает фактором воспитания человека культуры. Наука представляет собой одно из фундаментальных проявлений культуры, которые невозможно понять, если не учитывать включенности в культурный контекст. Мы считаем, что включение студента в научно-исследовательскую деятельность развивает креативность личности.

Учитывая, что программы для вузов содержат недостаточно методологических знаний, мы внесли дополнения и уточнения в существующие экспериментальные программы, наполнили методологическими знаниями первый общий раздел программы. Для студентов выпускных курсов читается спецкурс «Основы исследовательской деятельности». Дипломная работа по одной из дисциплин для выпускника обязательна. Предлагаем некоторые из тем

курсовых, дипломных работ, выполненных студентами: «Методы формирования общекультурного поведения младших школьников как путь воспитания культуры личности», «Ценностные ориентации современных младших школьников», «Культура взаимодействия учителя и ученика в педагогическом процессе», «Инновационные процессы в российской школе» и другие. Но главное, мы отказались на своих занятиях диктовать студенту готовую точку зрения, она вырабатывалась самим студентом. Студенты ведут исследования по различной тематике. На студенческих конференциях обсуждаются вопросы, в каком направлении идет трансформация социальных отношений, как меняются вкусы, быт, интересы, жизненные ориентации молодежи, как все это должна учитывать высшая школа.

Приобщение студентов к научно – исследовательской работе дает наибольший результат в развитии мотивационно-ценностного отношения к культуре. Исследовательский элемент сближает научный поиск и образовательный процесс. Мы разделяем точку зрения многих работников высшей школы: нужно создавать условия, благоприятствующие научной деятельности преподавателей и студентов. Получить достоверные данные о результатах своего поиска студент может, только включившись в исследовательскую деятельность. А для этого требуется умение наблюдать, анализировать и обобщать явления; выделять главное; умение по немногим признакам предвидеть развитие явления; видеть альтернативу очевидному, напрашивающемуся решению; соединить точный просчет с фантазией и догадкой и многое другое. Сложность педагогических явлений, порождающая почти всегда неполноту и незавершенность их логического анализа, делает особенно актуальной проблему научной интуиции.

Именно эти процессы, во-первых, побуждают будущего специалиста самостоятельно творить, то есть искать, изобретать, создавать или конструировать новый продукт, индивидуальный опыт, экспериментально проверять их эффективность. В этом процессе добывается тот новый материал, на основе которого затем строятся оригинальные замыслы, идеи, проходит процесс воспитания культуры личности.

Учитывая значимость и сложность рассматриваемого вопроса, по нашему убеждению, требуется поиск новых подходов к педагогической деятельности, направленной на преобразование пассивного обучения в творческий, инновационный процесс взаимодействия всех субъектов учебного процесса. Доминирующей миссией при этом является воспитание человека культуры.

Литература

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения). // Вопросы философии. – 1989. – № 6 – с.31-42.
2. Ковалевский В.П., Белоновская И.Д. Профессиональное образование Оренбургской области: состояние, проблемы, перспективы. Монография. – М.: НИИВО, 2004.-280с.
3. Руденко В.Н., Гукаленко О.В. Цивилизованно-культурологическая парадигма развития университетского образования // Педагогика. 2003.- № 6., –С – 32-39.

4. Соколова Л.Б. Становление культуры педагогической деятельности учителя: Монография. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2003.-352с.
5. Соколова Л.Б., Ергазина А.А. Формирование опыта интеркультурной деятельности студента в образовательном процессе. – Актобе: Изд-во ИААЭиС, 2006. –172с.

Михайлов В.Н., Михайлова Е.Н. Содержание и методика преподавания специальных дисциплин с позиций последующей профессиональной деятельности студента

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Образовательные стандарты содержат конкретные требования квалификационной характеристики, основные требования к профессиональной подготовленности выпускника и цели образовательной программы.

Определены объекты профессиональной деятельности, виды профессиональной деятельности, квалификационные умения для решения профессиональных задач. На базе данных стандартов разрабатываются рабочие программы дисциплин и строится процесс обучения. Очевидно, что требования стандартов должны обладать максимальной адекватностью реальным условиям будущей профессиональной деятельности обучающихся. Авторам довелось наблюдать работу выпускников вуза в различных отраслях промышленности, при этом особый интерес представляли случаи, когда выпускник известен сначала как студент, а потом происходит взаимодействие с ним в качестве коллеги или руководителя. Анализ и собственно непосредственное участие в практической производственной деятельности совместно с выпускниками вуза, позволили сделать вывод о том, что реальная степень востребованности знаний и квалификационных умений для решения профессиональных задач, обозначенных в образовательных стандартах варьируется в очень широких пределах, а время, выделенное в учебных планах, на приобретение этих знаний и умений, далеко не всегда пропорционально их степени востребованности.

В определенной мере данные диспропорции должны устраняться при прохождении студентами производственной практики и последующей профессиональной деятельности. Однако в настоящее время выпускник далеко не всегда приходит в организацию (трудовой коллектив) где есть опытные специалисты, а также существуют и четко действуют эффективные организационные механизмы. Зачастую это недавно образовавшиеся компании, испытывающие недостаток опытных кадров, без традиций и устоявшихся процедур и механизмов взаимодействия специалистов. Ситуацию усугубляет то, что в большинстве случаев предприниматели очень неохотно принимают на работу тех самых носителей опыта и традиций (жесткий возрастной ценз). Поэтому часто ситуация развивается по сценарию: «до основания разрушим, а потом...». Т.е. молодому специалисту попросту не у кого перенимать опыт, учиться. А в масштабах компании это приводит к тому, что неоправданно много времени и средств, тратится на наработку и создание эффективных организационных механизмов. Но даже если студент проходит практику, а выпускник начинает работать в достаточно «зрелой» компании, это еще не гарантирует решения всех проблем.

Можно выделить два подхода к процессу обучения с точки зрения степени использования в учебном процессе знакомства или даже вовлеченность в реально действующее производство. С некоторой степенью утрирования они выглядят следующим образом:

- с одной стороны, чем больше студент во время обучения знакомится или участвует в реальном производстве (разные виды практики), тем быстрее и эффективнее произойдет впоследствии его профессиональная адаптация после окончания обучения;

- с другой стороны, в процессе прохождения производственной практики или с началом работы вместе с, несомненно, полезными знаниями и навыками, студент (выпускник) «впитывает» немалое количество «вредных вещей» (негативных, отрицательных примеров, фактов, «того, как не надо работать»). При этом в силу недостатка собственного опыта и знаний (незаконченности образования) подвергнуть критическому анализу получаемую информацию он не в состоянии. Поэтому выпускник, приходящий на производство уже должен знать и быть научен «как должно быть», а не как есть на самом деле.

Очевидно, что в процессе организации процесса обучения необходимо придерживаться точно и тщательно выверенных пропорций при учете этих двух подходов.

Наряду с производственной практикой, важной составляющей частью процесса обучения является выполнение студентами курсовых проектов (работ) и расчетно-графических работ. В педагогике различают несколько уровней знаний, познавательной деятельности. В первую очередь в профессиональной деятельности выпускника востребованы третий и четвертый уровни, предполагающие практическое применение полученных знаний в различных ситуациях, а также творческое репродуцирование нового знания. Кроме этого часто задача заключается не столько в том как посчитать, а в том, чтобы определить что надо посчитать.

При создании методических указаний или пособий для выполнения расчетно-графических работ и аналогичных, необходимо обеспечивать точный баланс между теоретическими знаниями и конкретной последовательностью расчета. Тем более, что современные информационные технологии позволяют существенно облегчить доступ студентов к необходимой учебной и справочной информации. Известен принцип разработки оптимальной структуры учебной информации, который заключается в исключении из учебной информации всего, без чего обучающиеся вполне могут обойтись. Т.е. совершенен не тот учебный план или программа, к которым нечего добавить, а те, из которых нечего изъять, но зачастую этот принцип нарушается в попытках включить в учебный план или программу максимум содержания или просто ненужной информации из соображений «это не помешает» или «это может пригодиться».

Анализ объема и содержания учебного материала с позиций востребованности в профессиональной деятельности обучающегося должен основываться на объективной информации, которая может быть получена разными способами. Один из них предполагает получение отзывов или характеристик о работе выпускников. Это означает, что выдается оценка о том

как готовят специалистов и чему их учат в учебном заведении. При несомненном достоинстве, заключающемся в простоте его реализации, на объективность оценки оказывают существенное влияние индивидуальные качества выпускников, работа которых оценивается и, то, что один и тот же учебный материал кем-то был усвоен полностью, а кем-то не полностью. В качестве альтернативы можно предложить представителям компаний оценивать не работу выпускников, а непосредственно объем и содержание дисциплины в виде рабочей программы или специально подготовленной анкеты. Такой подход позволяет реализовать так называемую целевую подготовку студентов, для конкретной компании. Для получения усредненных данных необходимо получить информацию от нескольких источников, которые в совокупности должны охватывать достаточно широкий диапазон возможных сфер профессиональной деятельности студентов.

На кафедре металлорежущих станков и комплексов проходит апробация учебно-методического комплекса, предназначенного для изучения дисциплины «Метрология, стандартизация, сертификация» студентами заочного отделения, обучающимися по направлению 151000. В составе комплекса методические указания для выполнения расчетно-графических заданий, при создании которых, учтены следующие принципы:

- с помощью гиперссылок обеспечен оперативный доступ ко всем информационным ресурсам (от теоретического материала до справочных данных), что позволяет выполнить расчетно-графическое задание, не прибегая к дополнительным источникам информации. Это особенно удобно в случае использования учебно-методического комплекса при дистанционном обучении;

- из методических указаний исключены численные примеры расчетов. Это сделано с целью реализации возможности при выполнении деятельности второго уровня, приобретать некоторые умения и навыки, соответствующие третьему уровню. Что стало возможным за счет тщательной проработки текстовой части и структуры методических указаний, и должно способствовать преодолению «боязни чистого листа» студентами, которые зачастую предпочитают работать по образцу. Тем более, что в профессиональной деятельности выпускников далеко не всегда существует такая возможность;

- текст методических указаний максимально лаконичен без излишних комментариев и теоретического материала, для которых в учебно-методическом комплексе предусмотрены другие структурные элементы.

Таким образом, наблюдение и анализ процесса профессиональной адаптации выпускников в условиях реального производства позволяет произвести коррекцию содержания дисциплины, методов преподавания и набора прививаемых студентам практических навыков.

Ожерельева Т.М. Производственная практика студентов как фактор подготовки квалифицированного специалиста

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

Важнейшей частью подготовки высококвалифицированных специалистов является организация и экономическое обеспечение производственной практики, которая представляет собой одну из форм организации учебного процесса.

В разрабатываемой программе практики указываются цели, задачи, требования к знаниям, умениям и навыкам, которые должны быть приобретены или закреплены студентами в период практики; продолжительность и сроки проведения; перечень тем и заданий; общие требования, регламентирующие деятельность студентов – практикантов и требования к их профессионально-практической деятельности. Например, при организации производственной практики студентов специальности «Налоги и налогообложение» задачами практики являются:

- закрепление, углубление и расширение теоретических знаний, умений и навыков, полученных студентами в процессе теоретического обучения;
- овладение профессионально-практическими умениями, производственными навыками и передовыми методами труда;
- овладение нормами профессии в мотивационной сфере: осознание мотивов и духовных ценностей в избранной профессии;
- овладение основами профессии в операционной сфере: ознакомление и усвоение методологии и технологии решения профессиональных задач (проблем);
- ознакомление с инновационной, в том числе маркетингово-менеджерской деятельностью предприятий и учреждений (баз практики);
- изучение разных сторон профессиональной деятельности: социальной, правовой, гигиенической, психологической, психофизической, технической, технологической, экономической.

Студенты должны:

- иметь системное представление о структурах и тенденциях развития российской и мировой экономик;
- понимать многообразие экономических процессов в современном мире, их связь с другими процессами, происходящими в обществе;
- уметь использовать знания по налогам и налогообложению в своей практической деятельности;
- знать основы организации налогообложения государственных и муниципальных финансов;

- быть подготовленным к профессиональной деятельности в учреждениях финансовой и кредитной системы, включая внешнеэкономическую сферу, способным самостоятельно работать на должностях, требующих аналитического подхода в нестандартных ситуациях;
- решать нестандартные задачи, прогнозировать экономические процессы в сфере налоговых и финансовых отношений;
- видеть перспективы развития налоговых и финансово-кредитных отношений и перспективы своей профессиональной деятельности;
- быть конкурентоспособным, обладать знаниями по смежной специальности;
- уметь на научной основе организовывать свой труд, владеть компьютерными методами сбора, хранения и обработки (редактирования) информации, применяемыми в сфере его профессиональной деятельности, использовать современные информационные технологии.

Студент при прохождении практики обязан:

- полностью выполнить задания, предусмотренные программой практики;
- подчиняться действующим на предприятии, в учреждении, организации правилам внутреннего трудового распорядка;
- изучить и строго соблюдать правила охраны труда, техники и безопасности и производственной санитарии;
- участвовать в рационализаторской и изобретательской работе;
- нести ответственность за выполняемую работу и ее результаты наравне со штатными работниками;
- представить своевременно руководителю практики дневник, письменный отчет о выполнении всех заданий и сдать зачет по практике.

В качестве основной формы и вида отчетности устанавливается дневник практики и письменный отчет. Форма, примерное содержание и структура дневников и письменных отчетов, в соответствии с решением кафедры включает в себя: календарный план, дневник прохождения практики, отчет по практике.

По окончании практики студент-практикант составляет письменный отчет и сдает его руководителю практики от института одновременно с дневником, подписанным непосредственным руководителем практики от предприятия. В начале отчета дается краткая характеристика учреждения, в котором проходила практика и выполнялась работа.

Отчет должен содержать сведения о конкретно выполненной студентом работе в период практики. При подготовке отчета должны быть учтены следующие требования.

- во-первых, порядок представления материала должен соответствовать программе практики. В случае, когда студенту не удалось представить указанные в программе формы отчетности организации, необходимо указать

причины этого. Тем не менее, нормативные документы по данному вопросу должны быть изучены и проведен анализ их реализации организацией, предоставившей базу для прохождения практики;

- во-вторых, достоинством отчета является именно аналитическая, а не описательная работа, выполненная студентом. Анализ должен содержаться в изложении всех вопросов, предложенных в программе практики для изучения. Это касается как практических задач, реализуемых организацией, так и теоретических проблем совершенствования ее деятельности исходя из перспективных направлений налоговой и финансовой политики РФ.

Наличие аналитического материала, полнота освещения вопросов с приложением форм отчетности, глубокое знание предмета защиты являются условиями получения отличной оценки по производственной практике.

Отчет может быть представлен как в рукописном, так и в машинописном виде. Требования к его оформлению аналогичны требованиям к подготовке ВКР.

По окончании практики студент, не позднее 10 дней после завершения практики, сдает зачет комиссии, назначенной заведующим кафедрой.

При оценке итогов работы студента принимается во внимание характеристика, данная ему руководителем практики от предприятия, учреждения, организации. Оценка по практике или зачет приравниваются к оценкам (зачетам) по теоретическому обучению и учитывается при подведении итогов общей успеваемости студентов.

Основными принципами проведения производственной практики студентов являются интеграция теоретической и профессионально-практической, учебной и научно-исследовательской деятельности студентов. Именно на практике осуществляется закрепление, углубление и расширение теоретических знаний, умений и навыков, полученных студентами в процессе теоретического обучения; овладением основами профессии; ознакомление с инновационной деятельностью предприятий и учреждений. Важным обязательством студента является успешное применение теоретических знаний для собственного производственного роста и для инновационных решений на производстве.

Для организации и проведения практики необходима предварительная работа по оформлению долгосрочных договоров с предприятиями и учреждениями города и области, где будущие экономисты, юристы смогут пройти производственную практику. В подготовительный период входит распределение студентов по местам прохождения практики, согласно их местоживания, персонального желания и производственного интереса кафедры.

Студенты, заключившие контракт с будущими работодателями, практику, как правило, проходят в этих организациях.

При наличии вакантных должностей студенты могут зачисляться на них, если работа соответствует требованию программы практики.

Таким образом, без практических навыков работы трудно представить в дальнейшем конкурентоспособного специалиста.

Пак В. И. О совершенствовании методической подготовки студентов специальности "Безопасность жизнедеятельности" при изучении курса "Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них"

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургский государственный университет, г. Орск**

Наблюдаемая в начале XXI века в Российской Федерации устойчивая тенденция нарастания масштабов прямого материального и ресурсного ущерба от чрезвычайных ситуаций (ЧС) на производственных объектах, увеличение затрат на ликвидацию их последствий, социальную и психологическую реабилитацию пострадавшего населения, а так же восстановление экологической целостности области поражения ведет к тому, что в ближайшей перспективе экономика страны будет не в состоянии восполнять потери от ЧС, в том числе от последствий аварий на производственных объектах, связанных с выбросом *аварийно химически опасных веществ* (АХОВ): газов (в том числе сжиженных), жидкостей и твердых частиц (С. В. Белов, В. А. Девисилов, Михайлов Л. А., М. А. Шахраманьян, С. К. Шойгу).

Анализ отчетов по «Производственной практике по чрезвычайным ситуациям» студентов очного и заочного отделений специальности «Безопасность жизнедеятельности» естественнонаучного факультета ОГТИ за 2004 – 2005 учебный год показал:

– в Оренбургской области насчитывается 74 химически опасных объекта экономики, производящих или использующих АХОВ;

– наибольшее их количество сконцентрировано в г. Оренбурге (18), г. Орске (11), г. Новотроицке (7); в г. Ясном, г. Кувандыке, г. Соль-Илецке, г. Бугуруслане, р. ц. Абдулино так же есть подобные объекты;

– выброс (или угроза выброса) АХОВ из заводских труб и городского транспорта в воздушные бассейны городов Оренбургской области достигает недопустимо опасного для жизни людей уровня;

– из 15 объектов экономики, расположенных в г. Орске, 12 производственных предприятий имеют технологии с применением АХОВ: это в основном хлор, оксид азота, хром шестивалентный; именно они дают до 37 – 40 % загрязнений атмосферного воздуха на территории г. Орска;

– на производстве витаминов и фармакологической продукции пос. Биофабрика г. Орска в воздухе рабочей зоны обнаружено более 30 вредных для организма человека химических соединений, которые к тому же имеют способность к активному рассеиванию ОВ в атмосфере.

Анализ отчетов по «Производственной практике по чрезвычайным ситуациям» студентов очного и заочного отделений специальности «Безопасность жизнедеятельности» естественнонаучного факультета ОГТИ за 2005 – 2006 учебный год показал, что уровень загрязнения воздушного бассейна г. Орска и количество ЧС техногенного характера в нем не

снизились. Это свидетельствует об отсутствии или низком уровне проведения мер по снижению ЧС и выбросов АХОВ на объектах экономики города.

Решение проблем последствий аварий на производственных объектах, связанных с выбросом аварийно химически опасных веществ (АХОВ) рассматривается нами с 2004 г. в курсе «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них» со студентами специальности «Безопасность жизнедеятельности» естественнонаучного факультета ОГТИ.

Так, моделирование зоны и скорости распространения опасного вещества (ОВ) в атмосфере представляет собой одну из задач при оценке последствий аварийных ситуаций.

Нами берется в расчет, что при авариях с разливом АХОВ именно воздушные потоки поставляют окислитель (кислород воздуха) к горючим субстанциям или переносят АХОВ к месту, где оно может оказать негативное воздействие на человека и объекты народного хозяйства.

Для определения степени угрозы жизни людей и работы предприятий экономики производятся учебные размеры этой зоны, техногенно устойчивые свойства предприятий и выявляется предполагаемое количество человек, могущих попасть в зону заражения. Последнее особенно важно, так как зоны заражения человека при рассеивании АХОВ в атмосфере являются более обширными по сравнению с поражением масс людей другими путями (посредством излучения, растекания по поверхности, действия ударных волн).

Учитывая вышесказанное, при моделировании методического обеспечения студентов специальности «Безопасность жизнедеятельности» системой оценки последствий аварий на производственных объектах, а так же для оптимизации принятия ими учебных решений при ликвидации аварий на практических занятиях по курсу «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них» у студентов формируются умения оперативно решать *следующие задачи*: определять:

- зоны рассеяния в атмосфере токсичного вещества до пределов сохранения негативного воздействия АХОВ на человека;
- зоны рассеивания пожаро-взрывоопасного вещества в атмосфере до пределов сохранения АХОВ к воспламенению;
- возможности и скорость вывоза (вывода) людей на безопасное для их жизни расстояние от зоны заражения АХОВ.

С точки зрения *газодинамики* между первыми двумя обозначенными выше задачами не существует различий, т. к. в обоих случаях необходимо определить пространственно-временное распределение АХОВ в атмосфере. При этом ведется расчет *основных процессов*, происходящих в атмосфере при рассеивании облаков АХОВ, включающих в себя:

- конвективный перенос в поле ветра;
- наведение выброса и течения;
- атмосферную турбулентную диффузию; действие силы тяжести;
- плавучесть газов.

Учитывается, что наиболее опасным процессом при рассеивании облака АХОВ в атмосфере является процесс *действия силы тяжести*, т. к. вещества,

которые образуют смеси тяжелее воздуха (т. е. тяжелые газы), рассеиваются на уровне земли. А это, в свою очередь, подвергает людей и сооружения (водохранилища, плотины, ГРЭС, ТЭС, и т. п.), более интенсивному воздействию на них АХОВ по сравнению с рассеянием газов с нейтральной и положительной плавучестью.

Для проведения подсчетов мы опираемся на выделенные в настоящее время *три группы методов прогнозирования рассеяния выбросов ОВ в атмосферу*, которые отличаются учитываемыми физическими процессами и допущениями, принятыми относительно профиля концентрации распространяющегося ОВ от менее к более точным:

- гауссовы модели, используемые при прогнозировании распространения выбросов на большие расстояния методом определения и фиксации концентрации ОВ в зависимости от пространственных и временных координат;

- интегральные методы, определяющие пространственное осреднение облака по объему (внезапные выбросы) АХОВ или поперечному сечению (в случае стационарных выбросов);

- метод, опирающийся на решения в системах управления в частных производных.

Эти системы включают в себя законы сохранения, дополненные параметрами турбулентности, и поэтому трудоемки в реализации, а так же требуют специальной (или дополнительной) подготовки их пользователей.

Нами так же используется несколько эталонных решений ситуаций выхода из ЧС, модели которых разрабатываются на основе информации о типовых и ранее возникавших ситуациях ЧС. Все они включены в отдельный банк эталонных ситуаций, алгоритм решения которых рассматривается нами на семинарских и лабораторных занятиях по курсу «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них».

Действенным механизмом при ситуационном анализе и принятии управленческих решений при возникновении ЧС являются профессионально разработанные методики обеспечения оценки представляющих угрозу для жизни человека ситуаций и их параметров в серии катастроф на потенциально опасных объектах (ПОО).

Однако управленческая деятельность инженерно-технического персонала по защите работающего населения, проживающего на близлежащих территориях, оказывается недостаточной из-за частичной разработанности методического обеспечения оценки результатов анализа ЧС. Поэтому для совершенствования методического обеспечения оценки последствий аварий на химически опасных объектах (ХОО) следует учитывать возможности методики в получении объективной информации о зависимости оценки последствий аварий на ХОО от полноты учета физических факторов, определяющих процессы распространения АХОВ.

К физическим факторам, которые учитывает методика *расчета рассеяния облаков от выбросов АХОВ*, относятся:

- движение ОВ на начальном этапе выброса с учетом больших значений скорости и давления (залп, пролив, струя);

- дрейф ветра в открытой местности и турбулентное рассеивание;
- движение АХОВ под действием силы тяжести; наличие аэрозолей в выбросе АХОВ и фазовые переходы «газ – жидкость»;
- теплообмен с подстилающей поверхностью.

Необходимо так же учитывать, что химические вещества техногенного происхождения при попадании в окружающую среду распространяются на значительные расстояния, что обуславливает формирование зон химического загрязнения. Причем наибольших размеров зоны загрязнения достигают при выбросах в воздушную среду.

Анализ результатов решения учебных задач по курсу «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них» и отчетов по «Производственной практике по чрезвычайным ситуациям» студентов очного и заочного отделений специальности «Безопасность жизнедеятельности» естественнонаучного факультета ОГТИ за 2004 – 2006 г.г. показал: использование существующих на сегодняшний день *моделей обеспечения оценки последствий аварий* позволяет выявить серьезный просчет в содержании диагностических процедур, обусловленный тем, что в рамках таких моделей не существует целостной методики, позволяющей оценивать распределение ОВ в окружающей среде в течение всего периода развития аварий от начальной до заключительной стадий.

Поэтому совершенствование методического обеспечения оценки последствий аварий (с выбросом или угрозой выброса АХОВ) на производственных объектах на сегодняшний день актуально и требует дальнейшего научного исследования, а так же усовершенствования его содержания на практическом уровне.

Понарина Т.В., Гунченко М. П. Предоставление открытого доступа к информационной системе университетского фонда алгоритмов и программ

Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

На современном этапе развития информационных технологий все большую актуальность приобретает хранение информации об имеющихся программных средствах, а также хранение самих программных средств в единой базе с возможностью доступа к ней широкого круга заинтересованных лиц. Это дает возможность быстро и эффективно решать задачи информатизации, используя готовые программные решения, внедрять наиболее современные и передовые информационные технологии во все сферы жизни общества, обмениваться опытом и идеями в сфере информатизации, а также дает возможность авторам программных средств отслеживать, насколько актуально оказалось их программное обеспечение, насколько оно востребовано, что, в свою очередь, позволяет авторам профессионально расти. Также возможно использование таких фондов хранения программных средств в коммерческих целях.

В настоящее время в России существуют различные фонды программных средств, например: отраслевые, региональные, университетские.

В Оренбургском государственном университете с 1998 года было накоплено достаточно большое количество информации о программных разработках сотрудников, преподавателей и студентов университета. В связи с этим возникла необходимость в создании открытой информационной системы, обеспечивающей свободный доступ к данным ресурсам.

Данная информационная система получила название «Университетский фонд алгоритмов и программ Оренбургского государственного университета (УФАП)».

Система УФАП предназначена для координации работ в области разработки программных средств (ПС) образовательного назначения в подразделениях университета, аккумулирования информации о разработанном программном обеспечении, пропаганды и внедрения передового опыта в области новых информационных технологий обучения, информатизации научно-педагогических исследований, информационного обслуживания сферы образования. Кроме того, в УФАП могут быть зарегистрированы и программные средства других фондов.

Оренбургский государственный университет и государственное научное учреждение "Государственный координационный центр информационных технологий" заключили Договор о сотрудничестве. Согласно договору Оренбургскому государственному университету поручается организация и ведение регионального отделения Отраслевого фонда алгоритмов и программ (ОФАП) Госкоорцентра Минобрнауки России на территории Оренбургской области.

Информационная система УФАП предоставляет полный перечень зарегистрированных в ОГУ программных средств и программных средств, зарегистрированных в данном фонде (фонде ОФАП).

Информация об Оренбургском отделении ОФАП размещена на информационном портале ОФАП Госкоорцентра Минобразования России. Целью данного проекта является популяризации отраслевой и государственной регистрации учебных, методических, информационных и программных разработок, накопления информационных ресурсов системы образования, способствование обмену передовым педагогическим опытом в области информационных технологий и телекоммуникаций и созданию единого информационного образовательного пространства.

Оренбургское отделение ОФАП принимает программные разработки на отраслевую и государственную регистрацию в Информационно-библиотечном фонде Российской Федерации. В соответствии с "Положением о порядке присуждения ученых степеней", утвержденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. №74, "... К опубликованным работам, отражающим основные научные результаты диссертации, приравниваются ... программы для электронных вычислительных машин; базы данных; ... информационные карты на новые материалы, включенные в государственный банк данных...".

После регистрации информация о программных разработках будет бесплатно опубликована в одном из номеров журнала "Компьютерные учебные программы и инновации".

Для предоставления открытого доступа при проектировании УФАП внимание было уделено следующим моментам:

- система должна быть открыта для любого желающего ознакомиться с зарегистрированными программными средствами и описанием к ним. В то же время открытость системы не должна отразиться на ее безопасности;

- система должна предоставлять всю необходимую информацию для желающих зарегистрироваться в УФАП, но в то же время должен быть обеспечен контроль за содержанием регистрируемых программных средств и тем описанием программного средства, который разработчик предоставляет;

- система должна предоставлять всю необходимую информацию для желающих зарегистрироваться в ОФАП, и также, как и в УФАП, регистрируемые средства должны пройти отбор.

Выполнение этих противоречивых требований было учтено при разработке информационного портала УФАП и нашло свое отражение в следующем.

Чтобы избежать занесения в УФАП (а также в ОФАП) программных средств сомнительного содержания, предоставляемых неизвестными лицами, процедуру регистрации данных программных средств на настоящий момент решено было не предоставлять в режиме on-line. Но все необходимые сведения и образцы документов любой желающий может получить на сайте УФАП, скачав их себе на компьютер или открыв их. Также на сайте предоставлены

сведения об экспертизе предоставляемого для регистрации программного средства.

В ближайшем будущем планируется проводить и on-line регистрацию, но данные будут вноситься в базу только после прохождения экспертизы, о чем желающий их зарегистрировать будет уведомлен специально.

Для входа на сайт не требуется регистрации, поэтому зайти туда может любой, кто хочет зарегистрировать свое программное средство или посмотреть уже имеющиеся.

При регистрации на сайте программного средства разработчик предоставляет его для свободного распространения через web. Однако, если разработчик в этом не заинтересован, то без его согласия доступ к его программному обеспечению будет закрыт.

Для обеспечения открытого доступа для тех лиц, которые заинтересованы в получении необходимого им программного обеспечения, было организовано следующее:

- просмотр всего списка зарегистрированных в УФАП и ОФАП (отдельно) программных средств;

- поиск необходимого программного средства по выбранным основным параметрам, а также совокупности параметров;

- вывод полной информации о любом программном средстве, такой как:

краткое и полное название;

технические требования, предъявляемые ПС к ПК пользователя;

дата регистрации и разработки;

информация о регистрации и сертификации;

рекламное техническое описание;

классификация программного средства (индексы УДК и коды тематических рубрик);

основные возможности и краткая характеристика;

сведения об авторе(ах);

дополнительная информация (информация о рецензенте, акте внедрения, кем выдано мотивированное заключение, области применения ПС в науке и народном хозяйстве).

- скачивание программного средства (ПС) через Интернет (если на свободное распространение последнего имеется согласие автора ПС). Для избежания большой нагрузки на сервер, при скачивании ПС установлен лимит. Скачать с сервера можно только средство размером не более 10 Мбайт, в противном случае пользователь на сайте системы УФАП может оформить заявку на получение дистрибутива на электронном носителе.

Особое внимание в связи с открытым доступом было уделено механизмам обработки информации и ее защиты. Был произведен тщательный анализ угроз, связанных с работой информационной системы в сети Internet.

Перечень вероятных угроз и механизмы защиты от них:

1. Раскрытие параметров аутентификации. Данная проблема решена с помощью хранения файлов с параметрами аутентификации выше директории web-сервера. Файлы реализованы в виде php-скриптов, что также позволяет производить в них проверку открытия из главного модуля.

2. Подмена переменных. Перед применением значений переменных осуществляется проверка значений, экранирование слешей, удаление недопустимых символов.

3. «SQL инъекции». Данные, которые поступают в SQL-запросы, проверяются на корректность и отсутствие в них команд SQL.

4. Раскрытие информации о структуре и механизмах скрипта. Было отключены все сообщения, возникающих при ошибках и предупреждениях.

Создание информационной системы является объективным следствием развития процесса информатизации в сфере образования. Web-сайт расширил функциональные возможности Университетского Фонда Алгоритмов и Программ, что вывело его на новый качественный уровень.

Предоставление открытого доступа к новейшим разработкам в сфере автоматизации и программного обеспечения является залогом успешного развития нашей экономики и страны в целом.

Потанина О.В. Формирование и развитие когнитивной компетенции личности в контексте личностной и профессиональной компетентности

Филиал ГОУ ВПО СамГТУ, г. Сызрань

Государственно-политические и социально-экономические преобразования последнего десятилетия существенно повлияли на российское образование. В современном мире образование - важнейший фактор формирования нового качества экономики. Динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного труда вызывают потребность в повышении профессиональной квалификации и росте профессиональной мобильности работников, создании мощной интеллектуальной среды.

Концепция модернизации российского образования до 2010 года провозглашает обновление содержания образования через внедрение компетентностного подхода, который позволит оценивать качество подготовки специалистов не только по знаниям, умениям и навыкам. Результаты обучения – это точка соприкосновения работодателей, государства и граждан. Оценка качества подготовки выпускников вузов по его знаниям и умениям, неадекватно характеризует уровень их готовности к успешно профессиональной деятельности. Предметные знания и умения – небольшая часть личностных свойств, влияющих на успешную деятельность специалиста. Подходы к формированию компетенций не новы, ранее эта идея выражалась в форме всестороннего развития личности, идее политехнического профессионального образования, деятельности педагогов новаторов. Реформы общеобразовательной и профессиональной школы (1984 г) предусматривали усиление политехнической направленности содержания образования, профессиональной ориентации молодежи. Осужденный в свое время метод проектов, политехнизма в обучении – примеры основных направлений реализации идеи компетентностного ориентированного подхода в образовании. Многие, что раньше было отброшено и осуждено, в новых условиях возрождается и поднимается на более высокий научно-организационный уровень.

Компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. В докладе международной комиссии по образованию «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, формулирует «четыре столпа», на которых основывается жизнедеятельность каждого человека: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [1, с. 37].

Существует устойчивый интерес к определению понятий «компетентность», «компетенция» и классификаций компетентностей и компетенций по различным основаниям. Мы разделяем точку зрения разграничения соотношения понятий «компетенция» и «компетентность».

Выявление обобщенного личностного свойства, которое соединяет в себе обширные и глубокие общеобразовательные и политехнические знания, развитое самостоятельное творческое мышление и способность к социально востребованной самореализации приводит к понятию компетентности человека.

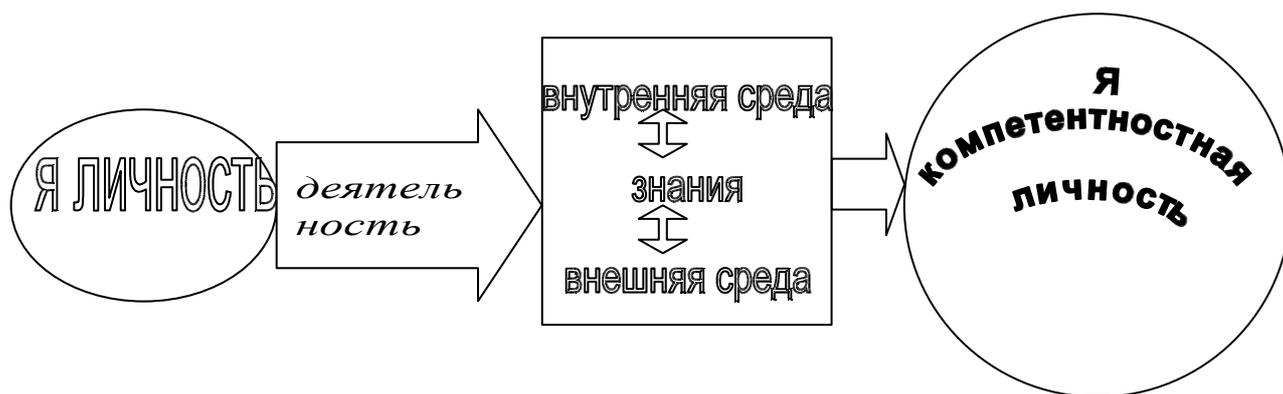
В отечественной педагогике характеристики этих показателей модернизации профессионального образования содержатся в работах:

Суббетто А.И. пишет « В отечественной педагогической традиции отрефлексирована концепция так называемых ЗУНов, т.е. триад <знания, умения, навыки>. Причем, и «умения», и «навыки» являются ступенями инструментализации знаний деятельности человека в направлении повышения «автоматизмов» в реализации тех или иных операций деятельности. В этом случае «компетенции» можно рассматривать как определенные совокупности ЗУНов, «покрывающих» определенные виды деятельности».

Э.Ф.Зеер отмечает: «компетентности в отличие от, универсальных знаний имеют действенный практико-ориентированный характер. Поэтому они помимо системы теоретических и прикладных знаний, включают когнитивную и операционно-технологическую составляющую. Компетенции – совокупность знаний в действии».

Над собственно профессионально-технологической подготовкой вырастает огромная внепрофессиональная надстройка требований к специалисту (А.М.Новиков), выражающаяся в способностях применять ответственные решения, в системном и экспериментальном мышлении, в умении постоянно учиться, в коммуникабельности, экологической, качественной, информационной и других видах культур.

Выделим, что методы и технологии компетентностно-ориентированного обучения должны осуществлять переход формируемых способностей в иные условия, отличные от тех, в которых они возникли, т.е. должна вырабатываться способность к так называемой "неадаптированной активности". При этом отметим, что компетентность всегда есть актуальное проявление компетенций. Ключевые - это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме. Классификация компетентностей может быть проведена по видам деятельности, по сферам общественной жизни, и т.д. Профессиональная и учебная компетентности формируются для, и проявляются в этих видах деятельности человека. Мы сделаем акцент на место когнитивной компетенции в образовательном процессе с уклоном на профессиональную сферу.



Разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования предлагаются наиболее общие основания разграничения компетентностей - по сферам [1]. Структура ключевых компетентностей (при отождествлении понятий) представлена :

1. «компетентностью в сфере самостоятельной познавательной деятельности, (основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внеучебных);

2. компетентностью в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

3. компетентностью в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);

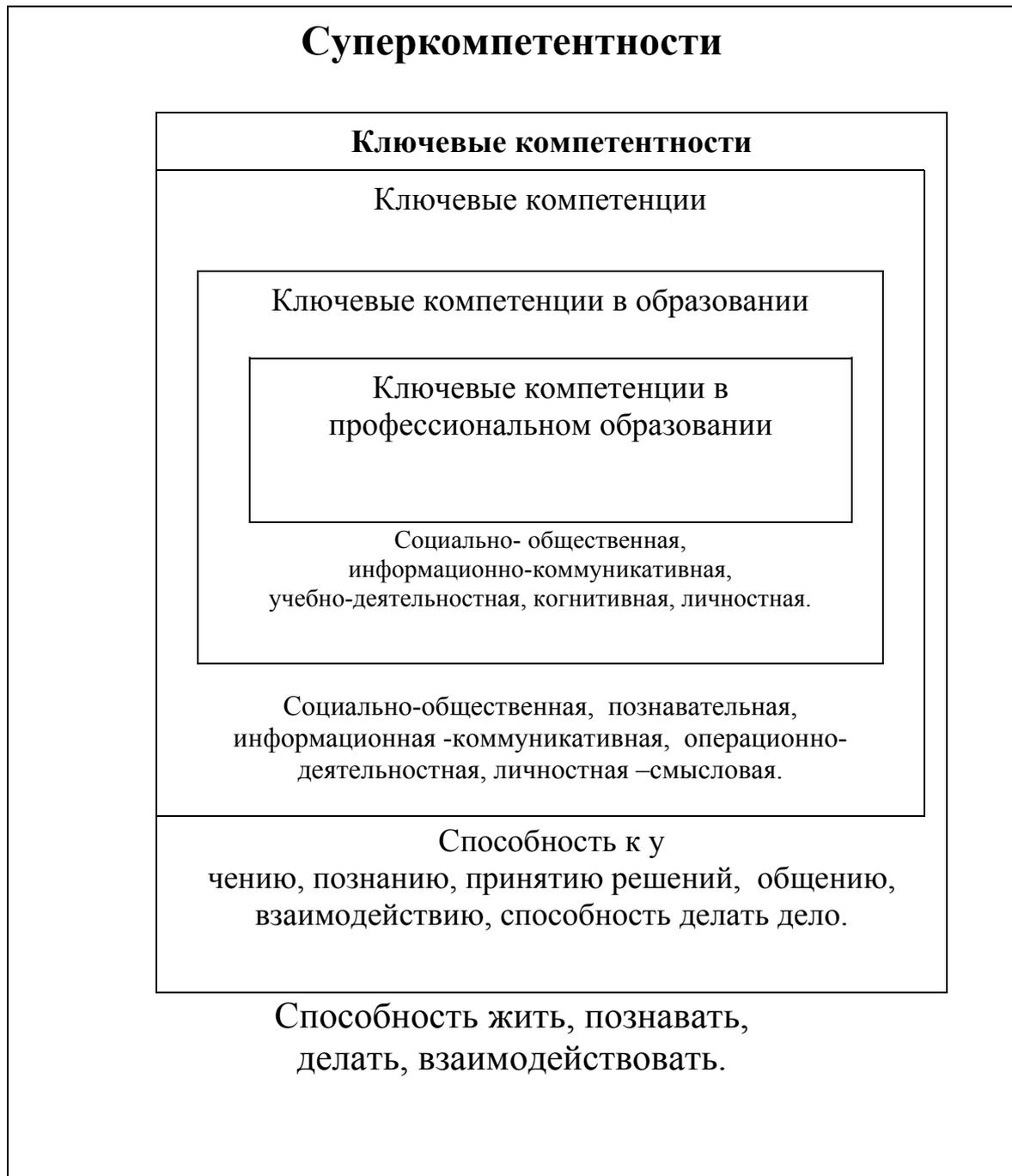
4. компетентностью в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия);

5. компетентностью в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)».

Щербакова О.Ю. в своей диссертации выделяет пять ключевых компетенций, которым придается особое значение в профессиональном образовании: социальная компетенция, социально-информационная компетенция, коммуникативная компетенция, когнитивная компетенция, специальная компетенция.

Каждая из выделенных компетенций представляет собой систему, структурно и содержательно раскрывающих ее специфику. Эти группы компетенций значимы вообще и для образования, в частности они, могут изменяться и количественно, и содержательно, и иерархически в соответствии с возрастными и социальными характеристиками обучающихся. Это означает, например, что набор ключевых компетенций выпускника школы и выпускника вуза не могут быть идентичными. В профессиональном образовании перечень и иерархическая структура ключевых компетенций конкретизируется с учетом его основных характеристик – уровня и профиля. Проблема классификации компетенций остается открытой, все ниже перечисленные классификации не являются исчерпывающими, они могут пополняться, уточняться, в зависимости от основы по которой проведена

классификация, от содержания самого понятия компетенция. Мы предлагаем свою иерархическую схему и классификацию.



Выявление объективных требований социального заказа и выработка механизмов трансформации их в образовательные категории – одна из актуальных научных проблем. В процессе мониторинга качества подготовки специалистов необходимо выявление выполнения этих требований. Трудность представляет как оценка степени сформированности ключевых компетенций, как результатов обучения, так и выявление самих потребностей или социального заказа. Наиболее доступен анализу государственный заказ образованию, зафиксированный в ряде законодательных актов и нормативных документов. Анализ ГОС ВПО требований к уровню подготовки специалиста показывает, что кроме знаний, умений навыков должны быть оценены и параметры личности, относящиеся к ключевым компетенциям. Оценка знаний, умений происходит на экзаменах, защитах дипломов, а вот вопрос об оценке сформированности компетенций находится в стадии исследования.

При всем различии классификаций, среди ключевых компетенций, выделяются группа близкая по своему содержанию.

Таблица 1

Понятие когнитивная компетенция

Основные понятия	Содержание понятий
В.Хутмахер ключевая компетенция	способность учиться на протяжении жизни, в качестве основы непрерывного образования в контексте, как личной профессиональной , так и социальной жизни
Ж.Делор компетентность	научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными ситуациями и работать в группе.
Хуторской А.В. учебно-познавательная компетенция, компетенция личностного совершенствования	
Зимняя И.А. компетенция познавательной деятельности, компетенции	компетенции, относящиеся к самому себе как личности, компетенции относящиеся к деятельности человека

самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии	
Щербакова О.Ю. когнитивная компетенция	готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания, умения, способность к саморазвитию

Проанализируем понятие когнитивной компетенции, ее содержания и общую структуру.

Когнитивная компетенция включает:

- умение осваивать новые знания, включая новые информационные и компьютерные технологии.
- умение выявлять и устранять информационную недостаточность.
- актуализация и реализация своего личностного потенциала, способность к саморазвитию.
- способность к самообразованию и непрерывность этого процесса.
- умение учить других.
- умение прогнозировать деятельность и ее результат.

Когнитивная компетенция имеет сложную структуру (знания, умения, навыки, мотивы, опыт, эмоционально-волевой аспект, когнитивные способности), и обладает возрастной спецификой и динамикой. При рассмотрении когнитивной компетенции как системы возникает вопрос о ее целенаправленном формировании и развитии образовательными средствами. Степень организованности системы выступает в качестве отличительной черты.

Когнитивная компетенция - это совокупность способностей личности, как врожденных так и приобретенных которые могут совершенствоваться и развиваться. Таким образом, в системе непрерывного образования, процесс формирования и развития когнитивной компетенции имеет управляемый и неуправляемый характер. К приобретенным способностям относят вербальные знания, интеллектуальные умения, когнитивные стратегии (внимание, восприятие, кодирование и извлечение информации из памяти, воображение, мышление, речь, интеллект). Развитие этих приобретенных способностей позволит более успешно решать новые учебные и производственные проблемы.

Реальная практика и жизнь показывает, что успешное окончание школы и сдача единого государственного экзамена не гарантируют успешного начала обучения в вузе. Оценка качества подготовки выпускника школы по его знаниям и умениям, которые он демонстрирует при сдаче единого государственного экзамена, неадекватно характеризует его степень готовности к новым условия обучения. Что влияет на готовность к обучению в новых

условиях? Нужно ли готовить вузовским условиям на предшествующих этапах обучения ?

Как показывает опыт, у поступающих в вузы оказываются слабо сформированы такие качества, как способность самостоятельно приобретать знания и умения, как в профессиональном плане, так и в личной и общественной жизни, навыки самоорганизации, саморазвития, а также способность критически осмысливать информацию, оценивать собственные возможности, готовность к постоянному повышению образовательного уровня, все это составляющие когнитивной компетенции. Таким образом, формирование и развитие когнитивной компетенции на предвузовском этапе обучения это, один из способов помощи, которая может быть оказана будущим студентам.

В каждом цикле дисциплин необходимо выделить системоборазующую, стержневую дисциплину цикла, например среди общетеоретических дисциплин, таковой является математика, поэтому она занимает особое место при формировании когнитивной компетенции будущих специалистов.

Преобразования, связанные со вступлением человека в информационную эру, основываются на логико-математическом знании и основанном на нем образовании. Резкое расширение влияния математики и математических знаний на все области усиливает значение качественного математического образования. В контексте гуманизации образование предполагает выявление связей и взаимодействий математических дисциплин с общечеловеческой культурой.

Применение математических методов имеет важное значение для науки, техники, производства и это оказывается возможным благодаря определенной особенности математического знания. Оно отвлекается от природы исследуемых объектов, от содержательного и качественного аспектов, сосредоточивая внимание на формально-количественных сторонах бытия и познания.

В известных Фейнмановских лекциях по физике мы читаем: «...все великолепие математики в том и состоит, что в ней мы не знаем, о чем толкуем. Ее законы, её доказательства, ее логика не зависят от того, чего они касаются, — и в этом своя, особая красота»[2, с.212]

Однако как показывает изучение научной литературы и специально проведенных исследований, что в основном на предвузовском этапе обучения математики основное внимание уделяется формированию знаний в области математики, их систематизации и недостаточное внимание уделяется формированию условий к вузовским условиям обучения, навыков использования математики при изучении других дисциплин, формированию самообразовательной деятельности, развитию познавательной самостоятельности, что в совокупности входит систему формирования когнитивной компетенции. Новые тенденции развития системы высшего профессионального образования состоят в том, что к вузовским условиям необходимо готовить на предшествующих этапах обучения. Для этого вуз должен проводить профориентационную работу и организовывать комплексную целевую подготовку школьников к поступлению и дальнейшему обучению.

Подготовка молодежи через систему дополнительного образования способствует подготовке к вузовским условиям обучения. Должна быть перестроена как работа преподавательского состава, так и деятельность самих слушателей, по формированию и развитию ключевых компетенции. Для этого необходимо преобразовать компоненты учебного процесса ФДО, к новым требованиям, которые связаны с новыми условиями обучения, в соответствии с принципом профессиональной целесообразности (преемственность, мотивация учения и труда, политехнизация). Необходимо реализовывать и разрабатывать, пути осуществления преемственности между структурными компонентами, при преподавании математики (цели, содержание, методика, деятельность преподавателя и студента) с одновременной подстройкой этих компонентов к требованиям принципа профессиональной направленности вуза. То есть проблема развития когнитивной компетенции слушателей ФДО технических вузов в области математики сводится к проектированию и реализации модели педагогической системы преподавания математики на основе компетентностно-ориентированного подхода.

Формирование когнитивной компетенции поможет достигнуть целостности знаний, их интеграции, практического применения получаемых знаний и умений. В связи с этим формирование когнитивной компетенции личности будет способствовать формированию и развитию личностной и профессиональной компетентности. Для обеспечения вхождения выпускников учебных заведений в мировое образовательное пространство необходимо согласиться с подходом к оцениванию результатов образования, принятым в международной практике. Основу этого подхода составляют **ключевые компетентности**, которые должны быть положены в основу содержания образования. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании будет способствовать достижению его основной цели подготовке квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, отвечающего мировым стандартам, готового к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Литература:

- 1) Делор Ж. Образование: сокровище сокрытое. UNESCO, 1996.
- 2) Фейнмановские лекции по физике, т.1. М., 1965
- 3) Хуторской А.В. (редактор-составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». - М., 2002.
- 4) Субетто А.И. «Интеграционная модель выпускника вуза на базе системодейтельного и компетентностного подходов. - С.Пб-М, 2005.

Саблина Т.А. Роль практико-ориентированных технологий в ценностном самоопределении студентов-журналистов

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Реформирование российского общества определяет новые направления в системе университетского образования. Сегодня возрастают требования к подготовке конкурентоспособного специалиста, обладающего высоким культурным потенциалом, творческой индивидуальностью, способного самосовершенствоваться и вносить свой вклад в развитие выбранной сферы профессиональной деятельности.

В современном мире изменяются приоритетные направления журналистского образования, пересматриваются критерии профессионализма специалистов в области средств массовой информации.

Для нашего исследования значимой представляется идея И.М.Дзялошинского о том, что процесс формирования специалиста сочетает в себе с одной стороны, процесс профессионализации, в ходе которого журналист все полно включается в систему отношений профессионального сообщества, его связи расширяются и углубляются, благодаря чему он овладевает профессиональным опытом. При этом особое значение имеет среда, выступающая как система общественных отношений, где индивид существует и развивается и вне которых он немислим. С другой стороны, это процесс индивидуализации, когда, приобщаясь к жизни профессиональной среды, журналист приобретает все большую самостоятельность, начинает сознательно организовывать свое развитие, то есть становится творческой индивидуальностью. [1,с.30]

На сегодняшний день индивидуальное и профессиональное развитие личности будущего специалиста нельзя рассматривать без его профессиональной культуры, которая будет «по-настоящему профессиональной не тогда, когда происходит момент ее «адаптации» к современным технологиям и условиям жизнедеятельности определенной группы людей, но тогда, когда профессиональная культура становится продуктивной» [В.Ф.Олешко]. Это, в свою очередь, актуализирует проблему самоопределения журналистов в профессиональной культуре.

В данном исследовании мы определяем **профессиональную культуру журналиста** как интегральное понятие, включающее в себя совокупность мировоззренческих и специальных знаний, умений и навыков; систему норм и правил поведения, принятых в журналистском сообществе; а также индивидуальную творческую позицию и ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности.

Сущностью же **самоопределения в профессиональной культуре** является сознательное выявление и утверждение собственной мировоззренческой, социокультурной, творческой позиции, определение смыслов и ценностей своей деятельности.

Разрабатывая тему самоопределения студентов-журналистов в профессиональной культуре, мы столкнулись с проблематичностью ситуации самоопределения. Это обусловлено тем, что сегодня все более остро встает вопрос концептуального и технологического отставания сложившейся системы журналистского образования от возрастающих требований, предъявляемых специалистам современных средств массовой информации.

Для того чтобы разрешить данное противоречие, в своем исследовании мы обратились к практико-ориентированным технологиям знаково-контекстного обучения, что, на наш взгляд, позволит сформировать у студентов-журналистов реальное, целостное представление о будущей профессиональной деятельности еще в период овладения профессией.

По мнению А.А.Вербицкого, автора концепции знаково-контекстного обучения, «для достижения целей формирования личности специалиста в вузе необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательный) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов»[2, с.51].

Таким образом, можно выделить две важнейшие характеристики содержания технологий данного типа обучения:

- субъект учения с самого начала ставится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из учебного в профессионально-ориентированный;
- требования со стороны профессиональной деятельности определяют контекстный принцип построения и развертывания не только отдельных учебных дисциплин, но и содержание всей подготовки специалиста в вузе.

При таком подходе необходимо проектировать не только предметное содержание журналистского образования(включающее знания, умения и навыки), но и социальное содержание, способствующее эффективной работе специалиста в коллективе. Немаловажным аспектом здесь является опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. В этом плане наиболее характерным направлением повышения эффективности журналистского образования является создание таких психолого-педагогических условий, в которых студент может занять активную личностную позицию и в наиболее полной мере раскрыться как субъект учебной и профессиональной деятельности.

Наиболее эффективными формами и методами обучения, в которых воссоздается не только предметное, но и социальное содержание будущей профессии мы считаем:

- метод анализа конкретных профессиональных ситуаций;
- деловые игры;
- научно-исследовательскую работу студентов;
- производственную практику (в течение всего периода обучения);
- курсовое и дипломное проектирование.

В своей работе мы акцентируем внимание на эвристическом потенциале учебной деятельности, в ходе которой студенты поставлены в различные ситуации, связанные с самоопределением в профессиональной культуре, когда им приходится делать выбор и определять свою индивидуальную, творческую позицию. Если будущий специалист понимает пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, может творчески подходить к решению профессиональных задач в процессе учебы в университете; то в дальнейшем это будет способствовать тому, что в профессиональной деятельности журналист сможет сам ставить себе цели, определять средства, выполнять действия для ее достижения, а также самостоятельно контролировать качество своей работы.

Подводя итог вышеизложенному, мы полагаем, что самоопределение студентов-журналистов в профессиональной культуре будет успешным, если:

- профессиональная культура будет представлена как интегральная характеристика качеств личности, включающая в себя как специальные знания и умения, так и ценностно-смысловое отношение к предстоящей профессиональной деятельности;

- образовательный процесс университета будет направлен на развитие аксиологического потенциала личности студента, что является необходимым условием становления его образа «Я–будущий журналист», отражающего ценностное отношение студента к себе, к профессиональной реальности;

- в процессе подготовки будущих специалистов при использовании технологий знаково-контекстного обучения будет актуализирована субъектная позиция студента, заключающаяся в инициативном, ценностном и ответственном отношении к профессиональной деятельности, к образованию, его целям, смыслам и результатам.

Таким образом, благодаря применению практико-ориентированных технологий современного образования при подготовке журналистов еще в период учебы в университете изменяется отношение студентов к предстоящей деятельности, которая рассматривается не как реализация неопределенных, абстрактных, безличных функций, а как ценностно-смысловая, профессиональная позиция, добровольно избранная журналистом. В этом случае происходит приобщение студента к системе профессиональных отношений, формируется его субъектная позиция, совершенствуется журналистское мастерство, вырабатывается индивидуальный стиль, проявляется эвристическое творчество.

Список использованной литературы:

- 1) Дзялошинский И.М. Российский журналист в посттоталитарную эпоху. – М.: Издательский дом «Восток», 1996.
- 2) Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш.шк., 1991.

Соломонова Т.П. Аналитические умения как объект исследования

Акбулаксий филиал ГОУ ОГУ, г.Оренбург

В современных социально – экономических условиях очень важной является проблема формирования активной конкурентоспособной личности, способной самостоятельно делать свой выбор, ставить и реализовывать цели, выходящие за пределы установленных требований, осознанно оценивать свою деятельность и деятельность окружающих на основе анализа. Основным условием формирования такой активной личности в учебном процессе выступают умения и навыки, которые мы именуем аналитическими. Они характеризуются наличием таких признаков, как конкретность, полнота, глубина, обобщённость, оперативность, гибкость, системность, осознанность. Среди наиболее типичных следует отметить:

- умение выделить характерные черты и признаки понятия в их взаимосвязи;
- умение определить иерархию понятий в их последовательности и взаимосвязи;
- умение преобразовывать изученный материал, творчески применять его;
- умение выделить обобщённое знание, подвести конкретное знание под обобщённое, отнести частное к общему;
- умение излагать свои знания и развернуть их в ряд последовательных шагов;
- умение применять имеющиеся знания в различных ситуациях.

Именно аналитические умения предоставляют возможность студентам реализовать себя в учебной и будущей профессиональной деятельности, исходя из индивидуальных особенностей, способностей, склонностей, интересов, ценностных ориентаций и жизненного опыта.

Формирование подобных навыков и умений проходит эффективнее, когда образовательный процесс ориентирован на личность и осуществляется на основе личностно – ориентированных технологий. Данные технологии обучения теоретически обоснованы В.В.Сериковым, И.С Якиманской, Е.М. Бондаревской. Правда, в большей степени они ориентированы на учащихся общеобразовательных школ. Применительно к образовательному процессу в средних и высших профессиональных учебных заведениях следует опираться на исследование в данной области В.П. Одинцовой «Свобода выбора как одно из условий развития активности личности в учебном процессе в средних специальных учебных заведениях» и Я.И.Мелихеда «Личностно – ориентированная технология обучения в условиях подготовительного отделения колледжа или вуза». Эти научные изыскания составляют лишь определённую часть теории и практики использования личностно-ориентированных технологий обучения в средних и высших профессиональных учебных заведениях, но эффективность их применения была подтверждена в практической деятельности.

При внедрении личностно - ориентированных технологий в образовательный процесс необходимо соблюдать определённые требования:

- перед прослушиванием лекционного курса полезно ознакомить студентов со словарями основных понятий к каждой теме, что обеспечит активность восприятия лекционного материала;
- использование в работе схем и таблиц целесообразно при восстановлении в памяти лекционного материала, так как выделенные в них основные смысловые единицы являются основами обобщения и осмысленного запоминания;
- семинарские занятия должны способствовать формированию у студентов способности к самостоятельному анализу (последнее задание каждого семинара направлено на формирование обобщений по теме);
- лабораторные занятия студентов должны способствовать повышению продуктивности учебной работы (их содержание направлено на развитие эвристических возможностей студентов при решении практических задач: диагностика, прогнозирование, проектирование, анализ деятельности);
- учебный материал должен обеспечивать выявление субъективного опыта студента, включая, конечно, опыт его обучения в школе;
- изложение учебного материала должно быть направлено не только на увеличение объёма знаний студента, структурирование, интегрирование, обобщение содержания, но и на преобразование имеющегося личного опыта обучающегося;
- постоянное согласование личного опыта с научным содержанием задаваемых заданий;
- стимулирование студентов к самоценной образовательной деятельности, обеспечивающей возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в процессе обучения. Выполнение этих требований способствует повышению качества усвоения программного содержания и углублённому пониманию наиболее сложных вопросов курса.

Личностно – ориентированные технологии предусматривают применение в образовательном процессе учебных заведений среднего и высшего профессионального образования таких методов, которые предполагают и обеспечивают выход студентов за пределы предписанного преподавателем и удовлетворяют собственным познавательным и профессиональным потребностям. Это и опережающая самостоятельная работа (для стимулирования самостоятельного осмысления учебного материала к каждому разделу необходимо разработать вопросы для самоконтроля и перечень тем для курсовых работ), учебно – познавательная деятельность по алгоритму, сбор и классификация информации по конкретному плану, логическое конструирование, визуально – образное моделирование, побуждение к рефлексии (выявление ошибок в учебной и профессиональной деятельности), «погружение» в профессиональную деятельность, психологическая поддержка в самоопределении. Для более полного и плодотворного личностного проявления студента в образовательном процессе необходимо формировать его читательскую деятельность, точнее осознанную читательскую деятельность. Она проявляется в быстром и осознанном чтении, структурно логическом осмыслении текста (конспектирование, конструирование текста); нахождении ключевых

понятий представленного текста, уплотнении его структуры (свёртывание, анализ, синтез, сбор, классификация); перекодировании текстуальной информации посредством её визуализации дидактическими средствами (символ, рисунок, схема, графическая форма, модель). Активность личности в учебном процессе на первых порах может проявляться только в повышении эмоциональной активности, а потом и в учебно – познавательной. Достижение вершин профессионального мастерства требует от современных студентов не только хорошего знания изучаемых учебных дисциплин, специальной подготовки, но и высокой культуры, предполагающей ориентацию на гуманистические принципы, потребность в совершенствовании себя как личности и как профессионала.

Конечно, использование лично – ориентированных технологий возможно только в условиях педагогического сотрудничества студентов и преподавателей, заинтересованных в положительном результате совместной деятельности. Важно, чтобы разными аспектами лично – ориентированного обучения педагоги формировали профессиональную готовность студентов, потребность к овладению знаниями и умениями, творческому их использованию в будущей профессиональной деятельности и самообразовании. В ходе такой совместной деятельности будущие специалисты учатся квалифицированно и независимо решать профессиональные задачи, видеть и самостоятельно формулировать проблемы, выбирать способы и средства их решения, выстраивать и корректировать свою профессиональную деятельность, ориентироваться в многообразии литературы, пособий, осуществлять рефлекссию для дальнейшего профессионального и творческого роста. Огромную роль в успешности обучения студентов играет такой фактор, как уважение со стороны преподавателя и его заинтересованность в успехах подопечного, собственная удовлетворённость проведенными учебными занятиями.

Одним словом, использование лично – ориентированных технологий в образовательном процессе побуждает студентов быть активными, с интересом овладевать новыми умениями и знаниями, к росту профессиональной компетентности, быть конкурентоспособными, мобильными, востребованными, быстро адаптироваться в новых экономических условиях.

Сударчикова Л. Г. Технология лабораторного практикума по дисциплине «методика преподавания психологии»

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургский государственный университет, г. Орск**

Активное вхождение в профессию «преподаватель детской психологии» на факультете дошкольной педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института осуществляется на IV курсе в контексте дисциплины «Методика преподавания психологии» через специально организованные и проводимые опытными преподавателями аудиторные практические занятия.

Педагогическая технология как процесс является управляемой системой с четко планируемым результатом, поэтому структуру технологического процесса обучения можно представить тремя основными каналами информации (Г. К. Селевко):

- движение содержания; передача информации от преподавателя к студенту через ее предъявление, отслеживание ее восприятия, усвоения и закрепления и управление учебно-познавательной деятельностью; существенным является наличие ТСО, книг, Интернет-ресурсов и личностного восприятия обучающимся;

- управляющее воздействие, включающее в себя стратегическое и тактическое планирование и коррекцию технологического наполнения обучающей среды;

- обратная связь, контроль, оценивание и канал дополнительной информации от обучаемых к обучающим о результатах обучения.

В качестве критерия оптимальности использования технологии лабораторного практикума по дисциплине «Методика преподавания психологии» мы принимаем комплексный критерий, отражающий показатели обученности и показатели сформированности личностных качеств обучающихся.

Способы взаимодействия субъектов образования при этом многообразны и зависят от решаемой педагогической задачи (по В. П. Беспалько и Г. К. Селевко):

- разомкнутые, где деятельность обучаемых не контролируется и не корректируется преподавателем;

- цикличные, где деятельность обучаемых опосредована контролем преподавателя, самоконтролем и взаимоконтролем обучаемых;

- рассеянные (фронтальные);

- направленные (индивидуальные);

- ручные (вербальные);

- автоматизированные (с использованием учебных средств).

Анализ феномена педагогической технологии позволяет выделить ее общесистемные ресурсы (Г. К. Селевко):

1. направленность технологии и ее идентификация в соответствии с принятой в настоящее время классификацией;

2. самоназвание технологии, отражающее идею, сущность применяемой системы обучения, вектор модернизации образовательного процесса, его качества;

3. концепция педагогической технологии с обозначением основных идей, гипотез, принципов, проектирования и функционирования, целевых установок и ориентаций;

4. особенности содержания образования:

– объем и характер содержания образования;

– дидактическая структура учебного плана, учебных программ, формы изложения учебного материала;

– ориентация на личностные структуры (знания, умения, навыки и качества; способы умственных действий; самоуправляющийся механизм личности; сферу эстетических и нравственных качеств личности; действенно-практическую сферу;

5. процессуальная характеристика:

– особенности методики обучения, применения методы средств обучения;

– мотивация к учебной деятельности;

– организационные формы образовательного процесса;

– управление образовательным процессом на этапах его диагностики, планирования, координации, регламентирования и коррекции;

– выделение категории обучающихся, в образовании которых можно использовать педагогическую технологию;

6. программно-методическое обеспечение, в которое входят учебные планы и программы, учебные и методические пособия, дидактические материалы, наглядные и технические средства обучения, диагностический инструментарий.

Управляемость педагогической технологией определяется ее процессуальной характеристикой (Г. К. Селевко).

В ходе реализации технологии лабораторного практикума по дисциплине «Методика преподавания психологии» у будущих преподавателей детской психологии формируется многоуровневое профессиональное новообразование – профессионально-педагогическая культура, при этом:

– на адаптивном уровне

– будущий преподаватель учится ставить цели и задачи собственной педагогической деятельности в общем виде и дифференцировать их от личностных ценностей;

– формируется целостное отношение к методологии, основам психолого-педагогических знаний, а так же готовность их использовать в собственной педагогической деятельности;

– формируется способность к педагогической рефлексии;

– на репродуктивном уровне формируются и амплифицируются:

– ценностное отношение к педагогической деятельности;

- оно же рефлексивируется как профессионально важное качество будущего преподавателя;
- установка на проектирование педагогической деятельности;
- стойкая потребность в рефлексии собственных действий;
- на эвристическом уровне актуализируется готовность:
 - быть субъектом его педагогической деятельности;
 - использовать в своей деятельности систему профессиональных знаний, умений и навыков;
 - применять знания методологии педагогики и психологии при оформлении педагогических действий в целостную систему;
 - осознавать структуру педагогических технологий и педагогического процесса на уровне сформированной способности к рефлексии собственной педагогической деятельности;
- на креативном уровне:
 - основой организации и регуляции педагогической деятельности становятся осознаваемые образовательные ценности как социально-нравственные и психолого-педагогические ориентиры;
 - педагогическая рефлексия выступает базисом творческой самостоятельности и самореализации;
 - формируется установка на самостоятельное моделирование педагогической деятельности при использовании технологии;
 - развивается позитивная профессиональная «Я – концепция».

В нашей проектной деятельности мы выделяем следующие структурные компоненты технологии лабораторного практикума по дисциплине «Методика преподавания психологии».

Цель: теоретический анализ и осмысление содержания профессиональной педагогической деятельности; практическая проверка профессиональных умений и навыков и, соответственно, овладение ими в контексте учебных аудиторных занятий.

Форма проведения занятий: педагогическая студия, т. е. учебно-профессиональные занятия, оснащающие будущего преподавателя практическими умениями и навыками, обогащающие его профессиональный опыт до начала профессиональной деятельности на основе современных научно-теоретических данных; лаборатория педагогического творчества, созданная для проверки теоретических и методических положений в практической профессиональной деятельности по типу:

«Давайте попробуем ... (сделать, услышать, почувствовать, осознать, проиграть, отрефлексировать, спрогнозировать, смоделировать...)»

Ключевые методы проведения занятий:

- иллюстративный – для обеспечения профессионального педагогического предъявления изучаемого на конкретном занятии феномена;
- обыденной аналогии – для оптимизации научно-теоретических, практических и житейско-обыденных представлений и понятий;

– упражнения – для формирования и развития профессиональных педагогических способностей, качеств, умений и навыков.

Основные понятия:

– рассмотрение, осознание и интериоризация доминирующих на занятии рабочих понятий темы;

– преобразование рабочих понятий темы и рефлексия в специально организованной деятельности.

Профессиональные умения и навыки:

– выделение в начале занятия тех профессиональных умений и навыков, которые должны будут осознанно актуализироваться в сознании будущих преподавателей в ходе выполнения этюдов, упражнений, театрализованных постановок.

Модальности профессиональных умений и навыков:

– проявлять, принимать, оценивать, соотносить, направлять, наблюдать, сохранять, слышать, переживать, транслировать, уважать, видеть, выражать, определять, воспринимать, инициировать и т. д.

Учебные средства:

– ролевая игра;

– подвижная игра;

– аудио – или CD – диски с записями музыкальных произведений, звуков природы, бытовых шумов;

– репродукции портретов, картин жанровой и пейзажной живописи;

– стулья, столы, кафедра и другие предметы окружающей

действительности;

– тексты педагогических ситуаций для ролевой игры или драматизации;

– карточки с текстами заданий;

– пластилин, пластинил.

Этапы проведения занятий.

1. Пролог – психологический настрой на работу в обозначенной теме, активизация всех сущностных сил студентов на целенаправленную работу по самопознанию в будущей профессиональной деятельности, открытие на общение в заданном контексте («разморозка»).

В нем важны:

– формулировка обращения к присутствующим, обозначение темы занятия и его конечной цели (т. е. результата совместной деятельности),

– мотивация студентов на групповую работу в данном составе,

– акцентирование внимания на личностном смысле предлагаемой совместной деятельности (планируемых преподавателем личных достижений студентов),

– получение обратной связи о готовности к занятию (наличию необходимых и заранее объявленных средств обучения) и самочувствию.

2. Этюд – содержательная часть занятия, материал для педагогической рефлексии и последующей коррекции.

Сообразно предлагаемым творческим заданиям формируется образ изучаемого на занятии педагогического феномена. Оживление данного

феномена в аудитории конкретными студентами по принципу «здесь и теперь» несет в себе неформальное восприятие педагогической действительности и способствует личностному осознанию и практическому овладению этим феноменом.

Творческое задание реализуется через ролевую игру с помощью аудио- или CD – записей, графических или художественных изображений через создание яркого художественного образа, обращение к личностям выдающихся педагогов, психологов, философов прошлого и настоящего, через воспроизведение аналогичной реальной жизненной ситуации.

3. Рефлексия – центральная часть занятия, где будущий преподаватель проявляет активную учебную и жизненную позицию через обобщение изучаемых феноменов, высказывание собственных суждений и умозаключений, представление выводов по принципу решения задач, предложенному П. Поля:

«Что?»,
«Почему?»,
«Где?»,
«Когда?»,
«Как?».

Оформление студентами результатов собственной рефлексии в виде:

- структурно-логических схем,
- графиков,
- таблиц,
- семиотического (символического) знака,
- условной формулы или картинка-кода,
- описания сущности произошедшего на занятии, собственных

инсайтных мыслей с помощью метода незаконченных предложений, листов обратной связи с заранее заготовленными вопросами или в свободной форме в виде рефлексивного сочинения.

4. Коррекция – необходимый, но не обязательный на каждом занятии этап, где предполагается показ преподавателем оптимального или более корректного выхода из рассматриваемой ситуации (или рассмотрение совместно со студентами его вариантов) при отсутствии такого варианта в исполнении будущих преподавателей.

Новообразованием профессионально-педагогической культуры будущего преподавателя детской психологии в контексте реализации технологии лабораторного практикума по дисциплине «Методика преподавания психологии» является готовность осуществлять профессиональную деятельность. Она понимается нами как комплекс знаний, умений, навыков и качеств личности профессионала, обеспечивающих ему успешную адаптацию в профессиональной деятельности (В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Якунин).

Объективной компонентой готовности осуществлять профессиональную деятельность выступают профессиональные знания, умения, навыки и качества личности, формирующие эталоны индивидуализированной профессиональной деятельности и оптимизирующие ее профессиональные педагогические умения.

Субъективной ее компонентой являются профессиональные позиции, характеризующие устойчивость системы отношений будущего преподавателя к себе, миру людей и миру вещей, и личностные особенности, актуализирующиеся в его педагогическом мышлении, рефлексии, самооценке, целеполагании, мотивационной направленности и ценностных ориентациях.

В субъективную компоненту мы включаем так же уровень сформированности педагогических способностей и профессиональную компетентность. Последняя состоит из специально-педагогической, социально-психологической, дифференциально-психологической и аутопсихологической компетентностей (Н. В. Кузьмина).

Операционально формирование профессионально-педагогической культуры будущего преподавателя детской психологии в процессе вузовской подготовки выражается в следующем. В ходе решения педагогических задач на аудиторных занятиях будущий преподаватель оценивает себя сам, затем организуются выступления супервизоров (экспертов) из числа студентов группы и коллективное обсуждение предложенных вариантов решения задачи. Далее преподаватель демонстрирует инструментальный компонент решения задач, технику составления ключей, критериев и алгоритмов решения задач.

Овладение содержанием этой работы актуализирует, т. е. повышает либо снижает, уровень притязаний будущих преподавателей, что обеспечивает адекватность существующей у них на данный момент самооценки: заниженная - повышается, завышенная – понижается. Вследствие этого оптимизируется психическое здоровье студентов, нивелируется напряжение их внутриличностных сил, формируется профессиональное самосознание и педагогическое мастерство.

Особая роль в становлении профессионально-педагогической культуры и адаптации к профессиональной деятельности принадлежит интерактивным формам обучения, используемым на аудиторных занятиях: однодневным тренингам личностного роста и тренингам-марафонам педагогического общения, деловым играм, учебным пресс-конференциям, защите научно-исследовательских проектов.

Процесс выполнения творческих заданий и решения педагогических задач становится с одной стороны технологией выявления уровня сформированности или несформированности определенных блоков самосознания, а так же профессиональных знаний, умений, навыков и качеств личности будущих преподавателей, а с другой – средством их коррекции и самокоррекции.

На практических занятиях будущими преподавателями:

– проигрываются педагогические ситуации, выполняются творческие задания, а сокурсниками-участниками этих занятий обсуждается качество их представления учебной аудитории;

– используются листы обратной связи, где на основе рефлексии и интерпретации выполнения творческих заданий сокурсниками определяются:

соответствие целей и задач раскрываемой темы представленному содержанию, степень убедительности и заразительности студента и владения вниманием партнера по педагогическому взаимодействию, умение задавать активизирующие мыслительную деятельность вопросы;

– проводятся деловые игры, круглые столы, мозговой штурм, брейн-ринги, пресс-конференции, защиты учебных проектов по темам курса;

– коллективно и индивидуально решаются рафинированные и нерафинированные педагогические задачи;

– в завершении занятия будущим преподавателям высказываются пожелания по коррекции и совершенствованию профессиональной деятельности. Тем самым обеспечивается актуализация, интериоризация и преемственность психолого-педагогических и методических знаний и возможность более эффективно осваивать деятельность по проектированию, структурированию и реализации содержания учебного процесса будущими преподавателями детской психологии в контексте лабораторного практикума по дисциплине «Методика преподавания психологии».

Сулейманов Р. М., Проскурин А. Д., Богодухов С. И.
Автоматизированное машиностроение: роль межвузовского учебника в реализации практико-ориентированной технологии современного образования

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

- Для кадрового обеспечения автоматизированного машиностроения реализация практико-ориентированной технологии современного образования немыслима без применения в образовательном процессе такого учебного издания, которое содержит систематическое изложение учебной дисциплины, соответствует рабочей учебной программе и имеет гриф УМО АМ или Минобрнауки РФ об официальном утверждении в качестве данного вида издания с рекомендацией для межвузовского использования.
- Роль такого учебного издания отводится учебнику. Последний является основной учебной книгой, которая должна быть написана на высоком научно-методическом уровне, профессионально, в соответствии с требованиями к научному стилю изложения и т. д. Учебник должен быть краток, содержать материалы высокой степени обобщения и вместе с тем быть конкретным, содержащим основной фактический материал.
- Так, для обучения студентов высших учебных заведений по направлениям подготовки в сфере автоматизированного машиностроения рекомендован ряд учебников по дисциплине «Технологические процессы в машиностроении (технология конструкционных материалов)».
- Например, широко известный со времени первого издания в 1977 г. и подготовленный коллективом преподавателей МГТУ им. Н. Э. Баумана учебник для вузов «Технология конструкционных материалов» вышел из печати под общей редакцией проф. А. М. Дальского в 2005 г. шестым изданием, исправленным и дополненным [1]. Как и в предыдущих изданиях, в нём рассмотрены современные и перспективные технологические способы производства чёрных и цветных металлов, изготовление заготовок и деталей машин из металлов и неметаллических материалов литьём, обработкой давлением, сваркой, резанием и другими способами. Кроме того, рассмотрены прогрессивные малоотходные способы изготовления заготовок и деталей из порошковых материалов.
- Вместе с тем шестое издание исправлено и дополнено новыми материалами по нанотехнологиям, публикацией задачника по всем основным разделам курса с доведением решения задач до числового значения. В этом издании учтены и все изменения, которые произошли за последние годы в промышленности и вузах, а также переход многих институтов в категорию университетов и возможность студентов получать образование на уровне как бакалавра, так и магистра.
- Однако упомянутый учебник, будучи практически ориентирован на все машиностроительные специальности вузов, не всегда учитывает специфику технологий автоматизированного машиностроения, характеризующихся как

высоким уровнем автоматизации производства, его высокой производительностью, так и его гибкостью, энерго- и ресурсосбережением. В этом смысле велика роль технологий заготовительного производства и их технологической наследственности как базы обеспечения качества машиностроительных изделий. В учебнике недостаточно освещены вопросы технологического обеспечения эксплуатационных свойств деталей машин и соединений. Содержание учебника не в полной мере соответствует рекомендованной Минобрнауки РФ примерной программе при обучении студентов по направлению автоматизированного машиностроения

– В связи с этим коллективом преподавателей ГОУ ОГУ и ГОУ МГТУ «Станкин» совместно был подготовлен и в 2005 г. издан допущенный УМО АМ для вузов учебник «Технологические процессы в машиностроении» [2].

Данный учебник написан в полном соответствии с рекомендованной Минобрнауки РФ программой общепрофессиональной дисциплины «Технология конструкционных материалов (Технологические процессы в машиностроении)» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров и магистров «Технология, оборудование и автоматизация машиностроительных производств» и дипломированных специалистов – «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», «Автоматизированные технологии и производства».

Цель изучения дисциплины – сформировать у обучаемых систему знаний о структуре технологических процессов современного машиностроительного производства и этапах жизненного цикла выпускаемых изделий.

Задачами изучения дисциплины являются научить студентов анализу и синтезу последовательности и содержания всех этапов жизненного цикла изделий машиностроения, основам разработки этапов технологических процессов их изготовления.

Дисциплина занимает важное место в формировании технологической подготовки специалистов, её глубокое изучение обеспечивает успешное вхождение в профессиональную деятельность бакалавров техники и технологии.

Учебник [2] составлен с учетом требований Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, отвечает структуре и содержанию учебных изданий.

Модульный принцип построения материала системно отражает научные достижения в совершенствовании технологических процессов производства и обработки машиностроительных заготовок, позволяет закреплять изученный материал и обеспечивает все необходимые условия для самостоятельной работы студента.

В учебнике представлены основные этапы получения и обработки материалов, изготовления деталей машин и сборки узлов и агрегатов. Раскрыта физическая сущность и дано описание технологических процессов металлургического производства, получения отливок, обработки металлов давлением, сваркой, резанием и другими методами. По каждому

технологическому методу даны режимы обработки, применяемые материалы, оборудование, отмечены достоинства и недостатки, области применения.

Технологические процессы в машиностроении (технология конструкционных материалов) – это наука о современных способах получения машиностроительных материалов, современных и перспективных методах производства и обработки технологичных заготовок, формирования качества поверхностных слоёв деталей.

Вместе с тем она даёт представление о машине как объекте производства, о роли и общей структуре машиностроительного производства и технологического процесса изготовления деталей, об элементарных основах технологии сборки, контроля качества, проведения испытаний и технологической подготовки изделий машиностроения.

Знание технологии необходимо как технологу, так и конструктору. Технологу должен учитывать, что требование конструкции изделия и его чертёж в значительной мере определяют построение и содержание технологического процесса, выбор или проектирование заготовок, применяемые методы обработки и средства технологического оснащения.

Конструктор должен знать, может ли быть в принципе изготовлена деталь нужной формы, с требуемыми свойствами материала и поверхностей, какие при этом технологические методы надо использовать и какие ограничения на конструкцию накладывает применение того или иного способа обработки.

Решение важнейших технических проблем, связанных с созданием новых машин и аппаратов, экономией материалов, уменьшением массы, повышением точности, надёжности во многом зависит от развития науки о конструкционных материалах и их обработки.

В справочно-информационном приложении к учебнику [2] даны термины и определения, прайс-листы, примеры оформления технологических документов и т. д.

За создание указанного в [2] учебного издания авторский коллектив был в 2006 г. награждён дипломом лауреата премии Губернатора Оренбургской области в сфере науки и техники.

ОАО «Издательство «Машиностроение», г. Москва, включило переиздание межвузовского учебника [2] в свой план на второй квартал 2007 г. Данному учебному изданию присвоен гриф Минобрнауки РФ.

Список использованных источников

1 Технология конструкционных материалов [Текст]: учебник для студентов машиностроительных специальностей вузов / А. М. Дальский [и др.]; под общ. ред. А. М. Дальского. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Машиностроение, 2005. – 592 с.

2 Технологические процессы в машиностроении [Текст]: учебник для вузов / С. И. Богодухов [и др.]; под общ. ред. С. И. Богодухова. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2005. – 792 с.

Султанова Т.А. Организация проектно-исследовательской деятельности студентов

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Социально-экономические преобразования российского общества, изменение условий его культурного развития не оставили в стороне и систему профессионального образования. Конечной целью происходящих перемен можно считать создание модели образования, реализующей не только социальную функцию передачи накопленных прошлыми поколениями знаний, опыта и культуры, но и функцию подготовки человека к опережающим действиям, т.е. предвидению и прогнозированию будущего.

Одним из основополагающих элементов названной модели, на наш взгляд, должно быть проективное образование студентов, в котором будущий специалист является активным субъектом жизнедеятельности, исследователем, проектировщиком, разработчиком новых технологий самообучения и самовоспитания. Такое образование способствует развитию личности студента, его творческих способностей, самостоятельности, инициативы, стремления к самоорганизации и самоопределению путем создания образовательных продуктов через технологию проектно-исследовательской деятельности. Студент при этом конструирует и организует исследование. В связи с этим актуальными становятся вопросы о понимании сущности проектно-исследовательской деятельности студентов и технологии ее организации.

В философских, психологических и педагогических источниках исследовательская деятельность связана с познанием, получением нового достоверного и объективного знания. Исследовательская деятельность определена как активная форма познания и отношения к действительности, содержание которой составляет выработка и систематизация нового знания с целью изменения и преобразования окружающего мира[2]. Признаками исследовательской деятельности являются самостоятельный поиск и создание нового продукта.

Обучение исследовательской деятельности заключается в постижении студентами логики научного исследования, в процессе которого добываются новые знания. В связи с этим возникает дидактическая проблема соотношения научного познания и обучения. Научное познание направлено на выявление неизвестного. Следовательно, особенностью такой деятельности является стремление исследователя понять и объяснить окружающий мир, выявить законы и закономерности, которые лежат в основе различных явлений и процессов, сделать их более совершенными. Однако студенту известна лишь часть знаний и успешность освоения неизвестного зависит от внутренней активности студента, его самостоятельности, способности применить имеющиеся знания и способы действий в исследовательской деятельности.

В современной образовательной практике исследовательская деятельность студентов реализуется на двух уровнях [3]:

I. Научно-исследовательский. На данном уровне студенты осуществляют поисковую деятельность научного характера, направленную на объяснение явлений, процессов, установление их связей и отношений, теоретическое и экспериментальное обоснование фактов, выявление закономерностей посредством научных методов познания. В итоге субъективный характер «открытий» может приобретать определенную объективную значимость и новизну. Такая деятельность представляет собой синтез учебной и внеучебной исследовательской, а также научно-организационной работы студентов.

II Учебно-исследовательский. Деятельность на данном уровне обеспечивает приобретение необходимых навыков творческой исследовательской работы и завершается самостоятельным решением студентами задач, уже разработанных в науке или технике. Учебно-исследовательская работа студентов может иметь следующий вид:

- репродуктивная: выполнение работы по образцам без внесения в них каких-либо корректив, под непосредственным контролем руководителя;
- алгоритмическая: студент совместно с преподавателем определяет возможную тему исследования и последовательность действий по ее раскрытию, самостоятельно выбирает способы и приемы работы, роль преподавателя при этом сводится к рекомендациям;
- эвристическая: студент самостоятельно определяет тему исследования и последовательность действий по ее разработке, обращаясь, в случае затруднения, к помощи преподавателя, а в существующие методики исследования студентом вносятся собственные, обоснованные коррективы;
- продуктивная: предполагает полную самостоятельность студента в определении проблемы исследования и деятельности по ее разрешению, преподаватель выступает как эксперт при оценке полученного результата.

По новизне и характеру обобщенности содержания учебно-исследовательскую деятельность студентов можно дифференцировать на:

- реферативную: выявление и подбор фактов, описанных в литературе в соответствии с выбранным направлением исследования; вычленение и описание подходов, мнений, суждений к изучаемому вопросу;
- структурную: логический или системный анализ известных фактов;
- исследовательскую: анализ реального учебного процесса, построение оригинальной модели данного процесса, проектирование возможных изменений и их проверка в реальном образовательном процессе.

В рамках продуктивной исследовательской работы студенты проектируют собственную деятельность, и она приобретает проектный характер. Рассмотрим более подробно структуру проектно-исследовательской деятельности студентов.

Проектно - исследовательская работа обычно выполняется в связи с заданием педагога, который сообщает информацию об объекте и предмете исследования. Объекты выбираются с учетом имеющихся возможностей,

наличием системы понятий о выделенном объекте, связи между объектами. Данные аспекты позволят построить гипотезу, сконструировать ситуацию по ее проверке. На этом этапе мысленно воспроизводится весь цикл исследования, который предполагает анализ наблюдаемых объектов, явлений и процессов, выдвижение нескольких версий, объясняющих образование или прогнозирование их развития, а затем сбор данных, позволяющих принять или отвергнуть эти версии, сформулировать новые, и, наконец, определить наиболее оптимальную из них.

Цель и характер продвижения студента в проектно-исследовательской деятельности определяется используемыми методами научного познания, которые дифференцируются на теоретические и эмпирические. Цель теоретического исследования – получить новые знания, эмпирического – сбор эмпирического материала.

В теоретическом исследовании студент изучает объект во всех его проявлениях и основными методами являются синтез и анализ, в которых новое знание получается в результате использования существующих, добытых различными исследователями в разное время. Помимо анализа и синтеза методами теоретического познания являются абстрагирование, идеализация, формализация, интерпретирование, индукция и дедукция, аналогия, выдвижение гипотез, системный подход. Основным фактором, препятствующим проведению теоретического исследования студентами, является несформированность методологии теоретического уровня.

Студент, занимающийся эмпирическим исследованием, вычленяет отдельные объекты из целостной системы, поэтому результатом его движения в исследовательской деятельности является классификация отдельных фактов по внешним признакам без содержательной интерпретации. Основным методом в эмпирическом исследовании является эксперимент.

Таким образом, дидактическим результатом осуществления проектно-исследовательской деятельности студентов должно быть формирование целостной картины исследования, основные элементы которого согласуются с методологическими нормами научного исследования.

Обучение проектно-исследовательской деятельности осуществляется путем освоения студентами некоторой последовательности действий, которая определяется нами как технология проектно-исследовательской деятельности. Она включает в себя следующие этапы: планирование исследования, постановку исследовательской задачи, выдвижение, подтверждение и опровержение гипотезы, определение методов исследования, работу с литературой, оформление результатов исследования, подготовку доклада, тезиса выступления и т.д. Охарактеризуем некоторые из перечисленных этапов технологии организации проектно-исследовательской деятельности.

Планирование исследования проводится студентом после получения задания от преподавателя. Задание содержит информацию об объекте и предмете исследования, его характере и цели. В соответствии с целью формируется начальный образ объекта и предмета, разрабатывается методика

проведения исследования, таким образом, разрешаются противоречия между начальным и требуемым уровнем знаний о предмете исследования.

Планирование осуществляется в условиях неопределенности, т.е. знания о предмете могут быть не полными или не достоверными. При этом студент должен восполнить существующие пробелы в знаниях собственными гипотезами. На данном этапе составляется программа исследования: определяются цели и содержание деятельности, его методологические правила. Результат исследовательской деятельности должен быть направлен на овладение основными элементами способа научного познания. Педагог при этом должен проводить значительную подготовительную работу. На данном этапе необходимо составить структурированный план исследовательской деятельности, следующего вида[4]:

№ п/п	Направление деятельности	Планируемый результат
1	Определение направления исследования	Выбрать объект и предмет исследования
2	Постановка исследовательской задачи (проблемы в общих чертах)	Определить направления и тему исследования
3	Изучение литературы по данному вопросу	Составить список литературы по проблеме с аннотацией
4	Уточнение задач исследования (проблемное пространство и пространство решения)	Выяснить, что из данной проблемы решено, кем и когда
5	Формулировка темы (объект, предмет исследования)	Примерная формулировка темы
6	Выдвижение гипотезы исследования	Выдвинуть и обосновать гипотезу исследования
7	Эмпирическое исследование по подтверждению/опровержению гипотезы	Составить программу исследования
8	Эксперимент	Составить инструкции к проведению эксперимента
9	Наблюдение	Проверить и в случае необходимости составить методичку
10	Другие методы	Проверить и в случае необходимости составить методичку
11	Обработка и интерпретация данных	Сформулировать предварительные выводы по результатам исследования
12	Подготовка доклада	Черновой вариант доклада
13	Оформление доклада	Окончательный вариант доклада
14	Подготовка к защите	Тезисы доклада. Итоговая рецензия

Таким образом, составление плана исследовательской деятельности студентов будет способствовать повышению ее эффективности, несмотря на то, что в процессе реализации он может уточняться.

Следующим этапом технологии является *постановка исследовательской задачи*. Исследовательская задача студента отличается строго сформулированными условиями решения проблемы: знание материала в рамках данного предмета. В связи с этим возникает вопрос об объективной

новизне и практической значимости. Необходимо исходить из посылки, что деятельность студента в большей степени является эмпирической и не затрагивает теоретических основ. Студент как субъект исследования способен познать объект, не превосходящий его по уровню совершенства своего устройства, поэтому речь может идти только о субъективной новизне и практической значимости. Задача исследования, прежде всего, должна быть осознана студентом, который формулирует ее условие. При этом студент должен понимать для чего проводится данное исследование, почему оно должно быть интересно другим.

Проведение исследования неразрывно связано *выдвижением, подтверждением или опровержением гипотезы*. Этот метод редко встречается в традиционной учебной деятельности, поэтому часто вызывает наибольшие затруднения, особенно у начинающих исследователей. В то же время обоснованная оригинальная гипотеза может привести к научному открытию.

Гипотеза – это хорошо продуманное предположение, выраженное в форме научных понятий, которое должно в определенном месте восполнить пробелы эмпирического познания, или связать эмпирическое знание в единое целое, или дать объяснение факту, группе фактов [6, 107]. Гипотезы могут касаться основной проблемы исследования, его отдельных задач или частных связей между отдельными переменными, смысл которых от этого не меняется. Гипотеза – это предположение о наличии и характере связей между признаками, будь то казуальная, функциональная либо еще какая-нибудь связь [5, 22]. Любая гипотеза строится на основе определенных фактов или знаний, которые называются ее посылками или свидетельствами. Между посылками и самой гипотезой существует определенная логическая взаимосвязь, называемая логической вероятностью, где посылки гипотезы должны служить в качестве ее подтверждения и допускать эмпирическую проверку. Таким образом, выдвижение и обоснование гипотезы является необходимым условием исследовательской деятельности студента.

Определение методов исследования - это следующий этап описываемой технологии. Для проверки гипотезы используются методы наблюдения и эксперимента. Термин «наблюдение» имеет несколько значений. Учебное наблюдение способствует формированию представлений о предметах, процессах, зависимостях, количественных, качественных, пространственных характеристиках изучаемого предмета. Поскольку метод наблюдения фигурирует в числе гносеологических инструментов ученых, то встречается и общее определение: наблюдение – преднамеренное и целенаправленное восприятие внешнего мира с целью отыскания смысла в явлениях [1, 62].

В науке исследовательское наблюдение представляется как один из универсальных инструментов ученого. Наблюдение можно проводить с помощью органов чувств и инструментов. По данным психологов, чем больше органов чувств задействовано, тем выше продуктивность наблюдения. Человек может охватывать различные стороны наблюдения: зрительными, слуховыми, обонятельными, осязательными, тактильными ощущениями.

Несмотря на кажущуюся простоту, исследовательское наблюдение отличается достаточной сложностью, имеет свои ступени совершенствования и условия продуктивности. Трудность данного метода заключается в том, что исследователю необходимо выделять наблюдаемое явление из общей картины тех явлений и процессов, на фоне которых оно происходит. Основная функция наблюдения состоит в избирательном отборе сведений об изучаемом процессе в условиях прямой и обратной связи исследователя с объектом наблюдения.

Наблюдение дает науке новые факты, которые невозможно объяснить в рамках теории. Попытки объяснить результаты наблюдения стимулируют развитие познавательной и творческой активности, способствуют развитию личности исследователя. Сущность наблюдения состоит в том, что в сознании исследователя последовательно отображаются и фиксируются состояние и изменение изучаемого объекта, его количественные, качественные, структурные, признаковые, векторные, динамические перемены [1, 65]. При этом метод наблюдения может использоваться как самостоятельный способ решения исследовательской задачи, а также как составная часть других методов.

Для того чтобы разобраться в содержании исследовательского метода наблюдения, необходима его группировка. Можно, например, объединить наблюдение по типу связи исследователя с объектом изучения и выделить такие его разновидности, как непосредственное, опосредованное, открытое, скрытое. В основе группировки лежат признаки времени и пространства: наблюдение непрерывное, дискретное, монографическое, специальное и т.д. [1, 66].

Непосредственным наблюдением называется наблюдение, при котором между объектом и исследователем имеются прямые отношения. При этом исследователь может выступать в роли свидетеля (нейтрального лица), руководителя исследуемого процесса либо участника. *Опосредованное* наблюдение (косвенное) может дополнять непосредственное наблюдение. Наряду с непосредственными и опосредованными используется *косвенное наблюдение* через изучение продуктов деятельности исследуемых объектов.

Открытое наблюдение протекает в условиях осознанного факта присутствия исследователя, но при этом необходимо помнить, что исследователь своим присутствием не должен менять привычную обстановку, условия развития и протекание исследуемого процесса. *Скрытое* наблюдение ведется с применением технических средств либо визуально с такой позиции, когда присутствие наблюдателя не обнаруживается.

Непрерывное наблюдение возникает в случае необходимости исследования конкретного процесса от начала до его завершения. Однако непрерывное наблюдение невозможно, когда его предметом становится процесс, границы начала и конца которого удалены, а сам процесс носит прерывистый характер. Такое наблюдение называется *дискретным*.

Монографическое наблюдение охватывает как можно большее количество взаимосвязанных явлений.

Узкоспециальное наблюдение применяется тогда и там, где возникает задача вычленения из целого объекта наблюдения такого явления, которое предопределяется целью научного поиска.

В исследовательской работе иногда возникают потребности изолированного рассмотрения конкретного факта, чтобы разобраться в его природе и только затем переходить к изучению его связей и зависимостей.

При всей распространенности метода наблюдения следует подчеркнуть его известную ограниченность. Ему доступны лишь внешние проявления процесса. Наблюдать можно только то, что поддается восприятию органов чувств. С помощью наблюдения нельзя обнаружить мотив деятельности, внутренние связи, величины, которые внешне себя не проявляют и вскрыть которые можно лишь посредством целого комплекса исследовательских методов, включая теоретические.

Научный эксперимент является методом исследования, обеспечивающим научно-объективную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы. Эксперимент позволяет обнаружить повторяющиеся устойчивые, необходимые, существенные связи между явлениями, т.е. изучить закономерности, характеризующие какой-либо процесс или явления [1, 91]. В отличие от наблюдения, эксперимент позволяет искусственно отделять изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия его проведения.

В то же время эксперимент требует от исследователя более высокого уровня подготовки, владения методикой постановки и проведения эксперимента, умения разработать программу эксперимента.

В исследовательской деятельности используются разные виды эксперимента. Наиболее распространены *лабораторный и естественный эксперимент*. В первом случае эксперимент проводится в специально подготовленных условиях – лаборатории, где объект вычленяется из сложной системы взаимосвязей, которые заменяются специально моделируемыми условиями.

Естественный эксперимент проводится в обычных, естественных условиях, где экспериментатор наблюдает исходное состояние объекта, его развитие и исчезновение. При этом объект может быть подвергнут определенному воздействию со стороны экспериментатора. Затем весь процесс повторяется.

То же относится и к определению необходимой длительности эксперимента. Слишком короткий его срок приводит к необъективным научным данным, слишком длинный – повышает трудоемкость и неприемлем с точки зрения завершенности. Поэтому желательно для каждого исследователя обосновывать продолжительность эксперимента. Сделать это можно, во-первых, путем анализа предшествующего опыта аналогичных экспериментов, в которых были сделаны корректные научно-практические выводы; во-вторых, путем соотнесения целей и задач эксперимента с его необходимой длительностью.

Проведение эксперимента требует выбора конкретной методики. Этому предшествует работа по изучению начального уровня состояния экспериментального объекта. Для каждого конкретного случая избирается не весь набор известных методов, а такое их сочетание, которое даст достоверную информацию.

Экспериментальная деятельность предполагает наличие *контрольного объекта*, который является критерием для оценки результатов эксперимента. Эксперимент требует ведения протокола, в который с помощью текста, цифр, символов, схем заносятся факты экспериментальной деятельности. Протокол должен быть последовательным, непротиворечивым и адекватным, т.е. позволяющим делать выводы на основе объективной информации. Завершается эксперимент анализом его итогов, где утверждается или опровергается высказанная в исследовании гипотеза. Для этого результаты, достигнутые в конце эксперимента, сравниваются с начальным уровнем знаний о состоянии предмета исследования. Важным элементом анализа результатов эксперимента является умение исследователя разрабатывать научно-практические рекомендации. Рекомендации должны указывать четкие границы возможного применения экспериментальной системы в практике. Итак, при подведении итогов эксперимента оцениваются последовательно эффективность результата, оптимальность его с точки зрения соответствия максимальным возможностям данной системы и затрат времени, условия эффективного применения рекомендаций, границы успешного применения и ограничения, при которых эффект может оказаться неоптимальным.

Таким образом, эффективность исследовательской деятельности студентов зависит от уровня владения технологией проектно-исследовательской деятельности и требует особой подготовки студента, в ходе которой он осваивает методы научного познания, овладевает приемами оперирования и средствами научного исследования.

Список используемой литературы

1. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
2. Куницина Л.П. Исследовательская деятельность студентов педагогического колледжа как средство профессионального становления: Автореф. дис. кан. пед. наук. – Курск, 2006.-32с.
3. Организация и содержание научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов: Методическое пособие. /Под ред. В.И. Богословского. – СПб., 1999.
4. Педагогическая технология освоения учащимися исследовательской деятельности: Учебно-методическое пособие /Сост. С.В. Палецкий. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2004. – 72 с.
5. Радаев В.В. Как организовать и представить исследовательский проект: 75 простых правил. – М.: ГУВШЭ: Инфра-М.: 2001 – 203 с.
6. Философский Энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 2003. – 576 с.

Толкачёва Т.М. Формирование профессиональной готовности будущего учителя к гражданскому воспитанию младших школьников

Акбулакский филиал ВПО ГОУ ОГУ, п. Акбулак

На протяжении уже многих лет проведения самых различных реформ в образовательной сфере проблема воспитания в нашей стране остаётся нерешённой. Многочисленные факты аномалий в армейской среде, в семье, образовательных учреждениях, социальных общностях и группах свидетельствуют о глубочайшем кризисе института воспитания. Коррозия воспитания достигла такой степени, что его эффективность сведена к минимуму даже в Вооружённых Силах, важнейшее предназначение которых - формировать граждан, способных достойно защищать наше Отечество от угроз национальной безопасности.

Жизнь показывает, что воспитание заменить ничем нельзя. Всё сказанное Аристотелем о роли государства в воспитании подрастающего поколения более 2 тыс. лет назад остаётся незыблемой аксиомой. Никакие суррогаты, вариации, инновации и т.п., призванные «модернизировать», а по сути – устранить воспитание, равно как и бесконечные эксперименты, осуществляемые с этой целью на протяжении уже двадцати лет, не могут быть оправданы, приняты и не имеют перспективы.

В современной педагогической науке сохраняется интерес к разработке проблем воспитания в условиях тех значительных изменений, которые произошли и продолжают происходить в российском обществе. Отражением этих изменений становится появление принципиально новых подходов к пониманию сущности, содержания, особенностей, направлений, методов и других важных аспектов современного воспитания различных категорий российских граждан, особенно молодёжи. Одной из таких проблем является гражданское воспитание, которое рассматривается в настоящее время не только на теоретическом уровне, но и как реальное социально-педагогическое явление.

Характеризуя в самом общем виде современное понимание гражданское воспитание, приходится констатировать, что многие исследователи фактически начисто забывают о патриотизме. В качестве компенсации предпринимаются попытки соотнести гражданское воспитание с межнациональным, интернациональным, традиционным, корпоративным, гуманистическим и даже толерантным направлениями. Естественно, что такого рода подмены не могут способствовать сколько-нибудь успешному решению проблемы вне зависимости от высоты полёта фантазии и утончённости творческих изысков.

В результате отрицания патриотизма или ухищрений, осуществляемых с целью его имитации, гражданское воспитание приобретает странный смысл, доходящий до абсурда. Можно, оказывается, формировать, вернее, создавать все необходимые условия для становления и развития гражданина не только

России, но и другого государства (которое богаче и благополучнее), гражданина всего мира, наконец. Порождением гражданского воспитания в таком варианте становится либо гражданственность, включающая максимум всевозможных прав личности, сводящая к минимуму её обязанности перед обществом и государством, освобождающая от необходимости решать их проблемы и представляющая, таким образом, формально-правовое членство в определённом социуме, либо космополитизм.

Образовательный процесс в педагогическом вузе сегодня преимущественно направлен на развитие интеллекта студента, на расширение его теоретических знаний. Анализ состояния проблемы показал, что к настоящему времени накоплен большой фонд научных знаний по вопросам подготовки студентов педвуза к воспитательной работе с младшими школьниками в целом и отдельным аспектам гражданского воспитания.

Вместе с тем в современной педагогической науке не решены такие вопросы, связанные с гражданским воспитанием и подготовкой к нему как: сущность и особенности гражданского воспитания младших школьников в сельской школе на современном этапе развития общества; организация педагогической подготовки будущего учителя к воспитанию гражданственности младших школьников в условиях филиала университета; формы и методы по формированию профессиональной готовности будущих учителей к данному виду деятельности.

В условиях становления новых общественных отношений необходимо переосмыслить накопленный опыт подготовки учителя, разработать новые подходы к формированию готовности студента к труду, учитывая, что он должен быть носителем правовой культуры и гражданских ценностей, так как сегодня вопросы образования (воспитания), остававшиеся до последнего времени на периферии государственного интереса, оказались в центре внимания не только общественности, но и властных структур. От имени последних заговорили о духовном, патриотическом воспитании подрастающего поколения. Особенную обеспокоенность правительство выразило по поводу патриотического воспитания, но патриотизм воспитывается не только школой. В не меньшей, а может, и в большей степени любовь к Родине, готовность защищать её интересы, восприятие исторически сложившихся национальных традиций и другие гражданские ценности формируются в семье, закреплёнными в обществе нормами общежития, его ценностными ориентациями. Однако школа, учитель самым непосредственным образом участвуют в этом процессе. Многие деятели науки, культуры связывают будущее России с теми процессами, которые происходят в деревне, на селе. Будущее возрождение страны пойдёт с провинции, утверждают некоторые исследователи, публицисты. Сельская школа, наряду с решением общих для всех типов общеобразовательных учреждений задач, выполняет и ряд специфических, вызванных необходимостью подготовки сельских школьников к аграрному труду к жизни на селе. На селе тоже должны жить достойные

граждане своего государства, обладающие и умеющие пользоваться своими правами, исполнять обязанности и быть патриотами своего села, Родины.

В последние годы на основе анализа отечественного и зарубежного опыта гражданско-патриотического и интернационального воспитания разработан понятийно-терминологический аппарат системы воспитания культуры межнационального общения, уточнены и сформулированы такие понятия, как: интернационализм, космополитизм; патриотизм, российский патриотизм, дружба народов, гражданство, гражданственность, менталитет, российский менталитет; веротерпимость, толерантность; национализм; шовинизм; расизм; фашизм; антисемитизм; коллектив, многонациональный коллектив, военно-патриотическое воспитание, национальное и общенациональное (российское) сознание и самосознание, общечеловеческие чувства и сознание.

Содержание каждого из них отражает сложившиеся в стране объективные реальности, изменения, происшедшие в общественном сознании. Особый смысл мы придаем содержанию ведущего понятия «российский патриотизм». Оно выражает отношение граждан к нашей Родине – Российской Федерации, стремление и готовность служить ей и защищать её. Это любовь к необъятным просторам страны, её природным богатствам, героическому прошлому и сегодняшним возродившимся ценностям, к народам, её национальностям, их национальному достоинству, культурам, традициям.

Говоря о формировании гражданственности, многие авторы указывают на необходимость формирования правосознания. Так, З.Т. Гасанов утверждает: «Особая роль принадлежит знаниям о праве, о юридической культуре, которые составляют ядро правосознания». Ученый считает, что правила поведения, закрепленные в нормах, должны быть известны учащейся молодежи. Важно превратить их в личные убеждения и на этой основе формировать правовое сознание.

Таким образом, анализ развития идеи гражданского воспитания показал, что в любом своём проявлении она связана с целевой направленностью воспитания на формирование положительного отношения человека к политике государственной власти и её организационным структурам, к обществу, к окружающей среде, а также на активное отношение к своему положению в человеческом обществе.

Специфика гражданского воспитания школьников на современном этапе обусловлена потребностями общества в формировании гражданина как субъекта гражданского общества. Мы считаем правомерным использование в равной степени понятий «воспитание гражданина» (как цель гражданского воспитания) и «гражданское воспитание» (как вид воспитательной деятельности, направленной на формирование личности гражданина).

Значит, гражданское воспитание – это вид воспитательной деятельности, направленный на формирование личности, которая реализует интересы общества, государства и свои, положительно относится к государственной политике, общественным ценностям. Цель гражданского воспитания в

начальной школе – создание условий для первичной социализации, для вхождения ребёнка в гражданское правовое общество через становление отношений к миру и к себе в нём. Цель гражданского воспитания в сельской школе – воспитание грамотного, творческого, интеллигентного, свободного труженика села, патриота своей страны и родного села.

Наша работа представляет собой попытку изучения самого феномена профессиональной готовности будущих сельских учителей к гражданскому воспитанию младших школьников, выявления педагогических условий формирования профессиональной готовности к гражданскому воспитанию младших школьников в условиях филиала университета. Мы считаем, что профессиональная готовность будущих учителей к гражданскому воспитанию младших школьников в сельской школе, имеет свою специфику и требует особой подготовки к этой деятельности.

Труд учителя в городе в значительной степени отличается от труда учителя сельского. В.А. Слостёнин объединяет множество факторов, определяющих специфику труда и деятельности учителя сельской школы в две группы: постоянные и имеющие временный, преходящий характер. Первая группа факторов обусловлена сельскохозяйственным трудом, природным окружением, а вторая – некоторым отставанием социально-экономического развития села по сравнению с городом. Сельскохозяйственное окружение школы создаёт исключительно благоприятные условия для обеспечения связи обучения и воспитания сельских школьников с жизнью, проведения наблюдений в природе, обогащения уроков и внеклассных мероприятий конкретным материалом, приобщения учащихся к аграрным профессиям сельских тружеников.

Особенности труда и деятельности учителя сельской школы обусловлены и некоторым своеобразием жизни и быта сельского населения. На селе, где люди хорошо знают друг друга во всех их проявлениях, деятельность учителя протекает в условиях повышенного социального контроля. Каждый его шаг на виду: действия и поступки, слова и эмоциональные реакции в силу открытости характера общественных отношений, как правило, становятся всем.

Имеет свои особенности и семья сельского труженика. Сохраняя общие для семей современного общества черты, она характеризуется большей консервативностью, прочностью обычаев и традиций. На детях подчас сказываются недостаточный культурный уровень отдельных семей, слабая осведомлённость родителей в вопросах воспитания. В сельской местности в большей степени сохраняются различные обряды, традиционные праздники, оказывающие определённое влияние на формирование личности. В.А. Слостёнин указывает на факторы, затрудняющие организацию педагогического процесса в школе, в частности на малокомплектность большинства сельских школ. Учителя, вынужденные совмещать преподавание двух-трёх предметов, зачастую не имеют для этого соответствующего образования. Малая

наполняемость классов также оказывает влияние на организацию педагогического процесса.

И.П. Подласый считает, что ещё не так давно на малокомплектную сельскую школу смотрели как на учебное заведение второго сорта, где трудно достичь высоких результатов обучения и воспитания. Но сегодня многие специалисты склоняются к выводу, что у малокомплектных школ есть определённые преимущества. Главное – небольшое число учеников в школе, малая наполняемость классов. Если правильно использовать это преимущество, то учитель будет иметь прекрасную возможность организовать лично ориентированный учебно-воспитательный процесс, дойти до каждого ученика. Малокомплектная школа – это небольшой разновозрастный коллектив, где создаются улучшенные возможности для воспитания старшими младших. Школа с 20-30 учениками напоминает большую семью. Отношения между педагогами и учениками здесь ближе и теплее, чем в больших коллективах. Поэтому исключаются возможности правонарушений, характерных для больших школ. Каждого здесь знают, каждого любят, все друг другу верят и помогают.

Воспитательная система сельской школы так же имеет определённые особенности, связанные главным образом с её местонахождением, отдалённостью от культурных центров, спецификой учебно-воспитательного процесса, численностью и составом педагогов и учащихся, наличием учебно-методической базы. Показательна в этом отношении воспитательная система В.А. Сухомлинского, применённая в Павлышской сельской школе. Он разработал воспитательную систему школы на основе гуманистической концепции, включающей следующие личностные ценности: Нравственный идеал, Счастье, Свобода, Честь, Достоинство, Долг, Справедливость, Истина, Добро, Красота, Творчество. Цель воспитания – подготовка образованных, творческих граждан. Главными источниками учебно-воспитательного процесса он считал науку и образование, искусство и мастерство. Соответственно, предъявлял к педагогу следующие требования: духовно обновляться и обогащаться, каждодневно совершенствовать свою педагогическую культуру и мастерство, направлять гармоническое развитие и саморазвитие личности ребёнка.

Процесс подготовки студентов педагогических вузов в научной литературе с позиций общей теории деятельности раскрыт в трудах М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьминой, Н.А. Левитова, В.А. Сластёнина, Л.Ф. Спирина, И.П. Пидкасистого, И.Ф. Харламова, А.И. Щербакова и других. Психолого-педагогическими исследованиями установлено, что в основе любой деятельности лежит готовность человека к её осуществлению, а сама деятельность рассматривается как специфическая форма активного отношения к окружающему миру. Структура деятельности (А.Н. Леонтьев) предусматривает в ней наличие как объективных свойств (предметности, целенаправленности), так и отражение внутренних состояний субъекта (мотивация, потребности, интерес, отношения). В работах Ю.П. Азарова, Н.И.

Болдырева, С.Г. Вершловского, Н.Е. Щурковой и других доказана правомерность выделения воспитательной деятельности как особого объекта педагогического исследования. Н.Е. Щуркова определяет воспитательную деятельность как систему целенаправленных воспитательных воздействий по ориентации деятельности воспитанников, включающей их определенные отношения к окружающему миру. Б. Битинас сущность воспитательной работы видит в том, что в «качестве ведущего педагогического инструмента принимается деятельность воспитанников, а деятельность воспитателей – это управление деятельностью воспитанников».

В словаре С.И. Ожегова под готовностью понимается «согласие сделать что-нибудь» или «состояние, при котором всё сделано, всё готово для чего-нибудь». Готовность может быть сформирована в процессе подготовки, то есть в ходе педагогического процесса, направленного на формирование готовности студентов к выполнению задач гражданского воспитания. Понятие готовности человека к деятельности в современной научной литературе рассматривается неоднозначно. Б.Г. Ананьев и С.Л. Рубинштейн понимают как наличие способностей, К.К. Платонов – как качество личности, П.А. Рудик – как временное ситуативное состояние и т.д.

В современной психолого-педагогической литературе выделяют два подхода к проблеме профессиональной готовности. Первый подход предполагает оценку состояния готовности как определенного функционального состояния («оперативный покой» по А.А. Ухтомскому; «психологическая установка» по Д.Н. Узнадзе; «предстартовое состояние» по Н.Д. Левитову). При этом психологическая готовность содержит три взаимосвязанных компонента: когнитивный (познавательный), эмоциональный и поведенческий.

Второй подход рассматривает психологическую готовность как подготовленность (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий и другие). Психологическая подготовленность рассматривается как устойчивая характеристика личности к деятельности.

К профессиональной готовности учителя к воспитательной деятельности В.А. Сластёнин относит мотивационно-ценностный (личностный) и процессуальный компоненты. Все качества личности учителя, определяющие его готовность к воспитательной работе со школьниками, интегрированы в её направленности как совокупности доминирующих мотивов профессионального поведения и деятельности. Определяя компоненты профессиональной готовности к педагогической деятельности, В.А. Сластёнин наряду с психологической и психофизиологической готовностью, выделяет «научно-теоретическую готовность» - наличие необходимого объёма педагогических и специальных знаний, и практическую готовность – наличие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков.

Как профессиональное качество личности – готовность специалиста к труду является сложным психологическим образованием. Готовность как

качество (убеждения, взгляды, черты характера и т.д.) и как состояние (бдительность, собранность, удовлетворенность и др.) в решающей степени обуславливается устойчивыми качествами и психологическими особенностями, свойствами данной личности.

Особый интерес в плане нашего исследования составляет выделение Н.В. Кузьминой основных компонентов психологической структуры деятельности учителя: конструктивного, организаторского и коммуникативного. А.И. Щербаков вычленяет информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную, исследовательскую функции, которые, по мнению исследователя, обеспечивают создание оптимальных условий для успешного решения стоящих перед субъектом воспитания педагогических задач.

О.П. Песоцкая, уточняя вопрос о содержательной стороне проблемы профессиональной готовности будущих учителей к гражданскому воспитанию школьников, выделяет следующие компоненты: мотивационный, содержательный, процессуальный. Мотивационный компонент означает наличие у студентов черт характера, способствующих формированию профессиональной деятельности; личностных качеств, таких как гражданственность, активная жизненная позиция, социальная зрелость. Формирование такого сложного интегрального качества личности как гражданственность невозможна без сформированности данного качества в структуре личности будущего учителя.

Важным показателем профессиональной готовности будущего учителя выступает направленность, которую С.Г. Вершловский и А.Н. Лесохина определяют как «социально-профессиональная ориентация», т.е. отношение к профессии и связанное с ним переживание значимости собственной деятельности, осмысление её конечных целей. При этом формирование социально-профессиональной ориентации выступает одной из ведущих характеристик активной жизненной позиции. Активная жизненная позиция учителя включает в себя четкую направленность на педагогическую деятельность и характеризуется преимуществом гуманистических основ и идеалов в личной системе ценностей, активностью их реализации, желанием принимать их участие в воспитании и обучении детей.

Профессиональная готовность будущих учителей к гражданскому воспитанию младших школьников представляет собой интегративное качество личности педагога, обеспечивающее высокие результаты деятельности, направленной на формирование гражданственности школьников младшего школьного возраста и включающее в себя социальные, нравственные и профессиональные взгляды и чувства, волевые и интеллектуальные свойства, опыт педагогической деятельности, оптимальную сумму знаний теории гражданского воспитания и необходимую сумму практических умений, мотивационно-ценностное отношение к гражданскому воспитанию.

Подведём некоторые итоги.

1. Начинать изучать гражданские ценности, свои права и обязанности юным гражданам необходимо с самого раннего возраста – с начальных классов. Именно в младшем школьном возрасте дети охотно вступают в систему разнообразных нравственных отношений, а в процессе общения со сверстниками и взрослыми приобретают опыт поведения, нравственные привычки. В начальных классах закладывается основа нравственной культуры личности, которая является фундаментом для правовой и политической культуры. Психологические особенности детей младшего школьного возраста должны учитываться при выборе содержания, методов и форм воспитания у детей навыков гражданина демократического и правового социума.

2. Цель гражданского воспитания в начальной школе – создание условий для первичной социализации, для вхождения ребёнка в гражданское правовое общество через становление отношений к миру и к себе в нём.

3. Профессиональная готовность будущих учителей к гражданскому воспитанию младших школьников в сельской школе, имеет свою специфику и требует особой подготовки к этой деятельности. Цель гражданского воспитания в сельской школе – воспитание грамотного, творческого, интеллигентного, свободного труженика села, патриота своей страны и родного села.

4. Сущностью гражданского воспитания младших школьников является формирование у них гражданственности как интегративного личностного образования, составляющего научно-мировоззренческие знания, гражданские чувства и убеждения, потребности, мотивы и навыки гражданского поведения и деятельности, умение принять на себя новую социальную роль, имеющую значимость для общества и других людей.

5. Основные признаки профессиональной готовности студентов к гражданскому воспитанию младших школьников сводятся к следующим: активная жизненная позиция будущего учителя, осознание социальной значимости гражданского воспитания и положительное отношение к нему, адекватное отношение к успехам и неудачам, определённая полнота, системность и действенность знаний студентов по вопросам организации гражданского воспитания младших школьников и достаточный уровень сформированности соответствующих умений и навыков.

Телигисова С.С. Сущностная характеристика языковой компетентности будущего учителя

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург

Понятия *коммуникации, коммуникативной деятельности, иноязычности, компетентности и языковой компетентности*, рассмотренные исследователями с философских, психолого-педагогических, акмеологических позиций, показывают, что понятие *языковой компетентности*, входя в ряд вышеперечисленных понятий содержательно, до сих пор точно не определено. В тоже время, все исследователи соглашались, что понятие *языковой компетентности* ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что» (5). Иными словами, вслед за N. Chomsky (10) и W. Nutmacher (11), исследователи подчёркивают практическую сторону языковой компетентности. Тогда как подход, основанный на собственно личностных качествах, представляется нам более точным и соотносимым с гуманистическими ценностями.

Невзирая на высокую частоту употребления в современной научной литературе, категории «языковая компетентность» и «коммуникативная компетентность» характеризуются неопределённостью дефиниций и, как следствие, понятийного поля. Сказанное подтверждается результатами проведённого нами анализа ряда научно-исследовательских работ, различных словарей и энциклопедических изданий.

Приведённые определения не дают чёткого и однозначного представления о сущности языковой компетентности как личностного новообразования и механизма её становления.

Для того чтобы определить сущностную характеристику языковой компетентности, нам представляется необходимым выявить её место относительно других видов компетентностей, определить основные функции и качества личности, которые, в свою очередь, так или иначе определяют развитие этого личностного новообразования или определяются им.

По мнению И.А. Зимней (4) теоретическую основу для выделения групп ключевых компетенций составляют сформулированные в отечественной психологии положения по поводу того, что:

- человек является субъектом общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев);
- человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев);
- компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач);
- профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова).

Согласно этим позициям И.А. Зимняя разграничивает три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех её типах и формах.

Вышеназванные компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Следовательно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими, наряду со знанием и опытом.

Другими словами, *языковую компетентность*, являющуюся составной частью профессиональной компетентности учителя, можно представить как некое интегративное качество личности, возникающее при взаимодействии и гармонизации компетентностей, относящихся к личности, взаимодействию и деятельности человека. Таковыми, в первую очередь, являются следующие *компетентности*:

- *познавательной деятельности* как способности создания и разрешения нестандартных, проблемных ситуаций – их продуктивное и репродуктивное познание и исследование;
- *самосовершенствования* как способности к самостоятельному профессиональному, языковому и речевому развитию, овладению культурой родного языка, владению иностранным языком;
- *социального взаимодействия* как способности адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия;
- *в общении* как способности адекватного ситуациям взаимодействия нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при её порождении и восприятии на родном и неродных языках;
- *информационно-технологической* как способности пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде.

С позиций *личностного подхода* языковая компетентность представляет собой актуализацию иноязычных компетенций как базовых навыков и включает: готовность к проявлению компетенции; владение знанием содержания компетенции; опыт проявления компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; отношение к содержанию компетенции и объекту её приложения; эмоционально-волевую регуляцию процесса и результата проявления компетенции.

Руководствуясь *системно-структурным подходом*, языковую компетентность можно представить как систему, включающую в качестве составляющих коммуникативные и познавательные способности, познавательную активность, мотивацию, креативность и готовность к иноязычному общению (2).

Анализ результатов исследований, проведённых Б.Г. Ананьевым, Т.И. Артемьевой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, В.Д. Шадриковым и др., позволяет нам выявить структуру коммуникативных и познавательных способностей. Так, структура

коммуникативных и познавательных способностей включает способность к прогнозированию вербальных гипотез, развитое ассоциативное мышление, кратковременную и долговременную память, знание иностранного языка. В свою очередь, в структуре этих способностей можно выделить несколько групп. Первая группа, включающая фонетические, лексические, грамматические, стилистические способности, обеспечивает усвоение средств языка, теоретическое его изучение: знание лексики, усвоение правил грамматики, логико-грамматических структур иноязычной речи. Эти способности обуславливают знание языковой системы, «языковую компетенцию».

Ко второй группе, включающей способности, проявляющиеся при реализации языка и речи, в процессе формирования навыков иноязычно-речевой деятельности, относятся способности говорения, слушания, чтения и письма.

Способности третьей группы направлены на развитие чувства языка и иноязычного мышления.

Коммуникативные способности состоят из:

- коммуникативно-диагностических способностей, которые позволяют диагностировать социопсихологическую ситуацию и условия будущей коммуникативной деятельности, выявлять возможные социальные, социально-психологические и другие противоречия, с которыми личность может столкнуться в общении;
- коммуникативно-прогностические способности, позволяющие оценивать положительные и отрицательные стороны предстоящего общения;
- коммуникативно-программирующие способности, позволяющие подготовить программу общения, разработать тексты для общения, выбрать стиль, позиции и дистанции общения;
- коммуникативно-организационные способности, позволяющие организовать внимание партнёров по общению, стимулировать их коммуникативную активность, управлять процессом общения и т.д.;
- коммуникативно-исполнительские способности, позволяющие диагностировать коммуникативную ситуацию, в которой осуществляется общение личности, прогнозировать развитие этой ситуации, разворачивающейся по заранее осмысленной индивидуальной программе общения.

Реализация коммуникативных и познавательных способностей происходит через коммуникативную деятельность, которая, в свою очередь, предполагает действия, направленные на порождение и интерпретацию текстов (1) на основе продуктивных (говорение и письмо) и рецептивных (чтение и аудирование) видов речевой деятельности в условиях конкретной ситуации.

Под *познавательной активностью* в усвоении иностранного языка нами понимается интеллектуально-познавательный деятельностный механизм приобретения, «присвоения» (термин А.Н.Леонтьева) совокупности знаний, значений, способов действий и соответствующих умений и навыков, социокультурного опыта, нравственно-этических норм, правил речевого и коммуникативного поведения изучающих иностранный язык. При этом

центральной частью процесса обучения является усвоение знаний. По мнению С.Л. Рубинштейна в него входит восприятие, осмысление, запоминание и овладение учебным материалом, обеспечивающее его свободное использование обучаемым в ситуациях общения. Обучаемый, овладев учебным языковым материалом, получает возможность свободно и эффективно его использовать в целях обучения, применяя его на практике. Вслед за осмыслением осуществляется переосмысление, практика использования и свободное воспроизведение. Как отмечает И.А. Зимняя, «уточняя, формируя свою мысль, человек формирует её; вместе с тем он прочно её запечатлевает» (5). Исследователь оценивает данную позицию в качестве основополагающей для организации усвоения.

Назначение познавательной активности состоит в осознании задач по овладению иностранным языком и соотнесении их со своей общепрофессиональной подготовкой, в действиях, связанных с процессом поиска, извлечения, систематизации, обобщения и накопления новых знаний по иностранному языку и по рассматриваемым проблемам, имеющим личностный смысл. В познавательную активность входит понимание, решение проблем и задач, целеобразование, рефлексия. Понимание предполагает раскрытие существенного в предметах и явлениях действительности, постижение смысла и значения чего-либо, достигаемое на основе связывания понимаемого с уже известным человеку из прошлого опыта. Человеческое мышление устроено так, чтобы отражать изучаемые объекты или явления, в первую очередь через соотнесение их с более широким кругом явлений, включая их в систему уже изученных закономерностей, связей и отношений действительности. Понять явление означает определить его место и роль в той конкретной системе воздействующих явлений, внутри которой оно с необходимостью осуществляется, выявить те особенности, благодаря которым это явление и может играть такую роль в составе целого.

Мы рассматриваем *мотивацию* в качестве одной из форм проявления потребностей человека. Она проявляется и как побудительное средство познавательной деятельности и поведения личности. Следовательно, потребность (мотив) является движущей силой формирования языковой компетентности. В познавательной деятельности мотивация многофункциональна. Регуляторная функция мотивации обеспечивает: а) потребность в непрерывной интенсивной деятельности, задавая ей определённый темп; б) конкретизацию степень волевых усилий, придавая познавательным действиям избирательную направленность. Развивающая функция мотивации обуславливает темп и результативность, выступая в качестве внутреннего механизма управления, саморегуляции всей деятельности.

Утверждение о том, что личность побуждается к любой деятельности не одним, а целым рядом мотивов, побуждает нас рассматривать мотив в качестве компонента сложной системы – мотивационной сферы личности, под которой в психологии понимается совокупность её мотивов. В следствии различных воздействий, направленных на личность в процессе её развития,

осуществляется дифференциация и интеграция мотивов, усиление одних и ослабление других. По мнению А.Н. Леонтьева именно в данных мотивах находит своё проявление направленность личности.

В отечественной психологии принят деятельностный подход к формированию мотивов учения (А.Н. Леонтьев). В позициях этого подхода идёт разработка проблем мотивации в теории учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.К. Маркова и др.), в концепции совместной деятельности, активного взаимодействия (В.Я. Ляудис). С точки зрения деятельностного подхода мотивация рассматривается как сложное психологическое явление, которое формируется в учебной деятельности и зависит от условий организации процесса обучения и активности студента в данном процессе. Другими словами, существует неразрывная взаимосвязь между понятием «мотивация» и понятием «деятельность». При этом необходимо подчеркнуть, что мотивированная деятельность не должна трактоваться как сама мотивация. Для этого достаточно провести сравнение составляющих деятельности и мотивации.

Так, составляющими деятельности являются восприятие, мышление, научение, воспроизведение и другие. Все эти составляющие обладают определённым запасом возможностей, которые находят реализацию в знаниях, умениях, навыках. Мотивация, в свою очередь, определяет каким образом и в каком направлении эти возможности будут использованы. Составляющие мотивации – это мотив, цель, эмоции к учению, умение учиться, отношения с коллегами.

Мотивационная сторона призвана поддерживать потребность в познании, интерес к процессу, самостоятельность отношения к результатам познания, потребность в самоконтроле, а именно стремление познавать.

В последнее время в акмеологии разрабатывается понятие акме-мотивация. По результатам исследований А.К. Марковой и Е.В. Селезнёвой содержание акме-мотивации включает следующие виды мотивации:

- мотивация относительной автономности и независимости отдельного человека в ходе индивидуального развития;
- мотивация самоосуществления, которую составляют мотивация самоактуализации, мотивация самореализации и мотивация самосовершенствования;
- мотивация творчества, в которую входят мотивация творческого вклада в профессию, мотивация творчества в отношениях, мотивация творчества в саморазвитии и т.п. (6).

Как считает Е.В. Селезнёва, динамически акме-мотивация включает три логически взаимосвязанных и взаимообусловленных этапа:

- мотивация самопознания, отвечающая за сопоставление желаемого, должного в образе Я и наличного, принятие на этой основе решения на саморазвитие;
- мотивация планирования саморазвития, призванное обеспечивать конкретное сравнение содержания потребности в саморазвитии с содержанием Я-идеального, встреченного в поиске предмета потребности, установление

тождества или отличия и «перенос» активности на образ предмета в случае отождествления;

- мотивация реализации планов и программ саморазвития и самоконтроля процесса реализации, направленная на поддержание устойчивости мотивационного процесса и управление действием, пока выбранная цель не будет достигнута; на выбор доминирующих мотивов в процессе самосовершенствования (7).

Главная функция акме-мотивации состоит в психической регуляции деятельности, обеспечивающей реализацию мотивов самоосуществления. (8). Наряду с главной функцией можно выделить частные функции:

- стимулирование человека на постановку постоянно усложняющихся задач;
- ориентация человека на максимальное раскрытие его возможностей;
- регуляция и контроль исполнения поставленных в ходе саморазвития задач.

Проблеме креативности отводится в современной психологической науке важное место. Поскольку данная проблема связана с проблемой развития и совершенствования человека, интенсификацией возможностей использования резервов его психики в условиях динамичного роста изменчивости окружающего мира во всех его сферах: экономической, социальной, научной, технической, коммуникативной, художественной. В этих условиях повышаются требования к качествам личности, которые рассматриваются как креативные: открытость и восприимчивость к новому опыту, умение находить нестандартное решение.

Анализ психологических работ показывает, что понятие «креативность» трактовалось психологами с различных позиций как:

- творческий продукт (МакФерсон, Д. Тейлор, Р. Стернберг и др.);
- творческий процесс (Г. Уоллес, Т. Тардиф, Д. Фелдман);
- способность (Дж. Гилфорд, Г. Айзенк, Д.Б. Богоявленская, Е.П. Торранс и др.);
- личностная черта (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Тейлор и др.).

Представители Петербургской школы Р.М. Грановская и Ю.С. Крижанская трактуют креативность как «базовый ресурс цивилизации» и отмечают её широкий социальный контекст проявления. По мнению американского психолога А. Маслоу «креативность приобретает актуальность в национальной и международной политике». Как утверждают исследователи (Г.С. Батищев, В.В. Давыдов, А.А. Мелик-Пашаев, В.Д. Шадриков и др.), творчество немислимо без «особого, духовного, эстетического отношения к жизни, которое предполагает свободу от прагматического интереса к объектам и явлениям окружающего мира, способность видеть за внешним глубокий бытийный смысл, владение культурными формами выражения этого смысла». Именно такое отношение позволяет нам считать креативность в качестве определяющей черты личности.

Неотъемлемым условием подготовки специалистов, владеющих иностранным языком и способных к контакту с представителями другой культуры, является формирование *готовности к иноязычному общению*.

Работы ряда ученых-педагогов Н.В. Кузьминой, Е.В. Бондаревской, А.Д. Щербакова, В.А. Слатёнина и др. позволяют нам трактовать готовность к

иноязычному общению как интегративное личностное новообразование, которое предполагает, в свою очередь, наличие определённого уровня знаний иностранного языка, лингвострановедческих ориентаций и коммуникативных умений.

По утверждению Е.В. Селезнёвой, состояние готовности к саморазвитию относится к состояниям преимущественно интеллектуально-волевым, так как его ведущими элементами являются стремление успешно решать задачи саморазвития, проявлять творчество и уверенность в своих акмеологических способностях, которые следует понимать как характеристику мыслительного и волевого процесса принятия решения и сознательного управления поведением, действиями и собственным состоянием в ходе реализации решения.

На наш взгляд, состояние готовности к саморазвитию, вслед за Е.В. Селезнёвой, следует воспринимать как целостное проявление внутренней активности личности в преодолении внутренних противоречий и творческой реализации планов и программ самоосуществления. Степень готовности к саморазвитию определяется вооружённостью общими и акмеологическими знаниями, умениями, навыками, совершенствованием психических процессов, состояний и свойств личности, ответственностью за результаты саморазвития.

Готовность можно охарактеризовать различным характером взаимосвязей обозначенных показателей (когнитивного – знания иностранного языка, аксиологического – лингвострановедческие ориентации, деятельностного – коммуникативные умения). Рассматривая готовность студента к межкультурной коммуникации как синтез ряда показателей, нам представляется целесообразным определить характеристику различных уровней развития каждого из показателей готовности, которые и послужили критериальной основой исследования феномена готовности студентов к межкультурной коммуникации.

В качестве первого показателя рассматривается когнитивный показатель в контексте данного исследования как различный уровень освоения иностранного языка. Выделив в качестве второго, аксиологического, показателя готовности студентов к межкультурной коммуникации лингвострановедческие ориентации, мы имели в виду общетеоретическое обоснование ценностных ориентаций как личностного образования, характеризующего отношение субъекта к явлениям действительности. Мы исходили из того факта, что «ценностные ориентации являются осью сознания личности, определяющая направленность, мотивацию деятельности субъекта, <...> синтез знаний и отношений личности, вектор развития личности, направленность интересов и стремлений» (3).

На наш взгляд, состояние готовности к иноязычному общению следует относить к состояниям преимущественно интеллектуально-волевым, так как его ведущими компонентами являются стремление успешно решать коммуникативные задачи, проявлять творчество и уверенность в своих коммуникативных способностях, которые можно рассматривать как характеристику мыслительного и волевого процесса принятия решения и

сознательного управления поведением, действиями и собственным состоянием в ходе реализации решения.

Как известно, решение разноплановых коммуникативных задач требует постоянной и сознательной мобилизации всех сил, основанной на адекватном отражении коммуникативных ситуаций и актуализации образов структуры предстоящих коммуникативных действий. Основой состояния готовности к иноязычному общению является главным образом проявление личностных особенностей и сформированной системы коммуникативных умений. Формирование состояния готовности к иноязычному общению означает образование системы мотивов, отношений, установок, накопление знаний, умений, навыков, которые, актуализируясь, обеспечивают возможность эффективно выполнять свои функции в процессе коммуникации. Формирование состояния готовности к иноязычному общению проходит как процесс оптимизации, то есть приведения его в соответствие с условиями коммуникативной деятельности для достижения наилучших результатов в ней.

Готовность к развитию языковой компетентности предполагает наличие коммуникативной компетентности, то есть знание лингвистического материала, владение способами, приёмами и средствами актуализации этих знаний в конкретной ситуации, навыками аудирования, говорения, письма на изучаемом языке. Она предполагает и способность проявить умственную и познавательную активность, самостоятельность и самоорганизацию при решении коммуникативно-познавательных задач. Нельзя не согласиться с тем, что различный уровень владения системой необходимых знаний, навыков и умений, а так же различная степень активности и самостоятельности личности определяют и различную степень готовности к принятию самостоятельных решений и совершению самостоятельных действий.

Рассмотрев *языковую компетентность* как систему, в которую в качестве составляющих входят *коммуникативные и познавательные способности, познавательная активность, мотивация, креативность и готовность к языковому общению*, проанализировав структуру этого личностного интегративного понятия, выделим основные *функции* языковой компетентности, к которым, в первую очередь, относятся: информационная, функция социализации, познавательная, интерпретативная, интегративная.

Информационная функция представляет собой обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями, который совершается между коммуникантами. Информационный обмен может совершаться как ради достижения какой-то практической цели, решения какой-либо проблемы, так и ради самого процесса коммуникации, поддержания отношений между людьми.

Функция социализации заключается в формировании и развитии культурных навыков взаимоотношения людей. Эта функция формирует наши мнения, мировоззрение, реакции на те или иные события, обеспечивает вхождение в социум и социокультуру.

Познавательная функция, способствующая пониманию и изучению окружающего мира, заключается в стремлении свести личностные смыслы знаний, норм в системообразующий фактор деятельности.

Интерпретативная функция служит для понимания своего партнёра по коммуникации, его намерений, установок, переживаний, состояний. Различные средства коммуникации не только отражают события окружающей действительности, но и интерпретируют их в соответствии с определённой системой ценностей и политических ориентиров. Некоторые зарубежные исследователи называют это свойство коммуникации *interpretation function*, подчёркивая тем самым значение именно интерпретации информации, отбора и освещения фактов с определённых позиций. В то же время, эта функция зачастую используется для передачи конкретных способов деятельности, оценок, мнений, суждений и т.д.

Интегративная функция выступает в качестве средства объединения знаний, умений и способов учебно-познавательной деятельности по различным дисциплинам в целостную систему, расширяющую пределы дисциплины «иностраный язык» без потери её качественных особенностей и свидетельствует о высокой готовности и способности к самопониманию, саморегуляции, самореализации, умении использовать внутренний акмеологический резерв в профессиональной деятельности.

Обобщая результаты сопоставительного анализа понятий компетентность, языковая компетентность, определения элементов, составляющих языковую компетентность и её функций, в нашем исследовании языковая компетентность представляет собой интегративное динамическое структурно-уровневое качество личности, представленное совокупностью коммуникативных и познавательных способностей, познавательной активности, мотивации, креативности, готовности к иноязычному общению, направленных на повышение эффективности деятельности.

Таким образом, языковая компетентность входит как составная часть в структуру профессиональной компетентности учителя и является личностным качеством, сформированность которого является условием и предпосылкой эффективного иноязычного профессионального взаимодействия и продуктивности совместной деятельности. Языковая компетентность обеспечивает возможность анализировать свой опыт в области межкультурной коммуникации, совершенствовать иноязычные компетенции, корректировать собственную практику иноязычного взаимодействия. Развитая языковая компетентность является признаком сформированной языковой личности как личности, которая эффективно осуществляет иноязычное общение.

Литература:

1. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
2. Деркач, А.А. Психолого-акмеологическая концепция становления иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста / А.А. Деркач, Н.В. Копылова. – М.: Междунар. акмеол. ин-т, 2004. – 132 с.
3. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: ИПЛ, 1986. – 223 с.

4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 34-42.
5. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Моск. психол. социал. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
7. Селезнёва, Е.В. Общение как среда для саморазвития личности / Е.В. Селезнёва; под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2002. – 192 с.
8. Селезнёва, Е.В. Развитие акмеологической культуры личности / Е.В. Селезнёва; под ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 260 с.
9. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды / Б.М. Теплов; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1989. – 539 с.
10. Chomsky, N. Aspects of the theory of syntax / N. Chomsky. – Cambridge, 1965. – 216 p.
11. Hutmacher, W. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the symposium Berne, Switzerland, 27-30 March 1996. Council for cultural co-operation (CDCC) a secondary education for Europe. – Strasburg, 1997.

Фадеев И.А., Диденко И.А., Юнаков А.П. Рационализация подготовки учебно-дидактических материалов

Нижегородский государственный технический университет, Нижний Новгород

Большую актуальность в вузовском образовании представляют обучающие технологии, обеспечивающие лучшее решение учебно-воспитательных задач с меньшими затратами. В первую очередь это касается лекционного обучения и работы со слабо усваивающими программный материал.

Вариант решения проблем в данной сфере – разработка вспомогательного учебного материала – информационно-прикладных памяток (ИПП), призванного усилить обучающее воздействие педагога.

ИПП представляют собой сжатое содержание лекции (до объема 1-2 машинописных листов) – своеобразный “конспект идеального ученика” – которое дополняется серией письменных практических заданий.

Возможные виды заданий: ответить на вопросы, привести примеры, представить пояснения, выделить заданную информацию, выполнить действия, отвечающие изложенной теории и т.д.

Как показала многолетняя практика, изучение информационной части памятки параллельно с разносторонней переработкой её содержания (прикладная часть) гарантирует, не только более заинтересованное, но и более эффективное овладение конкретной дисциплиной.

Кроме того, единство справочного, тренировочного и тестирующего компонентов делает ИПП в равной степени пригодной для оптимизации индивидуальной работы студентов, пропустивших либо слабо усвоивших текущий материал.

С помощью ИПП студенты, нуждающиеся в ликвидации академической задолженности, могут получить через своеобразный “опорный конспект” базисные сведения текстового, табличного и графического характера по отдельной теме, а также активизировать и закрепить владение ими благодаря серии прикладных упражнений.

Создание ИПП в электронном виде обеспечит ещё одну возможность – расширить возможности дистанционного обучения по конкретной дисциплине.

Дополнительная возможность ИПП – комплексирование конкретной дисциплины с профессионально ориентированным изучением иностранного языка. Для этого применима постановка заданий на языке, обратном языку текста (к примеру, текст на русском + задания на английском).

При разработке данных памяток рекомендуется задействовать широкий спектр разнопрофильных упражнений (в т. ч. элементы работы по получаемой специальности). Чем разносторонней будет использование изложенной информации, тем глубже и прочнее станет её освоение.

Пример информационно-прикладной памятки для дисциплины

“Военный перевод” (французский язык)

ОСНОВЫ РАДИООБМЕНА

I. Общие правила. Выход в эфир в боевых условиях - только при важной необходимости. Речь должна быть краткой, но не в ущерб смыслу. Ее ритм, интонация, и громкость при работе с микрофоном - как в обычном разговоре. Клавиша приема-передачи при нажатии создает помехи приему.

II. Особенности передачи сообщений. Чтобы избежать искажений, через каждые 10-15 слов запрашивается подтверждение. Ключевые слова повторяются по буквам, согласно международному фонетическому алфавиту:

A - al-fa **B** - bra-vo **C** - char-li **D** - del-tah **E** - ek-o **F** - fox-trott **G** - golf
H - ho-tel **I** - ine-diah **J** - djou-li-ett **K** - ki-lo **L** - li-mah **M** - maik **N** - no-
vemm-ber **O** - oss-car **P** - pah-pah **Q** - ke-bek **R** - ro-mi-o **S** - si-er-ah **T** -
tang-go **U** - you-ni-form **V** - vik-tor **W** - ouiss-ki **X** - ikss-re **Y** - yang-ki
Z - zou-lou.

Он же применим для сокращенной передачи специальных оборотов типа: RAS (rien a signaler) - "сообщений нет" - ro-mi-o, al-fa, si-er-ah.

Числа могут передаваться видоизмененно: zero; un tout seul; un et un; deux et un; deux fois deux; 3 et 2; 2 x 3; 4 et 3; 2 x 4; 5 et 4.

Распространены выражения: ici [indicatif] - я [позывной абонента]; parlez! - прием!; message urgent - срочное сообщение; apercu - вас понял; emission - передаю сообщение; j'epelle - передаю по буквам; fin - конец сообщения; reçu - сообщение принял; terminé - конец связи.

III. Достижение скрытности. 1) С помощью кодирования, т.е. цифрового обозначения основных населенных пунктов, местных предметов, частей и подразделений, а также частот необходимых радиостанций, закрепленного в переговорных таблицах. Пример: "Нахожусь севернее 35, вблизи 48, веду переговоры с 429 на частоте 3. 2) С помощью ШИФРОВКИ - спец. аппаратурой или цифровой записью слов по шифровальным таблицам типа:

	27	63	59	14	82	36	41	75	98	Примечание: усложнение шифра достигается введением чисел, соответств-х пустым клеткам. Пример: 482541 863136 163375 359875 727359 798563 741536 882541 441198 527841 198841 441314 559763.
4	X		J		C		O		Q	
1		I		S		H			D	
8	V		A		T		N		U	
5		R		K		E			Y	
3	Z		F		W		P		G	
7		M		L		B				

ТЕСТ I. Переведите письменно, ОПИРАЯСЬ НА ВЫРАЖЕНИЯ ИЗ ПАМЯТКИ, текст нижеследующих заданий. 1) Quels domaines etudie-t-on dans l'echange des emissions radio? 2) Donnez 3 exemples des motifs imperieux pour

etablir une communication radio. 3) Comment parler devant un micro? 4) Quand faut-il lacher la tangente? 5) Citez les moyens permettant d'eviter une transmission incorrecte des messages. 6) Servez-vous du tableau des analogues pour epeler votre nom. 7) Ecrivez en version modifiee: 80 [objectif]; 40 [reconnaissance]; puis la date de votre naissance. 8) Epelez les expressions: PCD [poste de commandement]; BTN [bataillon]; ENI [ennemi]; ZCD [coordonnees]; ZVP [j'occupe position de batterie...]; ZMI [mission]. 9) Indiquez les manieres de procurer la discretion. 10) Decrivez le contenu du tableau de conversation utilise pour le codage. 11) Faites le devoir donne comme exemple pres du tableau du chiffrement.

ТЕСТ II. Выполните письменно вышеуказанные задания на французском.

ТЕСТ III. а) подготовьте устный перевод:

Dans toutes les ecoles militaires, la liste des disciplines obligatoires comporte l'echange des emissons radio. Les etudiants qui ont une formation militaire au sein de leur universite civile n'en etudient que les bases. Celles-ci comprennent les generalites, les particularites propres a la transmisson des messages aussi bien que les manieres d'obtenir la discretion.

Avant tout les etudiants apprennent que l'etablissement d'une communication radio est interdit en l'absence d'un motif imperieux. Dans le cas ou on parle devant un micro, les caracteristiques de la parole ordinaire seront conservees; de plus elle deviendra plus concise. L'esprit concis prevoit de maintenir son discours plus bref mais non au detriment du sens. Une fois la transmisson terminee, on ne presse plus la tangente, car cela produit des brouillages a la reception.

Les moyens permettant d'eviter une transmisson incorrecte des messages sont les suivants: faire repeter chaque dizaine ou quinzaine de mots; epeler les mots-cles suivant le tableau des analogues; transmettre les numeros en version modifiee.

La maniere la plus simple de parvenir a la discretion c'est le remplacement par chiffres de certains objectifs fixe sur le tableau de conversation. La discretion est assuree au mieux par la notation chiffree de tous les mots.

б) прочитайте, видоизменяя цифры и выделенные буквы с переводом по предл-ям:

UN ECHANGE DES EMISSIONS ENTRE DEUX INDICATIFS

9XQW... ici 5GLY... prenez un message urgent. Parlez!

5GLY... ici 9XQW... apercu. Parlez!

9XQW... ici 5GLY... Emission:

Mon PCD a recu ZMI de mener 40 afin de conquerir ZCD de tous les 80 ENI a la proximite. Moi ZVP la lisiere OUEST du bois. Le chef du BTN JUHIL KRAF, j'epelle: J-U-H-I-L K-R-A-F, JUHIL KRAF. Fin. Parlez.

- ici 9XQW. Reçu. Terminé.

Примечание. Мнемоническое запоминание аббревиатур: ZMI - Знаем Массу Информации; ZCD - Засада; ZVP - Занял Выгодные Позиции.

в) Придумайте и запишите текст р/обмена между двумя абонентами.

* * *

Таким образом, с помощью информационно-прикладных памяток становится возможным параллельное решение студентами целого комплекса задач:

- наверстать упущенное, самостоятельно ознакомиться с общими теоретическими положениями изучаемой темы;
- углубить, расширить и закрепить свои знания в определенной области за счет разносторонней отработки прикладных заданий;
- улучшить владение отдельными сведениями путем их отображения с различной полнотой (целая лекция - сжатый вариант - переработанные в заданиях элементы – созданные на основе заданий ответные сообщения);
- расширить возможности компьютерного и дистанционного обучения конкретной дисциплине;
- предоставить возможность трансформировать содержание исходных текстов вместе с изменением их языка, что аналогично действиям, осуществляемым при переводном реферировании;
- повысить в изучении теоретических дисциплин практическую направленность, включая студентов в реальную аналитико-информационную деятельность.

Фадеев И.А., Диденко И.А., Юнаков А.П. Рационализация учебно-воспитательного воздействия педагога в образовательном учреждении

Нижегородский государственный технический университет, Нижний Новгород

Исторический опыт многих стран свидетельствует, что наиболее успешные и прогрессивные реформы в обществе сопровождаются разносторонней оптимизацией образовательной системы.

В наши дни создание единой Европы также сопряжено с аналогичным процессом: с 1999 года министрами образования её ведущих стран подписана Декларация о европейском пространстве образования. Позже к данной Декларации присоединилось большинство европейских стран СНГ, включая и Российскую Федерацию.

Данный документ (вместе с рядом сопутствующих конвенций) предусматривает не только введение двухуровневой квалификации (бакалавр и магистр), но и упрощение поездок молодёжи за рубеж (обучение, трудоустройство), что обеспечивается взаимным признанием дипломов.

Поскольку с 2010 года дипломы должны иметь единую форму с одинаковыми параметрами оценки, ключевым залогом их взаимного признания выступит централизованное совмещение учебных программ.

Данное совмещение предполагает, с одной стороны, больше свободы студентам в выборе учебного плана, а с другой – унификацию способов оценки знаний.

Сегодня именно данная унификация служит главным препятствием на пути вхождения России в единое образовательное пространство. Причина – отличия в обучающих подходах, и главное из них – европейский *акцент на всестороннюю организацию индивидуального обучения.*

Между тем, именно это позволяет при меньшем количестве аудиторных часов и преподавателей уделять больше внимания развитию навыков самообразования – важнейшего компонента современной профессиональной подготовки.

Путь к решению стоящей проблемы пролегает через разработку таких обучающих технологий, которые бы позволили *придать индивидуальной работе обучаемого максимально целесообразный и упорядоченный характер.* В силу ослабления прямых контактов “преподаватель-ученик” особая роль отводится активизации мобилизующе-воспитательного воздействия на всех стадиях учебного процесса.

Образовательная практика ряда учебных заведений показала, что в России оптимизация преподавательского воздействия наиболее результативна при поэтапном внедрении международных подходов с учётом местных специфических особенностей.

1-й этап – организация учебного материала.

В эпоху ускорения информационных потоков страдают в первую очередь адекватность понимания и глубина запоминания материала, *воспринятого на слух без записи*. В силу сказанного, ключевое требование к данному этапу – *компрессия информации до объёмов, допускающих полноценное отражение в тетрадях за отведённое на занятия время*.

Текстовая информация, запланированная на конкретное занятие, компрессируется за счёт:

- взаимоналожения разделов со схожими и повторяющимися элементами;
- опущения примеров и пояснений;
- использования более лаконичных (со смылосохраняющей краткостью) языковых оборотов;
- отображения данных в виде таблиц, схем, опорных рисунков и символов;
- преобразования повествовательного изложения в серию кратких вопросов и ответов.

Итоговым результатом этого важнейшего для оптимизации преподавания этапа является переработка опорного материала в своеобразный “конспект образцового ученика”, т.е. модель знаний, реально выносимых с данного занятия в графически зафиксированном виде. Создание компрессированных опорных материалов выступает первым из важнейших дидактических шагов на пути внедрения новой системы образования.

2-й этап – организация информационного канала.

Доведение учебной информации активизируется не только за счёт проекционных и наглядных средств обучения, но и с помощью её тиражирования на электронных носителях, например, перезаписью на личные дискеты, размещением на сайте учебного заведения с указанием режима доступа и т.д.

3-й этап – организация отработки заданий.

Различные виды заданий по отработке программного материала, подготовленные преподавателем с учётом профессиональной специфики, должны отвечать следующим условиям:

- ясность и понятность формулировок для обучаемых соответствующего уровня;
- однозначность и недвусмысленность трактовки смысла требуемых действий;
- наличие конкретизирующих уточнений, облегчающих преодоление спорных вариантов решения.

Соблюдение данных условий служит вторым ключевым залогом формирования системы централизованного индивидуального обучения.

4-й этап – организация контрольно-проверочных мероприятий.

Поскольку основой современного образования становится автономная работа обучаемых, крайне важно создать гибкий механизм оперативной и объективизированной оценки формируемых знаний, навыков и умений.

Преимущество отдаётся групповым формам контроля с возможностью варьировать объём и характер проверяемых параметров.

Помимо кратких или развёрнутых групповых письменных опросов возможна работа по учебным тестам, а также контролирующим компьютерным программам. В любом случае необходимы:

- проверка освоенного практически на каждой встрече с педагогом;
- отсутствие возможности пользования несанкционированными опорными материалами и средствами.

Именно обилие оценок по текущей успеваемости позволяет автоматически выставлять большинство итоговых, что, с одной стороны, упраздняет потребность в классических экзаменационных сессиях, а с другой – заменяет эпизодически авральным ритмом обучения на размеренно-напряжённый. Это составляет третий важнейший залог оптимизации образования в свете современных требований.

5-й этап (интегрированный) – организация мобилизующе-воспитательного воздействия.

Результативная индивидуализация образования невозможна без развития у обучаемых самостоятельности, сознательности и добросовестности в выполнении всего объёма предъявляемых требований. Для этого необходимо создать такую систему отработки заданий и проведения контрольно-проверочных мероприятий, при которой халатность и небрежность ученика неизбежно не только отражаются на личном оценочном рейтинге, но влекут за собой ощутимое увеличение объёма индивидуальной работы.

Иными словами, чем некачественней и не своевременней отработка заданий, тем больше времени и сил должна отнимать ликвидация академической задолженности. Об этом говорил Н. Луначарский ещё в начале 20 в.: "Лучшее поощрение для лентяев – заставить усердных работать больше". Из этого следует, что любые упрощения при отработке пропусков и просчётов превращаются в опосредованное поощрение дальнейшей недобросовестности.

Дополнительным мобилизующим фактором выступают стимулы морального и материального характера, желательны имеющие рекреационный, социально-привлекательный либо профессионально-значимый характер.

Таким образом, поэтапная оптимизация преподавательского воздействия выступает главнейшим условием эффективной интеграции российских учебных заведений в международное образовательное пространство.

Информационно компрессированный вариант сообщения

Ключевые изменения в высшем образовании:

- введение двухуровневой квалификации (бакалавр и магистр);
- упрощение поездок молодёжи за рубеж (обучение, трудоустройство);
- взаимное признание дипломов (с 2010 г.)

Преобразующие аспекты:

- замена экзаменационных сессий интенсивным текущим контролем;

- расширение возможностей студентов в выборе учебного плана;
- унификация способов оценки знаний.

Характерное отличие общеевропейской системы образования – акцент на всестороннюю организацию индивидуального обучения.

Залог успешности реформ – широкое внедрение обучающих технологий, всестороннее развивающих навыки самообразования, т.е. придающих индивидуальной работе обучаемого наиболее целесообразный и упорядоченный характер.

В силу ослабления прямых контактов “преподаватель-ученик” особая роль отводится активизации мобилизующе-воспитательного воздействия на всех стадиях учебного процесса.

Главное условие эффективной интеграции российских учебных заведений в международное образовательное пространство – поэтапная оптимизация преподавательского воздействия.

1-й этап – организация учебного материала

Ключевое требование – *компрессия информации до объёмов, допускающих полноценное отражение в тетрадях за отведённое на занятия время.*

Приёмы информационной компрессии:

- взаимоналожение разделов со схожими и повторяющимися элементами;
- опущение примеров и пояснений;
- использование более лаконичных (со смыслосохраняющей краткостью) языковых оборотов;
- отображение данных в виде таблиц, схем, опорных рисунков и символов;
- преобразование повествовательного изложения в серию кратких вопросов и ответов.

2-й этап – организация информационного канала

Доведение учебной информации:

- проекционными и наглядными средствами обучения;
- тиражированием на электронных носителях (в т.ч. перезаписью на личные дискеты, размещением на сайте учебного заведения с указанием режима доступа и т. д.).

3-й этап – организация отработки заданий

Условия их постановки:

- ясность и понятность формулировок для обучаемых соответствующего уровня;
- однозначность и недвусмысленность трактовки смысла требуемых действий;

- наличие конкретизирующих уточнений, облегчающих преодоление спорных вариантов решения.

4-й этап – организация контрольно-проверочных мероприятий

При этом необходимы:

- проверка освоенного практически на каждой встрече с педагогом:
- отсутствие возможности пользования несанкционированными опорными материалами и средствами.

5-й этап (интегрированный) – организация мобилизующе-воспитательного воздействия

Создание системы отработки заданий, при которой ликвидация академической задолженности отнимает ощутимо больше времени и сил, чем прилежное обучение.

Фадеев И.А., Диденко И.А., Юнаков А.П. Текущий контроль как основа современного образования и пути его оптимизации

Нижегородский государственный технический университет, Нижний Новгород

Обилие задач, стоящих перед отечественным образованием в рамках подписанных Россией Болонских конвенций, обуславливает повышенный интерес исследователей и педагогов к вопросам наиболее рациональных приёмов и способов перехода к новым образовательным стандартам.

И первой, наиболее значимой проблемой выступает необходимость выделения приоритетного направления в разработке и внедрении необходимых инновационных технологий.

Многолетняя практика и разносторонний опыт работы широкого круга специалистов в отмеченной области позволили прийти к немаловажному заключению: первостепенной задачей на пути интернационализации нашего образования выступает ОПТИМИЗАЦИЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ.

Однако недооценка его учебно-воспитательного потенциала ещё достаточно распространена в среде профессорско-преподавательского состава. Это вызвано, с одной стороны, традиционным второстепенным отношением к нему на фоне сессионных мероприятий, а с другой – противоречиями в понимании сущности и видов педагогического контроля в целом.

Так, сам *педагогический контроль* в разных источниках в широком понимании представлен как *процесс выявления итогов образовательной деятельности*, а в узком смысле – как *мероприятия по оценке результатов обучения*.

На наш взгляд, именно первая трактовка заслуживает наиболее пристального внимания, поскольку термин “образование” подразумевает не только учебное, но и воспитательное воздействие.

Не менее важна унификация подходов в понимании того, каковы виды педагогического контроля, и каково место текущего контроля в их иерархии. Итак, наиболее приемлемой сегодня можно считать следующую классификацию.

ВИДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ

1. **ВХОДНОЙ** – позволяет определить степень готовности к изучению дисциплины на основе остаточных знаний (для взаимной увязки смежных дисциплин).

2. **РУБЕЖНЫЙ (ПЕРИОДИЧЕСКИЙ)** – призван выявить результаты на промежуточных этапах обучения (настраивая обучаемых на дальнейшее закрепление слабо освоенного).

3. **КУРСОВОЙ (ИТоговый)** – служит для оценки уровня усвоения дисциплины по завершении её прохождения.

4. **КОНТРОЛЬ ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ** – по блоку дисциплин – обеспечивает определение прочности усвоенного (через 6-12 мес.); на

основании его результатов корректируются программы и методика преподавания.

5. *ТЕКУЩИЙ* – проводится на плановых занятиях и в ходе проверки самостоятельных работ.

Сопоставление представленных к каждому виду пояснений показывает, что текущему контролю в данной классификации пока ещё отводится достаточно скромное место. Между тем, его функции, предназначение, а также наиболее актуальные требования, предлагаемые более современными авторами, позволяет по-новому взглянуть на его роль в образовательном процессе.

Главная ЦЕЛЬ текущего контроля – оперативная оценка работы преподавателя и обучаемых, а также их индивидуальных особенностей.

Функции текущего контроля

- содействует более оперативному выявлению отстающих для надлежащего реагирования;
- оптимизирует индивидуальные занятия;
- рационализирует работу с программным материалом.

Актуальные требования к текущему контролю

А. Итоговые оценки определяются по результатам непрерывного текущего контроля.

(из положений Новых образовательных стандартов)

Б. На *каждом* занятии необходимо отводить время для проверки знаний и навыков студентов по пройденному материалу и усвоения изучаемой темы.

В. Текущим контролем должно быть охвачено *как можно больше* обучаемых с обязательной оценкой их знаний, навыков, приёмов и действий.

(П. 3.13 Программы подготовки офицеров запаса по ВУС 390200)

В повседневной деятельности российского педагога (особенно на начальном этапе) неизбежно возникает потребность упорядочить, привести к единому знаменателю то обилие подходов, которые сложились в отношении форм текущего контроля.

Мы полагаем, что наименее противоречивой, объединяющей мнения большинства исследователей, может считаться следующая классификация.

Базовые формы текущего контроля

- ▶ Проверка заданий на самостоятельную работу (конспектов, отчётных документов и др.).
- ▶ Опросы.

КЛАССИФИКАЦИЯ ОПРОСОВ

По охвату обучаемых:

- *СПЛОШНОЙ*
(*ФРОНТАЛЬНЫЙ*)

- *ВЫБОРОЧНЫЙ*
- *ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ*

По методу проверки:

- *УСТНЫЙ* - *ПИСЬМЕННЫЙ* - *“МАШИННЫЙ”*

По методу получения ответов:

- АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ - КОНСТРУИРУЕМЫЙ

По объёму проверяемого материала:

- КРАТКИЙ - РАЗВЕРНУТЫЙ

Предложенную квалификацию удобно использовать для оперативного и содержательного описания существующих либо вновь создаваемых методов текущего контроля.

Пример использования классификации методов текущего контроля

Собеседование – индивидуальный устный опрос.

“Летучка” – краткий фронтальный письменный опрос.

Семинар – выборочный развёрнутый устный опрос.

Контрольная работа – фронтальный конструируемый письменный опрос.

Не вызывает сомнения тот факт, что даже самая активная аргументация в пользу интенсивного текущего контроля не принесёт плодов без создания в образовательном учреждении надлежащих условий для его должного проведения. Таковыми, по нашему мнению, способны выступить:

Условия активизации текущего контроля

- содействие руководства и опытных преподавателей в подготовке материалов для текущего контроля;

- стимулирование личной заинтересованности в проведении текущего контроля;

- рационализация усилий по организации активного текущего контроля.

Последнее из условий предполагает на начальном этапе наиболее трудоёмкую и кропотливую деятельность педагога. Однако именно таким образом, по мнению наиболее авторитетных мастеров рационализации образования, возможно достижение базисных целей образования:

“Улучшение изучения обучаемых является не перегрузкой, а минимально необходимым условием эффективности любого обучения. При этом не обязательно применять сложные методики изучения, достаточно специализированного наблюдения и анализа письменных работ”.

(Ю. Бабанский)

Для наиболее успешного внедрения активного текущего контроля при разумных затратах рабочего времени рекомендуем воспользоваться наиболее простым алгоритмом:

Оптимизация текущего контроля на лекциях и групповых занятиях

→ Выделить в тексте краткие фрагменты, даваемые под запись → Дополнить каждый фрагмент вопросом-заглавием → Пронумеровать полученные блоки ”вопрос-ответ” → Выделить наиболее важные блоки, задаваемые к очередной “летучке” (числом, чётным количеством вариантов).

При интенсивном текущем контроле у каждого педагога вырабатывается своя, уникальная система оценки ответов. Между тем, необходимость

снижения неизбежной субъективности требует внести элементы стандартизации в оценивании результатов учебной работы:

Повышение объективности при выставлении оценки

А. За письменный ответ на каждый вопрос начисляются очки, соответствующие проценту полноты раскрытия смысла: 100% - 10 очков, ок. 80% - 8 очков и т.д.

Б. Оценка за работу выставляется по сумме набранных очков: от 26 очков – “удовлетворительно”, от 36 – “хорошо”, от 46 – “отлично”.

В. Если ответы писались не на пять, а на десять вопросов, сумма оценочных очков берётся в два раза больше.

Другой актуальной проблемой, возникающей в процессе внедрения интенсивного текущего контроля в образовательный процесс, выступает активизация его соревновательно-воспитательного компонента. И здесь наиболее привлекателен опыт как зарубежных, так и российских вузов, практикующих десятибалльную систему оценки, предусмотренную международными стандартами.

Между тем, творческое применение отечественного опыта недалёкого прошлого позволяет использовать десятиступенчатую систему оценки, не выходя за рамки пятибалльной системы:

Повышение дифференцированности оценок по текущему контролю – использованием десятиступенчатой системы

5	5 –	4 +	4	4 –	3 +	3	3 –	2 +	2
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Записывая оценки по оптимизированной системе, при желании можно обойтись и без изменений в заполнении отчётных документов: вместо плюсов и минусов достаточно слегка изменять конфигурацию цифр:

Фиксирование дифференцированных оценок в документах

5 – пять; 5̄ – пять с минусом; 4̄ – четыре с плюсом; 4 – четыре; 4̄ – четыре с минусом; 3̄ – три с плюсом; 3 – три; 3̄ – три с минусом

Помимо хорошо налаженного учёта работы каждого обучаемого воспитательное влияние текущего контроля предполагает жёсткую систему погашения всех задолженностей по текущему контролю.

Игнорирование данного условия порождает ситуацию, ярко описанную М. Луначарским: *“Лучший способ поощрения лентяев – заставить усердных работать больше”*.

Иными словами, оптимальной системой ликвидации задолженностей следует считать ту, при которой чем больше недоработка, тем более трудоёмкой становится её погашение. Например, представленными ниже способами.

Особенности ликвидации задолженностей

■ Представившие не своевременно конспект на проверку → выписывают дополнительно его на отдельные листки, сдаваемые преподавателю.

■ Не написавшие “летучку” своевременно и на положительную оценку → получают на 1 балл ниже, с предварительной передачей преподавателю на отдельных листках выписанного по ней материала.

Многолетняя апробация вышеперечисленных подходов в повседневный образовательный процесс ряда нижегородских вузов показала ощутимый рост как общей успеваемости обучаемых, так и развитие в них прилежания и самоорганизованности. Последние качества, как известно, служат в настоящее время важными слагаемыми профессиональной компетентности любого специалиста.

Таким образом, внедрение в учебно-воспитательный процесс непрерывного текущего контроля способствует комплексному решению целого ряда актуальных задач российского образования:

- интенсивное выявление индивидуальных особенностей;
- оперативное определение материала, требующего доработки;
- стимулирование посещаемости (через требование отчитаться за каждый пропущенный контроль);
- повышение качества образовательных услуг в свете современных требований.

Литература

1. Ю. Бабанский. Оптимизация учебно-воспитательного процесса – М.: Просвещение, 1982.
2. С.Д. Резник. УПРАВЛЕНИЕ КАФЕДРОЙ: Учебник. – М.: Инфра-М, 2006.
3. М.Б. Чельшкова. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002
4. Основы психологии и педагогики высшей военной школы: Учебное пособие. – М.: ВИРТА, 1982
5. Инструкция по организации и проведению учебного процесса на военных кафедрах учебных заведений. М.: Воениздат, 1985
6. Программа подготовки офицеров запаса на факультете военного обучения при образовательных учреждениях высшего профессионального образования по военно-учетной специальности 390200 “Психология”.

Фадеева Г.А. Культурно-нравственная доминанта современного образовательного процесса в ВУЗЕ

АлтГУ, г. Барнаул

«В контексте трансформационных социально-экономических и политических изменений в мире, которые мы наблюдаем на рубеже XX и XXI веков, в контексте практической актуализации глобальных угроз, нависших над человечеством, проблема “ университет и общество” выходит по своему значению на первый план. [4. 192]

Истина этого высказывания состоит в том, что студенчество представляет собой главный человеческий ресурс во всех аспектах общественного развития и, в частности, в свете озаглавленных в Послании Президента РФ Путина В.В. к Федеральному Собранию приоритетов: любовь, семья, дети, рождаемость...

В современной России в образовательной сфере особенно четко обозначились проблемы в общекультурном плане. Это связано с разрушением прежней системы духовных ценностей общества, снижением духовной роли национальной культуры, с расширением числа социально-уязвимых групп молодежи и с формированием у широких слоев молодежи ощущения социальной бесперспективности.

Чтобы ответить на вопрос: «Какое образование нам нужно?», следует определить, какой человек нам нужен, какую личность мы пытаемся формировать, т.е. какой результат от образования мы хотим получить.

Современное российское общество остро ощущает зависимость перспектив своего развития от воспитания молодежи. «Обучение само по себе, вне воспитания, есть бессмыслица, ничего, кроме вреда не приносящая». [5. 247]

Опыт показывает, что обучение, исключаящее духовно-нравственную составляющую и ориентированное лишь на передачу максимального объема знаний и освоение технологий, не обеспечивает профессиональную успешность специалиста и неизбежно влечет кризис социально-культурной идентичности. Обучение эффективно лишь в той мере, в какой ему удастся пробудить в человеке человеческое. [1. 84]

Процесс обучения сегодня все более ориентирован на вооружение студентов знаниями, а нравственное измерение содержания образования все более забывается. «Нынешняя система обучения лишь усердно снабжает учащихся информацией. А она, по сути, формирует особый тип личности – интеллектуального потребителя. В результате и происходит обнищание души при обогащении информацией». [2. 115] «Если говорить о кризисе образования» как о якобы потере к нему доверия со стороны общества, то я бы раскрыл сущность этого кризиса в “тотальной коммерциализации” образования и как следствие резкое снижение его веса в общекультурном формировании и развитии общества». [4. 192]

Для молодежи остро встает вопрос о занятии определенного положения в обществе, о путях самореализации, однако из-за отсутствия устойчивых

жизненных ценностей молодому человеку трудно самому сформировать свои жизненные планы. Поэтому задача педагога – помочь в этой непростой работе. Педагогический аспект проблемы ориентации личности в окружающем мире в общем виде состоит в том, чтобы богатый арсенал объективных ценностей культуры сделать предметом осознания, как особых потребностей личности, трансформировать объективные ценности в субъективно значимые, устойчивые жизненные ориентации личности. Сегодня идет процесс объединения человечества в решении глобальных проблем современности, нравственные ценности переживают свое возрождение в связи с новыми социально – культурными реалиями, поскольку все большую роль в содержании мировоззрения новых поколений начинают играть категории жизни человека, мира, добра.

Созидание, а не только созерцание, красоты необходимо человеку. Созидание прежде всего внутри самого себя, стремление к добру, терпимости, любви спасет Человека. А проводником этих ценностных ориентаций должен быть педагог. «Сегодня вуз следует понимать, как социокультурную систему, функции которой не ограничиваются подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Его необходимо рассматривать как форму трансляции и воспроизводства культурных норм, ценностей, идей, как пространство генерирования общественной идеологии, которая вместе с ее носителем вырастет в культуру и даст свои плоды». [3. 58]

Литература

1. Асмолов А.Г. Личность: Психологическая стратегия воспитания. // Полит. Самообразование. – 1988. - №16. – с. 84
2. Джамалудинов Г.М. Образование – это и воспитание.//Высшее образование в России. 2004. №9. с 115.
3. Запесоцкий А. Какого человека должна сформировать сегодня система образования ? // Высшее образование в России. – 2003. № 3. с. 58
4. Игеда Д., Садовничий В. На рубеже веков. Диалоги об образовании и воспитании. – М.: Изд-во МГУ, 2004 - с. 191-192.
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Избр. пед. соч.: В 2 т., Т.1. М., 1976, с. 247

Часовских С.М. Интегративная технология обучения

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

В практике обучения и воспитания в настоящее время возникают сложные проблемы, связанные с необходимостью повышения качества педагогического процесса, в связи с повышенными требованиями к качественному уровню сформированности личности. А поэтому необходимо постоянно обновлять инструментальные средства педагогики, совершенствовать педагогические технологии. Технологическая направленность педагогических исследований позволяет:

- свести к минимуму педагогические эксперименты в практической деятельности;
- ввести программированное обучение;
- решить задачу диагностического целеобразования и объективного контроля качества усвоения учебного материала;
- сформулировать важный принцип разработки технологии – её целесообразность (структурную и содержательную).

Целостное проектирование педагогической системы позволяет получить относительно стабильную методическую документацию с известной гарантией качества подготовки как по горизонтали (семестр, учебный год), так и по вертикали (на весь период обучения).

При проектировании педагогической технологии особое внимание уделяется упорядочению содержания обучения: разгрузке, упрощению, целенаправленности, точности изложения.

Претерпевают изменения и организационные формы обучения, позволяющие совместить теорию с практикой, увеличить долю самостоятельного труда студентов в учебном процессе, усилить индивидуальную направленность обучения, организовать многовариантную систему качественного контроля знаний.

Всё содержание теоретических занятий продозировано и размещено во времени таким образом, что теория опережает практику, давая студентам возможность прогнозировать свои будущие практические действия. Такой подход полностью соответствует теории поэтапного формирования умственных действий, которая включает в себя:

- необходимость сориентироваться в условиях проведения практической операции прежде чем к ней приступить;
- знакомство с нормативными требованиями и эталоном;
- необходимость предварительного составления в уме плана действий;
- осмысленный подход к совершаемым действиям и обязательный проговор их вслух.

Перевод внутренних умственных действий во внешние практические, обеспечивает осознанность выполняемых работ, качественное их выполнение.

Совмещение теоретических и практических занятий по специальности организационно было решено продлением времени практики на количество часов, выделенных учебным планом на теоретическую подготовку. При этом целенаправленно и интенсивно стало использоваться оборудование не только производственных мастерских, но учебных лабораторий.

Дополнительно выделенный технический день на теоретическую подготовку в условиях производственных мастерских позволил качественно изменить и саму систему теоретической подготовки. В неё внесены элементы модульного метода подачи содержания.

Это достигнуто:

- целенаправленным отбором материала и составлением его в целевые блоки;
- полнотой, разносторонностью, интегративностью подаваемого содержания;
- методической обеспеченностью и обратной связью с преподавателем.

Специальный технический день введён для того, чтобы в условиях производственных мастерских дать студентам полный объём теоретических знаний, включая те блоки теории, которые не отрабатываются на практике.

Контроль за качеством обучения ведётся постоянно и многовариантно.

При этом педагогической технологией интегрированного теоретико-практического обучения предусмотрена реализация функций контроля:

- **контролирующая** (выявление состояния знаний, умений, навыков);
- **обучающая** (оценка знаний, умений, навыков способствует развитию познавательного интереса, углублению, совершенствованию знаний, умений, навыков);
- **воспитывающая** (приучение студентов к систематической работе, дисциплинирование их, выработка волевых усилий);
- **развивающая** (при правильной организации контроля имеет место развитие мышления, памяти).

Приоритет в контроле знаний отдан не формальному или индивидуальному опросу, как это чаще всего принято в обычных педагогических технологиях, а зачётной системе с обязательным устным собеседованием с каждым студентом по предлагаемому блоку вопросов.

Каждый блок контроля включает в себя особо значимые элементы содержания нескольких тем, объединённых в модуль. В отдельной контрольной тетради студент во внеурочное время самостоятельно отвечает на предлагаемые вопросы. При выдаче задания оговариваются условия его выполнения: краткость, точность, наглядность. Собеседование ведётся по каждому вопросу. Количество оценок, выставляемых в журнал, соответствует количеству освоенных студентом тем.

Обязательным условием контроля знаний является проведение письменного «скоростного» опроса. Суть его состоит в том, что в ограниченное короткое время студенты всей группы отвечают на одни и те же вопросы, которые задаются педагогом вслух. Вопросы объединены в блоки по пять.

Каждый из них требует краткого, точного ответа. После того, как студенты ответят на все вопросы блоков контроля (их одновременно может быть использовано до пяти), преподаватель сообщает верный ответ на каждый из них, чтобы дать возможность студентам сразу же убедиться в надёжности и качестве полученных знаний. Оценка за каждый блок выставляется по количеству правильных ответов. Если студент правильно ответил на четыре вопроса, а не справился с одним, ему выставляется оценка 4 (четыре).

Ценность такого опроса в том, что студенты учатся быстро мыслить, приучаются к самоконтролю и постигают основы самокоррекции знаний. При этом увеличивается активность в процессе обучения, заинтересованность в получении знаний, вырабатывается самостоятельное мышление.

Предложенная педагогическая технология обучения отрабатывается в условиях реального учебно-воспитательного процесса, совершенствуется, дополняется новыми целями и задачами.

На сегодняшний день можно выделить четыре этапа её создания, внедрения и совершенствования:

ЭТАП I Совмещение уроков теоретического обучения с практическим сохранением функций мастеров и педагогов без изменения реально существующих педагогических процессов теоретического и практического обучения.

ЭТАП II Совмещение во времени теоретического обучения с практическим; разработка новой педагогической технологии, предусматривающей введение еженедельного технического дня из теории.

ЭТАП III Совмещение уроков теоретического обучения с практическим (во времени); передача функций педагога мастеру производственного обучения, сохранение еженедельного технического дня на теорию; участие педагога в учебном процессе в качестве консультанта, исследователя, дополнительного исполнителя контрольных функций.

ЭТАП IV Обобщение опыта внедрения в учебно-воспитательный процесс педагогической технологии интеграции теоретико-практического обучения; доработка учебной документации мастера-педагога и выпуск учебной литературы для студентов.

Каждый последующий этап совершенствует новую педагогическую технологию, выявляет недоработки, ошибочность решений и позволяет исправлять их, предлагая новые корректирующие варианты.

Рациональность новой педагогической технологии, её практическая направленность, целенаправленность на повышение качества подготовки специалистов позволили решить многие серьёзные проблемы воспитательного плана.

Ни для кого не секрет, что первокурсники в начале обучения в институте испытывают затруднения в общении, самоутверждении, проявлении себя в новой обстановке.

На втором этапе интеграции теории и практики было принято решение по составлению расписания учебных занятий студентов первого курса таким образом, чтобы знакомство с системой обучения в институте и с профессией

началось с производственной практики, совмещённой с опережающей её теоретической подготовкой по специальности. Это обеспечило быструю адаптацию студентов к новым условиям. В отношении между студентами проявились такие качества, как коллективизм, взаимовыручка, уважительное отношение друг к другу, что в свою очередь определило ответственное, заинтересованное отношение к постижению основ специальности. Произошло « погружение » студентов в профессию, позволившее им самоутвердиться в новой для них учебной среде в очень короткое время. Этому способствовало и то, что в полной мере новая педагогическая технология предусматривает соблюдение всех основ дидактики:

- наглядность;
- неторопливость при изучении основ;
- повторение пройденного;
- взаимосвязь вещественно-родственных предметов;
- системность получаемых знаний;
- соответствие методов преподавания характеру учебного процесса;
- индивидуальный подход к учащимся.

Контроль качества подготовки студентов на завершающем этапе обучения выпускных экзаменов подтверждает целесообразность введения новой интегративной педагогической технологии, фиксируя прочность, практическую направленность полученных знаний по специальности.

ВЫВОДЫ:

Предложенная интегративная технология обучения в условиях учебно-производственных мастерских обеспечивает:

1. непрерывность и преемственность образования;
2. интеграцию теории и практики;
3. усиление роли мастера в учебно-воспитательном процессе;
4. увеличение доли самостоятельного труда студентов в учебном процессе;
5. методическое обеспечение студентов в период производственной практики;
6. усиление функции воспитания в учебно-производственном процессе.