

Секция 20
«Практико-ориентированные
технологии современного
образования»

Содержание:

Бахуревич С. В. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ.....	1663
Благовисная А.Н. КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	1665
Бутримова Н.В. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ПРОБЛЕМА.....	1670
Верколаб А.А. СОСТАВЛЯЮЩИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	1675
Витвицкая Л.А. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УНИВЕРСИТЕТА.....	1682
Власов Ю.Л., Морозов Н.А., Бочаров Н.А. АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРЕДМЕТНЫХ ОЛИМПИАД	1688
Гараева Е.А. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ.....	1692
Гараева Е.А. МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....	1703
Григорьева О. Н. КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ МОДЕЛИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА.....	1707
Добрынина Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	1712
Добрынина Е.В. ЭВРИСТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ.....	1720
Емец М.С. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	1725
Иванова Н.А. ЛИЧНОСТНО - ОРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ.....	1731
Иванова В.М. ПРИМЕНЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ТЕХНОЛОГИЯ» К СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	1734
Каргапольцев С.М. ОБРАЗОВАНИЕ И ЭСТЕТИКА.....	1743
Каргапольцева Н.А. РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕСТВЕННО-ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	1745
Козьминых Е.Н., Кириллова Е.А., Мозгунова Е.М., Козьминых В.О. ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ И ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИХ МЕТОДОВ АНАЛИЗА	1747
Кузнецов В.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	1751

Ларионов С. В. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ ОСЕВОЙ СИММЕТРИИ ПЛОСКОСТИ И ПРОСТРАНСТВА У УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ.....	1754
Лебедева Н.Н. ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ ПИЩЕВОЙ ИНДУСТРИИ.....	1757
Мазина О.Н. ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА.....	1761
Малахова М.С. ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ (ДЕЛОВАЯ ИГРА) ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ.....	1765
Моршинин А.Р. СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ.....	1768
Назаров Н.В. ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ.....	1773
Нелюбова Т.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА МАТЕМАТИКА	1778
Нелюбова Т.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ЭКОНОМИСТА-МАТЕМАТИКА КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	1782
Овчинникова Т.А. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	1785
Ольховая Т.А. ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	1788
Омельяненко Л.А. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	1798
Перевозкин В.М. ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА: ИЗМЕРЕНИЯ И ПРОТИВОРЕЧИЯ.....	1806
Полулях Л.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ ПРИМЕНЯТЬ ЦЕНТРАЛЬНУЮ СИММЕТРИЮ ПЛОСКОСТИ И ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ РЕШЕНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ ИЗ РАЗЛИЧНЫХ ОБЛАСТЕЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ.....	1809
Прашкевич Ю. А. О КОНКУРЕНТСПОСОБНОСТИ РАБОЧЕГО НА РЕГИОНАЛЬНОМ РЫНКЕ ТРУДА.....	1812
Ракутько С.А. ГРУППОВОЕ ПРОЕКТНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЮ).....	1815
Родионова Л.М. ФОРМИРОВАНИЕ МАРКЕТИНГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ	1823
Родионова Л.М. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ МЕНЕДЖЕРОВ.....	1826

Рыжков А. П. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	1835
Сизганова Е.Ю. ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	1837
Смирнова А.В. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	1843
Толмачева М.В. РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА УЧАЩИХСЯ КАК ЭЛЕМЕНТ МОТИВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА.....	1848
Толмачева М.В. ПРИМЕНЕНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ДЛЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ.....	1852
Трубникова А. А. ПРАКТИКО-ОРИЕНТРИОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	1856
Юдина О.И. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ОБЩЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	1859

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ

**Бахуревич С. В.
МОУ Гимназия № 1, г. Орск**

В обязательном минимуме содержания образования по информатике присутствует линия «Моделирование и формализация». Содержание этой линии определено следующим перечнем понятий: «Моделирование как метод познания. Формализация. Материальные и информационные модели». Линия моделирования является теоретической основой базового курса информатики. До сих пор в методике преподавания этого раздела нет единой концепции изучения. Информационное моделирование – это прикладной раздел информатики, связанный с разнообразными предметными областями: техникой, экономикой, математикой, общественными науками. Поэтому в условиях профильного обучения имеется возможность информационное моделирование интегрировать с другими школьными дисциплинами, например математикой и рассматривать математические модели, реализуя их средствами компьютерных технологий. Это, во-первых, обеспечивает эффективное развитие математической культуры учащихся при одновременном повышении качества усвоения математических знаний и их общего умственного развития, а во-вторых, позволяет учащимся применить практически свои математические знания к решению «жизненных» задач средствами ИКТ.

Так, например, при изучении технологии обработки числовой информации с учащимся профильных физико-математических классов реализуется проект «Приближённое решение уравнений графическим методом», рассматриваются графики различных зависимостей и строятся регрессионные модели. На уроках программирования учащимся предлагается к рассмотрению качественная вероятностная модель вычисления площадей методом Монте-Карло, которая знакомит учащихся с приближёнными математическими вычислениями. (Н.Д. Угринович «Информатика и ИКТ 10-11») Изучение программирования невозможно без формирования у учащихся умения строить математические модели и формализовывать задачу, поэтому одним из компонентов математической культуры учащихся является умение использовать математические понятия и формулы для построения математических моделей. Вот некоторые задачи из курса программирования профильного 9-го класса: решение задачи о корнях квадратного уравнения, решение линейных неравенств, задачи на движение, нахождение суммы ряда чисел, $N!$ числа и др. Язык алгебры позволяет формализовывать функциональные зависимости между физическими величинами, поэтому классические задачи физики можно успешно решать средствами компьютерного математического моделирования. Так, учащиеся на уроках по теме «Моделирование» с интересом рассчитывают скорость полёта снарядов

или работают с имитационной моделью попадания в цель, подтверждая своими компьютерными экспериментами известные законы (И.Г.Семакин Информатика- 9.Базовый курс).

При изучении векторных графических пакетов в классах физико-математического профиля предлагается среда КОМПАС-3D. Построение чертежей на плоскости, а тем более в пространстве не может быть исполнено, если учащиеся не имеют навыков элементарных геометрических построений. Деление отрезка пополам, проведение параллельных, вспомогательных прямых, нахождение точек пересечения линий, построение перпендикулярных прямых – вот некоторый перечень компетенций, которые учащиеся применяют, моделируя и создавая тот или иной объект.

Математическое моделирование является информационным моделированием, поэтому эффективная работа с большими объёмами информации невозможна без развития системного мышления, навыков систематизации. Поэтому, как и при изучении математики, ученик на уроке информатики учится классифицировать, сравнивать, выделять существенные и не существенные признаки объекта, анализировать исходные данные, выдвигать гипотезы и подтверждать или отвергать предположения. Педагогический эксперимент подтвердил эффективность математического моделирования относительно развития математической культуры учащихся.

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Благовисная А.Н.

Оренбургский государственный университет

В связи с вхождением в Болонский процесс, перед российским образованием сегодня стоят такие задачи, как обновление содержания образования, улучшение его качества, создание условий, которые давали бы возможность обеспечить новые образовательные результаты [1]. Осуществление модернизации российского образования происходит на основе разрабатываемых положений компетентностного подхода, который предполагает ориентацию на развитие у студентов необходимых, как обществу, так и человеку, знаний, умений и качеств личности, означающих общую способность и готовность специалиста к профессиональной деятельности. Критерием качества подготовки современного выпускника вуза становится его профессиональная компетентность.

Профессиональную компетентность можно определить как «интегративное качество личности, проявляющееся в готовности реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой, продуктивной деятельности в профессиональной и социальной сфере, в осознании ее социальной значимости и личной ответственности за результаты этой деятельности, а также в необходимости постоянного самосовершенствования» [2, 94].

Формировать профессиональную компетентность будущего специалиста необходимо не только в рамках обучения специальным дисциплинам, но и в процессе обучения дисциплинам общеобразовательного блока. Анализ исследований в области профессиональной подготовки специалистов позволяет сделать вывод, что содержание курса математики и его направленность на профессиональную деятельность является залогом успешного развития профессиональной компетентности будущих специалистов. Математическая составляющая профессионального образования должна рассматриваться не только как общеобразовательная, формирующая общую, базовую культуру личности, но и как профессиональная, имеющая прикладное значение в будущей профессиональной деятельности. Поэтому математическую компетентность можно рассматривать как структурный компонент профессиональной компетентности будущего специалиста. Математическая компетентность специалиста – это целостное образование его личности, включающее мотивы к изучению математики и применению ее в деятельности, ценностное отношение к изучению математических дисциплин, понимание их роли в профессиональной и социальной деятельности, знание фундаментальных и профессионально-прикладных основ математики и умение применять их в ситуациях, требующих математической подготовки, в том числе и использование прикладных математических и информационных технологий в профессиональной деятельности.

В условиях перехода к компетентностной модели обучения особую актуальность приобретает разработка и применение для конкретных дисциплин инновационных технологий обучения в высшей школе, ориентированных на компетентностный подход. К одной из таких технологий относится технология контекстного обучения (А.А. Вербицкий, М.М. Бахтин, Н.Б. Лаврентьева), в которой с помощью всей системы форм, методов и средств обучения моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста [3]. Сущность контекстного подхода к обучению заключается в осуществлении учебного процесса в контексте будущей профессиональной деятельности с помощью воссоздания в учебной деятельности реальных производственных и общественных связей и отношений, а также решения конкретных профессиональных задач. Контекстный подход предполагает овладение обучающимися целостной профессиональной деятельностью. Таким образом, учебная дисциплина, в том числе и общеобразовательная, преподаваемая в вузе, изучается в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста, а ее содержание зависит от профиля специалиста.

Математическая подготовка является очень важной составной частью профессиональной компетентности специалиста. Однако математика не является профилирующей дисциплиной для большинства специальностей университета и изучается студентами первые два года обучения в университете. В связи с этим возникает проблема: с одной стороны, студенты младших курсов воспринимают математику как абстрактную дисциплину, не имеющую отношения к будущей профессиональной деятельности, и не уделяют при изучении математики должного ей внимания, а с другой – в будущей профессиональной деятельности специалиста необходимы не только математические знания, умения и навыки, но и качества личности, формируемые в процессе изучения математических дисциплин. Применение элементов контекстного обучения к преподаванию математики позволит решить проблему.

Основным средством реализации контекстного обучения в базовом университетском курсе математики для нематематических специальностей выступает его практико-ориентированная направленность. Практико-ориентированная направленность курса математики в предметном содержании дисциплины осуществляется с использованием практико-ориентированного курса лекций, комплекса профессионально-ориентированных задач. Социальное содержание будущей профессиональной деятельности студента осуществляется с помощью решения профессионально-ориентированных задач с использованием современных систем компьютерной математики (Mathcad, Maple, MatLab, Mathematica) и совместного решения студентами практико-ориентированных задач с проблемным содержанием.

Практико-ориентированная направленность курса математики предоставляет возможности для формирования мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов математической компетентности.

Мотивационно-ценностный компонент математической компетентности будущих специалистов включает:

- осознание значимости и ценности математики в современном обществе, необходимости математической подготовки;
- принятие ценности самообразовательной деятельности в сфере прикладных математических технологий;
- наличие мотивов математического образования, состоящих в направленности на приобретение математических знаний и овладение специфическим математическим подходом в решении различных, в том числе и профессиональных, задач;
- наличие устойчивой потребности в решении задач с применением математических методов в профессиональной деятельности.

Показывая студентам возможности математики в решении задач с профессиональным содержанием, можно формировать мотивы к изучению математических дисциплин, ценностное отношение к математике. Осознание возможностей построения математических моделей реальных процессов и явлений, их исследования математическими методами приводит к пониманию роли приложений математики в будущей профессии.

Когнитивный компонент математической компетентности будущих специалистов означает:

- наличие у студентов необходимых знаний, умений и навыков в области фундаментальной и прикладной математики;
- наличие развитого математического мышления;
- знание особенностей применения математики в профессиональной деятельности;
- способность к самостоятельному освоению разделов математики и ее методов, необходимых в профессиональной деятельности специалиста.

Развитие когнитивного компонента происходит при изучении математической теории с примерами из профессиональной отрасли знания и решении студентами профессионально-ориентированных задач. У студентов формируются знания, умения и навыки в области прикладной математики, знание особенностей применения математики в профессиональной деятельности.

Деятельностный компонент математической компетентности будущих специалистов включает:

- наличие опыта применения математических знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности;
- владение технологиями математического моделирования;
- сформированность системы навыков применения прикладных математических технологий для решения профессиональных задач;
- владение способами построения математических моделей реальных процессов и решения их математическими методами;
- готовность и способность к самостоятельному применению математического инструментария в профессиональной деятельности.

Построение математических моделей на базе задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью, исследование полученных моделей средствами математики и интерпретация полученных результатов позволяют моделировать предстоящую профессиональную деятельность студента. При исследовании математических моделей в науке, производстве, сфере услуг и другой хозяйственной деятельности общества используется специальное прикладное программное обеспечение. Демонстрация возможностей систем компьютерной математики в решении профессиональных задач позволяет расширить кругозор студента в сфере применения информационных технологий в будущей профессиональной деятельности. Освоение на младших курсах при изучении математики приемов работы с профессиональным математическим пакетом способствует лучшей подготовке студента к решению математических задач в приложениях. Будущий специалист понимает, что в решении исследовательских задач нет необходимости упрощать математическую модель процесса или явления с целью решить ее доступным способом или с помощью меньшего количества вычислений, так как часть работы можно выполнять с помощью профессиональных математических пакетов. В результате обучения математике с применением математических пакетов студент будет готов решать часть сложных профессионально-прикладных задач с использованием интеллектуальных возможностей систем компьютерной математики (не прибегая к помощи специалиста-математика), владеть навыками представления результатов исследований в наглядной графической форме, уметь оформлять результаты исследований в форме отчетов.

Рефлексивный компонент математической компетентности будущих специалистов включает оценку личности самого себя, своих возможностей в применении математического аппарата в профессиональной деятельности, наличие адекватного уровня самооценки, индивидуального стиля работы с применением математического аппарата.

Формирование рефлексивного компонента математической компетентности в условиях контекстного обучения представляется наиболее эффективным при организации совместного решения студентами практико-ориентированных задач. Процесс решения задач по математике можно контролировать при совместном решении задач: обсуждать условия задачи, проверять правильность построения модели, определять методы решения задачи, проверять полученное решение, находить допущенные в решении ошибки. Это формирует способность каждый этап решения обосновывать с помощью правил логического вывода, проводить прямую и обратную проверки алгоритма решения задачи. Организация занятий по математике и самостоятельной работы студента с учетом обозначенных возможностей использования профессионально-направленного обучения способствует формированию такой составляющей рефлексивного компонента как индивидуальный стиль профессиональной деятельности.

Анализируя возможности технологии контекстного обучения в преподавании математики, отметим следующие задачи развития математической компетентности студентов университета:

- повышение мотивации к изучению математики и ее применению в будущей профессиональной деятельности;
- улучшение знаний прикладных основ математики, применяемых в профессиональной деятельности;
- создание образовательных ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов, где необходимо применение математических методов и информационных технологий.

Применение контекстного обучения дает большие возможности для развития математической компетентности будущих специалистов. Формируя математическую компетентность специалиста, мы повышаем качество математического, а значит, и профессионального образования выпускника вуза.

Литература:

1. Ларионова, М. В. Аналитический доклад по высшему образованию в Российской Федерации / Под редакцией М.В. Ларионовой, Т.А. Мешковой. – М: ГУ ВШЭ, – 2007. – 317 с.

2. Белоновская, И.Д. Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт. Монография. / И.Д. Белоновская. – М.: Институт развития профессионального образования, 2005. – 351с.

3. Вербицкий, А.А. Проблемы становления парадигмы непрерывного образования: контекстный подход. / А.А. Вербицкий. // Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование: материалы международной научно-практической конференции. (19-20 мая 2008г.; Липецк): В 3 ч. – Липецк: ЛГПУ, 2008. Ч.1. – 364 с.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ПРОБЛЕМА

Бутримова Н.В.

БГТИ (филиал Оренбургского государственного университета)

Качество — комплексное понятие, характеризующее эффективность всех сторон деятельности: разработка стратегии, организация учебного процесса, маркетинг и др.

Под управлением качеством выпускника будем понимать постоянный, планомерный, целеустремленный процесс воздействия на всех уровнях на факторы и условия, обеспечивающие формирование будущего специалиста оптимального качества и полноценное использование его знаний, умений и навыков. Качество образования опирается на три ключевых основания:

- цели и содержание образования;
- уровень профессиональной компетентности преподавательского персонала и организации их деятельности;
- состояние материально-технической и научно-информационной базы процесса обучения.

Переход экономики России на рыночные отношения выявил некоторые проблемы, которые можно отнести как к общему состоянию российской системы образования, так и к нашему вузу, в частности.

– Быстро меняющаяся конъюнктура рынка; его неравномерная насыщенность: дефицит одних специалистов (чаще всего — по специальностям, связанным с работой именно в условиях рыночных отношений), при избытке других (традиционные технические специальности).

– Неустойчивый спрос на специалистов со стороны потребителей.

– Ликвидация государственного регулирования рынка труда и распределения выпускников.

– Усиление конкуренции вследствие увеличения числа негосударственных вузов и расширения платного образования в государственных вузах.

– Низкая эффективность образовательных процессов вследствие использования устаревших методик обучения.

Министерство образования РФ осуществляет внешний мониторинг посредством лицензирования права осуществлять образовательную деятельность в целом и по конкретным специальностям, а также аттестации вуза и специальностей с последующей аккредитацией.

Организации, принимающие на работу выпускников вуза, предъявляют определенные требования к качеству подготовки специалистов. Это находит отражение в конкретных заявках с указанием квалификационных требований к будущим работникам, в том, что руководители предприятий участвуют в итоговой аттестации выпускников университета. Кроме того, крупные

предприятия области, принимающие большое число выпускников, периодически представляют в вуз заключение о качестве их работы, в котором отражают:

- соответствие предъявляемым требованиям уровня подготовленности специалистов;
- их продвижение по служебной лестнице;
- возможности их дальнейшего профессионального роста и развития творческого потенциала.

К внутренним субъектам мониторинга качества образования относятся руководство института и факультетов; учебно-методическое управление вуза; государственная аттестационная комиссия.

Внутренний мониторинг качества образования в нашем вузе включает:

- Текущий контроль успеваемости студентов и качества преподавания.
- Промежуточный контроль уровня знаний студентов.
- Итоговую аттестацию выпускников.
- Рейтинг преподавателей по разработанной в вузе системе.
- Периодическую аттестацию преподавателей.

Современная социокультурная ситуация ставит перед вузами задачу формирования конкурентоспособных специалистов широкого профиля с учетом национально-региональных потребностей, широко образованных молодых людей с твердой гражданской и профессиональной позицией.

Проблема управления качеством образования на нашем факультете сегодня становится актуальной, в связи с предстоящей государственной аттестацией.

Анализ динамики количества поступающих на инженерно-строительный факультет показал, что конкурс достаточно высок, а уровень подготовки абитуриентов все ниже и ниже. Возможно, причина низкого качества обучения объясняется тем, что специфика строительной специальности опирается на базовые знания предмета черчение, полученные в школе. Грамотное освоение основ строительных чертежей, развивает у студентов пространственное воображение и навыки правильного логического мышления, а они у них не развиты из-за низкого качества обучения в школе по данной дисциплине. Возможно причина в отсутствии профессиональной компетенции преподавателей – черчения или ограниченном количестве часов по предмету - черчение в школе. Данную проблему на инженерно-строительном факультете пытаются решить путем развития логического мышления и профессиональных качеств у студентов, введением в учебный процесс обучающих курсов по дисциплине начертательная геометрия и инженерная графика.

Для реализации мониторинга качества преподавания необходимы эффективные инструментальные средства сбора данных, отвечающие требованиям, предъявляемым к качеству измерений. Унифицированным средством экспертизы качества преподавания является анкета. Для оценки уровня учебных достижений целесообразно использовать тесты. Как средства измерения свойств педагогической деятельности и анкета и тест должны

надежно и валидно моделировать измеряемые признаки. Анкета качества учебного занятия должна моделировать основные признаки лекции и лабораторно-практического занятия. Тест призван моделировать – систему знаний учебной дисциплины. На первоначальном этапе необходимо учесть после завершения преподавателем учебного курса по конкретным дисциплинам оценку студентов о качестве учебного занятия. На факультете было проведено выборочное анкетирование качества проведения учебного занятия, опросу были подвергнуты студенты 2 - 4 курсов (50 человек). Результаты анкетирования были следующие:

- 25% преподавателей кафедры не акцентируют внимание на цели обучения; не обеспечивают в полном объеме организацию ЛПЗ для лучшего усвоения нового материала, не поощряют инициативу и самостоятельность студента;

- 27,5% преподавателей не применяют динамические дидактические материалы (аудио и видеозаписи, компьютерные демонстрации и т.д.) и без опоздания или задержки не заканчивают занятие;

- 12,5% преподавателей не знакомят студентов с альтернативными теориями, методиками и не дают им оценку;

- 65 % преподавателей – обеспечивают высокую эффективность учебного процесса.

Анкетирование проводилось по анкете Пермского регионального института педагогических информационных технологий, с адаптацией к данному учебному заведению.

Анкета качества занятия

Отметить кружком номера тех проявлений, которые имели место при проведении занятия

преподавателем

(вписать дисциплину, группу)

вписать Ф.И.О. преподавателя)

1. Уверенно (профессионально) владеет учебным материалом
2. Демонстрирует правильную, выразительную, ясную, точную, краткую, уместную речь.
3. Демонстрирует ненасильственные приемы обучения (не перебивает, не проявляет неприятия, раздражения, гнева, не навязывает точку зрения)
4. Устанавливает и использует связи с другими науками
5. Уместно использует материал из разных сфер жизнедеятельности (кроме учебного материала)
6. Использует раздаточные наглядные статичные материалы
7. Использует динамические дидактические материалы (аудио и видеозаписи, компьютерные демонстрации и т.д.)
8. Дает разноуровневые домашние задания
9. Стимулирует обоснование, аргументацию ответов, в том числе с использованием фактов их других областей знания

10. Поощряет инициативу и самостоятельность студентов
11. Предполагает задания, развивающие интуицию, творческое воображение, исследовательскую деятельность и эмоционально-чувственное восприятие
12. Поощряет индивидуальную исследовательскую деятельность
13. Обращает внимание на качество речи студентов
14. Обращает внимание на состояние аудитории, внешний вид студентов.
15. Вовремя (без опоздания) начинает и (без задержки) заканчивает занятие.

На практических (семинарских) занятиях использует приемы (методы) педагогических технологий:

16. Дифференцированного (индивидуализированного) обучения (учитывает особенности темперамента, психосоматического типа, каналов восприятия, типа мышления)
17. Проблемного обучения (проблемные вопросы и ситуации, в том, числе на стыке наук)
18. Диалогового обучения (свободное обсуждение и дискуссии)
19. Рефлексивного обучения (оценки студентов полезности занятия, своего психологического состояния)
20. Коллективной мыслительной деятельности
21. Методы исключающие утомляемость и перегрузки обучаемых.

Дата _____ Эксперт _____

Таким образом, анкета с ее содержанием оценивает выполнение преподавателем своих должностных обязанностей, в соответствии с которыми он должен:

формировать у студентов:

- твердые профессиональные знания (пункты с 4-9)
- умения и качества по соответствующей специальности (пункты 2,12)
- активную гражданскую позицию (пункт 17)
- способность к труду и жизни в условиях современной цивилизации (пункты с 6 по 9)

развивать:

- самостоятельность, инициативу (пункт 17)
- творческие способности (пункты 2, 13, 16, 17)

выбирать методы и средства обучения:

- наиболее полно отвечающие индивидуальным особенностям студентов (пункты 3, 12, 15)
- обеспечивающие высокую эффективность учебного процесса (пункты 3, 10 – 13, 16. 17)
- не нарушающие права студентов (пункты 1, 3 – 11, 14 - 18)

Отметим, что в анкете нет вопросов, касающихся результативности учебного занятия по усвоению знаний, приобретению умений и навыков. Измерения знаний лучше всего делать на основе специальных, например тестовых, измерений, в которых участвуют все обучаемые одновременно. Это позволит повысить объективность оценок результативности педагогической деятельности. Анкета как шкалированная модель объекта исследования должна отражать основные свойства объекта, быть компактной, лаконичной, а ее смысловое содержание не должно выходить за пределы компетенции экспертов, ее использующих. Кроме того, технология работы с анкетой не должна быть затратной по времени и психологической нагрузкой для эксперта.

Литература:

Севрук А.И., Юнина Е.А. Мониторинг качества преподавания в школе Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

СОСТАВЛЯЮЩИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

А.А. Верколаб

Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал Оренбургского государственного университета), Бузулук

Общеизвестно, что сегодня интенсивно формируется мировой образовательный рынок, где вузы самых разных стран предлагают свои продукты и услуги всем студентам сразу, не ограничивая себя национальными границами. А это значит, что желают того российские вузы или нет, готовы они к этому или нет, отдают себе отчет в происшедших изменениях или нет, но все они работают в условиях международной конкуренции. Они борются за абитуриентов не только с другими российскими вузами, но и с зарубежными вузами или их посредниками, предлагающими на российском рынке свои образовательные программы. И чем стабильнее будет выглядеть в глазах иностранных инвесторов ситуация в России, тем интереснее будет российских рынок образования для зарубежных вузов. А поскольку это так, стоит позаботиться о готовности каждого вуза к достойному участию в этой конкурентной борьбе.

Немаловажным фактором в конкурентной борьбе является качество образования.

Согласно стандартам ИСО (ISO) серии 9000, под **качеством** следует понимать степень соответствия свойств какого-то объекта (продукта, услуги, процесса) некоторым требованиям (нормам, стандартам). Таким образом, *качество высшего образования — это сбалансированное соответствие всех аспектов высшего образования некоторым целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам.* При этом следует учитывать, что к определению качества высшего образования необходим многосторонний подход.

Во-первых, перед высшим образованием ставятся определенные цели, как внешние, так и внутренние. Оно должно соответствовать установленным стандартам и нормам. Для получения действительно качественного образования должно быть обеспечено качество самих требований (целей, стандартов и норм) и необходимые качественные ресурсы (образовательные программы, кадровый потенциал, контингент абитуриентов, материально-техническое обеспечение, финансы и т. д.), т. е. качество условий (вложений в образование). При соблюдении этих двух аспектов качества важную роль играет качество образовательных процессов (научная и учебная деятельность, управление, образовательные технологии и т. д.), непосредственно реализующих (обеспечивающих) подготовку специалистов. И наконец, еще одним элементом качества образования является качество результатов деятельности вуза (текущие и итоговые результаты обучения студентов, характеристики карьерного роста выпускников и т. д.).

Качество как понятие относительное имеет два аспекта:

первый - это соответствие стандартам или спецификации,
второй - соответствие запросам потребителя.

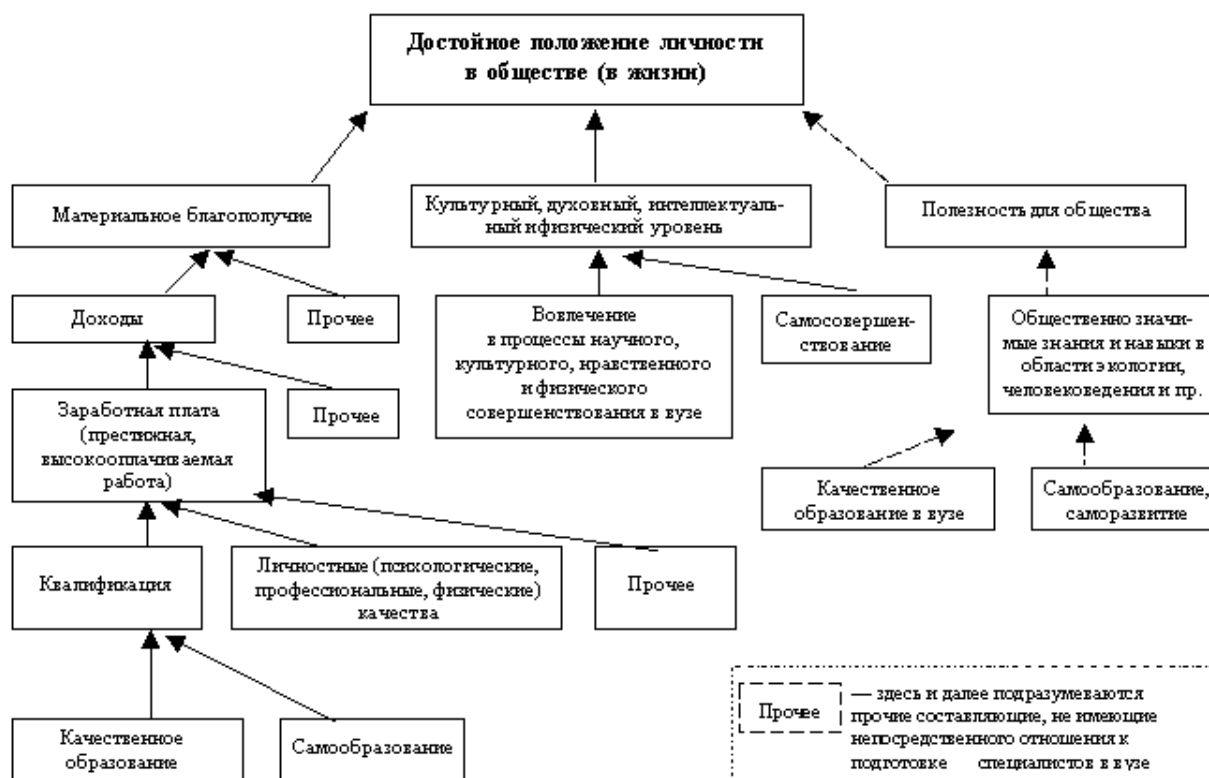
Качество образования — востребованность полученных знаний в конкретных условиях и местах их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни.

Взаимосвязь всех аспектов качества высшего образования представлена на рис. 1.



Все составляющие качества высшего образования достаточно важны и должны рассматриваться совместно. Но, как правило, говоря о качестве высшего образования, чаще имеют в виду качество результатов образовательной деятельности вуза, а все остальное рассматривается как необходимые условия получения этих результатов. При этом в зависимости от конечного потребителя результатом образовательной деятельности вуза можно считать предоставляемые образовательные услуги, если потребителем является личность (студент, слушатель системы повышения квалификации и т. д.), или выпускаемых специалистов, если потребителем является работодатель (предприятие, организация, в т. ч. и сам вуз), государство или общество. Вуз производит продукцию и услуги для разных категорий потребителей. Если говорить о внутренних потребителях вуза, то они могут быть одновременно и участниками процессов, и потребителями результатов (преподаватель получает студентов, подготовленных по предыдущим дисциплинам учебного плана). В двойственном положении находятся и обучающиеся. Они являются «исходным сырьем» для вуза (в виде абитуриентов), внутренним потребителем образовательных услуг, участниками образовательного процесса и конечной продукцией вуза в качестве подготовленных специалистов. Кроме того, если вуз готовит специалистов для собственных нужд (подготовка научных сотрудников, специалистов высшей квалификации, преподавателей), то выпускники рассматриваются как будущие научно-педагогические кадры (наемные работники).

Все перечисленные ранее стороны (**личности, работодатели, вузы, общество и государство**) заинтересованы в качестве высшего образования, но конечные цели у них разные, хотя и взаимосвязанные. Для выявления того, как эти заинтересованные стороны достигают своих целей за счет обеспечения качества подготовки специалистов, следует построить соответствующие деревья целей. При этом необходимо рассмотреть только те ветви, которые так или иначе связаны с качеством подготовки специалистов.



На следующем слайде приведено дерево целей для *личности* (абитуриента, обучающегося, студента, выпускника). Под глобальной целью личности будем понимать стремление к достойному положению в обществе (становление полноценного члена общества). Построенное дерево целей отражает идеальную ситуацию, когда интересы отдельной личности не противоречат интересам всего общества и каждый член общества не только стремится к личной выгоде, но и думает о благополучии того общества, той страны, в которой он живет. С помощью дерева целей можно сделать вывод, что для того, чтобы занять достойное положение в обществе, личности требуется получить от высшего образования:

- набор теоретических знаний и практических умений, навыков, необходимых для будущей деятельности, получения дохода и принесения общественной пользы;

- развитые личностные и профессиональные качества (кругозор; уровень интеллекта (умение решать сложные задачи различного характера, абстрактное мышление); личностно-психологические характеристики (организаторские способности, самостоятельность в принятии решений, чувство ответственности за свои действия и т. д.), необходимые для успешной профессиональной и общественной деятельности (жизни); здоровье и физические навыки, обеспечивающие высокую работоспособность;

- высокий уровень воспитания и культуры.



Следующее дерево целей, представленное на слайде, отражает потребности общества в высшем образовании. В качестве основной цели в данном случае выступает стремление общества к саморазвитию (самосовершенствованию). Проанализировав это «дерево», можно сформулировать следующие требования общества к высшему образованию:

- подготовка кадров высшей квалификации, способных решать творческие задачи, проводить фундаментальные и прикладные исследования, обеспечивающие прогресс во всех областях знаний и отраслях народного хозяйства;
- подготовка высококвалифицированных специалистов, способных эффективно решать практические задачи в различных отраслях деятельности;
- воспитание высокообразованных, культурно и нравственно развитых личностей, способных сохранить и обогатить национальную культуру;
- подготовка (совместно с системой здравоохранения) физически развитых и здоровых личностей путем физического воспитания студентов.

Далее необходимо рассмотреть дерево целей для работодателя (след. слайд), т. е. предприятия или организации, занимающейся производством товаров или услуг, либо другой общественно значимой деятельностью. Основная цель, преследуемая работодателем, заключается в повышении эффективности своей деятельности. При этом под эффективностью можно понимать не только прибыль, но и выполнение социально значимых функций, возможно не ориентированных на получение прибыли.



С точки зрения работодателя, выпускники вузов должны обладать:

- достаточными практическими и теоретическими знаниями и навыками, для того чтобы обеспечить высокую производительность труда, снизить непроизводительные затраты предприятия на дообучение и переподготовку кадров или оправдать затраты средств на подготовку специалистов (при заключении договоров с вузами);
- развитыми профессиональными качествами, необходимыми для выполняемой ими работы (инициативность, организаторские способности и т. д.);
- высокой работоспособностью, что предполагает наличие крепкого здоровья и высокой физической выносливости.

Следующим в цепи заинтересованных сторон является государство, органы государственной власти (след. слайд). Оно преследует свои цели. В цивилизованной, высокоразвитой, ориентированной прежде всего на своих граждан стране, каковой Россия стремиться быть, одной из главных целей, стоящих перед государством, должно стать повышение уровня жизни граждан. Государство заинтересовано в том, чтобы вузы подготовили высококвалифицированных специалистов, способных поставить экономику страны в один ряд с экономиками развитых стран и тем самым оправдать затраты бюджетных средств на их подготовку (если речь идет о государственных вузах и студентах, обучающихся на бюджетной основе). При этом выпускники и качество их образования должны прежде всего соответствовать требованиям государственных образовательных стандартов.



И наконец, последняя из сторон, заинтересованных в качестве подготовки специалистов, — это вуз, который непосредственно удовлетворяет потребности всех вышеперечисленных сторон. В качестве основной цели, преследуемой вузом в современных условиях, рассматривается повышение качества образования, которое должно быть заметным для абитуриентов, академического сообщества, государства, общества и работодателей, рынка труда и образовательных услуг. Дерево целей вуза представлено на рис. 6.



Проанализировав цели вуза, можно сделать вывод, что для достижения своей основной цели, а также удовлетворения требований других заинтересованных в качестве образования сторон вузу необходимо:

- позаботиться о ресурсном обеспечении научно-образовательного процесса, т. е. привлечь талантливые, высококвалифицированные преподавательские кадры; обеспечить себя финансовыми средствами из разных

источников, необходимой литературой, доступом к современным информационным ресурсам, современной материально-технической базой, а также осуществить набор абитуриентов с высоким начальным потенциалом;

- создать условия для активного участия студентов в научно-практической, культурной, спортивной деятельности;

- установить связи с предприятиями для практической подготовки студентов и сформировать программы практической подготовки в самом вузе.

Проанализировав все требования, предъявляемые заинтересованными сторонами к высшему образованию, можно выделить составные части качества подготовки специалистов, необходимые для всех заинтересованных сторон:

- хорошая теоретическая база (совокупность теоретических знаний в определенной области, необходимых для применения выпускниками в профессиональной деятельности);

- практические навыки, умения, опыт (умение решать практические задачи, используя теоретическую базу);

- научный потенциал (способность решать научно-практические задачи);

- личностно-психологические характеристики, необходимые для профессиональной деятельности (интеллект, критическое мышление, аналитические способности, организаторские способности, ответственность, инициативность, коммуникабельность, исполнительность и т. п.);

- уровень воспитания (воспитанность, адекватное поведение в обществе);

- общекультурный уровень, образованность (всесторонняя развитость, кругозор и т. д.);

- физическое здоровье.

Все эти составляющие качества подготовки для разных заинтересованных сторон, целей и ситуаций имеют разную степень важности, но вузу необходимо обеспечить, по возможности, как можно более высокий уровень всех компонентов качества.

Таким образом, вся система качества образовательного процесса должна сосредоточить внимание на потребителях научных и образовательных услуг и на удовлетворении их потребностей. Не только вуз в целом, но и кафедры должны быть в состоянии быстро реагировать на "капризы рынка" и сосредотачивать свои ограниченные ресурсы на той деятельности, которая удовлетворяет покупателей наших услуг.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УНИВЕРСИТЕТА

Витвицкая Л.А.

Оренбургский государственный университет

Отличительные для нашего времени изменения в характере образования все более явно ориентируют на «свободное развитие человека», высокую культуру, творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность, что требует качественно нового подхода к формированию будущего профессионала, а значит, и преподавателя. В условиях новой образовательной парадигмы меняется специфика, сущность деятельности преподавателя.

Современные преобразования системы вузовской подготовки происходят в условиях структурно-содержательного перехода высшей профессиональной школы от массово-репродуктивной к индивидуально-ориентированной многоуровневой подготовке и ее интеграции в единое европейское образовательное пространство.

Роль практико-ориентированных технологий взаимодействия следует рассматривать как необходимое условие интеллектуального, творческого и нравственного развития студентов. Развитие становится ключевым словом образовательного процесса университета, сущностным, глубинным понятием обучения.

Взаимодействие как механизм развития любого процесса и образовательного в том числе, изменяет акцент в учебной деятельности, нацеливает на интеллектуальное развитие студентов за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности; меняет приоритеты с усвоения готовых знаний в ходе аудиторных занятий на самостоятельную активную познавательную деятельность каждого студента, с учетом его особенностей и возможностей.

Технологии взаимодействия - это гуманистические технологии. Преподаватель университета, реализуя эти технологии, меняет сам подход к процессу обучения и отношение к студенту. Преподаватель осознает, что в образовательном процессе студент является центральной фигурой, а не он; деятельность познания является главной, а не преподавание; самостоятельное приобретение и, особенно, применение полученных знаний становятся приоритетными, а не воспроизведение готовых знаний; совместные размышления, дискуссии, исследования, а не запоминание и воспроизведение знаний имеют значение для развития личности студента. Уважение к личности студента должно проявляться в процессе взаимодействия с ним в любых ситуациях, а не назидание и менторство, учет личностных особенностей студента, а не отдельных его качеств.

Преподаватель стремится воспитать свободную личность, сделать студента центром внимания в образовательном процессе, предоставить

студенту возможность активной познавательной деятельности через творчество, через самостоятельную целесообразную деятельность. «Мои ученики, - писал Г. Песталоцци, - будут узнавать новое не от меня; они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться, развить собственные идеи».

Образовательный процесс университета представляет собой целостную многоуровневую систему, в которой взаимодействие субъектов, реализуемое, в том числе, и в практико-ориентированных технологиях, выполняет связующую роль между субъектами образовательного процесса. В этой системе социальная сторона предопределяет прогнозируемый результат, психологическая – обеспечивает оптимальные условия достижения цели, а педагогическая (технологическая) организует соответствующие пути и средства эффективного и результативного достижения поставленных целей и задач.

Практико-ориентированные технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса представляют собой развиваемую, развивающую и развивающуюся систему непосредственно и опосредованно контактирующих субъектов образовательного процесса. Основу практико-ориентированных технологий составляет создание преподавателем условий, в которых студент имеет возможность выявить и реализовать свой интерес к познанию, освоить различные формы (индивидуальную и совместную) учебной деятельности, сделать познание привычной и осознаваемой потребностью, необходимой для самоактуализации, саморазвития, оптимальной адаптации в обществе. При этом процесс познавательного взаимодействия должен быть осмыслен как осознанная сонаправленность усилий субъектов в образовательном процессе.

К практико-ориентированным субъект-субъектным технологиям относится интерактивное обучение, или способ познания, основанный на полилоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса, сочетающий варианты индивидуальной и групповой работы, призванный одновременно решать учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие, социально-ориентационные задачи образовательного процесса.

Активность есть основная характеристика взаимодействующих сторон в практико-ориентированных технологиях. Формы активности могут быть самыми разнообразными: интеллектуальная активность (выдвижение гипотез, формирование стратегий, прием, обработка и оценка поступающей информации); общеповеденческая активность, проявляющаяся во всем многообразии ее вербальных, невербальных, поведенческих и деятельностных форм. В силу того, что активность характеризует обе стороны взаимодействия, они обе имеют качества субъектности.

Субъектами образовательного процесса университета являются преподаватели и студенты. Причем становление субъектной позиции студента является целью и характерной особенностью образовательного процесса.

Рассматривая общую характеристику субъекта следует обратиться к общефилософскому аспекту исследования этого понятия. Категория субъекта - одна из центральных в философии, особенно в онтологии (Аристотель, Декарт,

Кант, Гегель). Обращаются к этой категории в психологии, педагогике, социологии: С.Л. Рубинштейн, А.Б. Брушлинский, В.В. Горшкова, В.А. Лекторский, К.А. Абульханова-Славская. Основную задачу философии они видят в «раскрытии субъектов различных форм, способов существования, различных форм движения». Сюда же входит задача определения субъектов деятельности (взаимодействия) как одной из форм движения (развития).

Категория субъекта всегда соположена с категорией объекта в познании бытия, в открытии бытия познанию, в отношении этого «познаваемого бытия» к познающему человеку. В этом процессе существуют две взаимосвязанные стороны: бытие как объективная реальность, как объект осознания человека и человек как субъект, как познающий, открывающий бытие, осуществляющий его самопознание.

Познающий субъект, или «субъект научного познания», - всегда общественный субъект, осознающий это бытие в общественно-исторически сложившихся формах (С.Л. Рубинштейн). Противоположность между субъективным и объективным не абсолютна. «Их противоположность порождается развитием, причем на всем протяжении его сохраняются взаимопереходы между ними, уничтожающие их «односторонность».

Общественный субъект может реализоваться и в конкретном индивиду.

Рассматривая категорию субъекта С.Л. Рубинштейн обращает внимание на проблему «Я» и другой человек, на то, что «Я» предполагает некоторую деятельность, и наоборот, произвольно управляемая, сознательно регулируемая деятельность необходимо предполагает действующее лицо, субъекта этой деятельности – «Я» данного индивида.

Субъект – сознательное действующее лицо, самосознание которого – это «осознание себя как существа, осознающего мир и изменяющего его, как субъекта действующего лица в процессе его деятельности – практической и творческой, субъекта деятельности сознания в том числе».

Каждый конкретный субъект определяется через свое отношение к другому. Каждое «Я», представляя и единичное, и всеобщее, есть коллективный субъект. Это определение дал С.Л. Рубинштейн, предложив для него форму афоризма: «Человек как субъект жизни».

Характеристика субъекта состоит в том, что субъект деятельности (взаимодействия) сам формируется и создается в этой деятельности, распредмечивание которой может выявить и определить и самого субъекта. «Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять и формировать его самого. На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле».

Следующая характеристика субъекта исходит из гносеологического и собственно психологического анализа процесса отражения категории «субъективного» образа. Согласно А.Н. Леонтьеву, в познании, отражении действительности, всегда находится активный («пристрастный») субъект, моделирующий объект и связи, в которых он находится.

Основываясь на общепсихологическом тезисе, согласно которому деятельность человека обусловлена мотивами, эмоциями, установками субъекта, А.Н. Леонтьев вводит понятие «субъектности» отражения как его принадлежности субъекту деятельности.

Операциональные характеристики субъекта рассматривал Ж. Пиаже. Активность субъекта он определил как одну из ведущих характеристик. Ж. Пиаже подчеркивал, что так же как объект «не дан» субъекту в готовом виде, а воссоздается последним в структуре знания, как бы «строится» им для себя, так и субъект «не дан» себе со всеми своими внутренними структурами; организуя для себя объект, субъект конструирует и свои собственные операции, т.е. делает себя реальностью, для самого себя (В.А. Лекторский, Э.Г. Юдин). По Ж. Пиаже, субъект находится в постоянном взаимодействии со средой (в образовательном процессе); ему врожденно присуща функциональная активность приспособления, посредством которой он структурирует воздействующую на него среду.

Активность субъекта проявляется в его действиях, среди которых существуют разные трансформации, преобразования объекта и создание структур, которые являются ведущими в этих процессах. В действиях студента как субъекта образовательного процесса определяются такие способы его субъектных действий, как познание объекта (интеллектуально-познавательная деятельность; преобразование или созидание объекта (предметно-практическая деятельность); отношение к объекту (эмоционально-оценочная деятельность); перемещение объектов в пространстве (предметно-вещная деятельность).

Идея субъектности человека означает «свойство самодетерминации его бытия в мире». «Быть личностью означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания» (В.А. Петровский). Существует внутренняя связь между личностным и субъектным. Быть личностью – значит быть субъектом собственной жизни. Быть личностью, значит быть субъектом предметной деятельности, в которой человек выступает как деятель. Подлинный субъект не может не быть субъектом для самого себя и вместе с тем субъектом своего бытия для другого.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса является значимым условием их взаимного развития. Образовательный процесс характеризуется тем, что в нем студент приобретает опыт организованного социального взаимодействия. Этот опыт дает ему возможность осваивать новые социальные роли, совершать различные действия в организованных преподавателем ситуациях субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия. Способ взаимодействия субъектов образовательного процесса позволяет раскрыть механизмы взаимодействия.

Во взаимодействии субъектов образовательного процесса выявляются такие существенные его характеристики, как осознанность и целеположенность. Они определяют и формы этого взаимодействия – сотрудничество (в учении, труде и творчестве как высшей форме труда) и общение. Обе эти формы связаны между собой, проявляясь в образовательном процессе. Взаимодействие в форме сотрудничества

предполагает и общение как его идеальную форму. Первое не может быть без второго, тогда как второе может быть без первого, что свидетельствует об их относительной, условной автономии.

Как известно, в образовательном процессе между преподавателем и студентами складываются разные отношения. На возникающие в этом процессе неоднозначные ситуации, преподаватель должен реагировать исходя из анализа и осмысления собственных действий, искать первопричины негативных ситуаций в собственных просчетах и ошибках. «Базой» для такой рефлексивной деятельности должна стать оценка преподавателем конкретных условий образовательного процесса, позволяющих оценить мотивацию студентов к учению, выявить особенности их поведения и психического состояния, субъект-субъектного взаимодействия.

Для преподавателя в подобных ситуациях очень важны эмпатия, аттракция, толерантность, экстраверсия, аутентичность.

Аттракция, согласно трактовке психологов гуманистического направления (А.Г. Маслоу, К.Р. Роджерс) – это социальная установка на уважение к человеку (студенту) независимо от его социального положения и убеждений, отношение к человеку как к самоценности, мере всех вещей.

Эмпатия – способность понимать психические состояния других людей, сопереживание, эмоциональный отклик, эмоциональная идентификация с другими и одновременно – как действенное качество личности: способность вмешаться в психологически сложную ситуацию, готовность прийти на помощь («остановить грубое слово, немедленно объясниться с группой, коллективом...»).

Толерантность в узком смысле трактуется как снисходительность, терпимость к партнеру (в образовательном процессе), а в более широком – как установка на социальное согласие, на безусловное принятие партнера по деятельности и общению независимо от взглядов, социального статуса и особенностей индивидуального проявления.

Экстраверсия (в отличие от интроверсии) характеризуется обращенностью личности на окружающий мир, объекты которого притягивают к себе ее интересы и жизненную энергию.

Аутентичность – это искренность, подлинность и достоверность эмоциональных реакций. Аутентичный человек, по словам Р. Арнхайма, не стремится избегать того, что обыденно и нормально, только для того, чтобы быть иным.

Семантика приведенных понятий позволяет констатировать, что обозначаемые ими качества личности преподавателя рефлексивны по своей природе, так как они являются продуктом его работы со своими чувствами – продуктом воспитания и самовоспитания чувств. Оценочный потенциал данных качеств имеет ярко выраженную гуманистическую направленность. Тем самым их наличие у преподавателя предопределяет его ориентацию на бесконфликтное вхождение в круг деловых, межличностных и межгрупповых взаимодействий со студентами, какими бы сложными эти взаимодействия ни были.

В реальных условиях взаимодействия субъектов образовательного процесса преподаватель может предпринять определенный ряд действий. Это могут быть и «репрессивные» (публичная негативная оценка действий или уровня знаний студента); неконструктивные (угроза негативных для студента последствий в будущем); конструктивные действия по изменению негативной ситуации (переключение внимания студентов, самоирония). Очевидно, что лишь последний вариант действий позволяет переломить негативную ситуацию и способствовать нормализации взаимодействия субъектов образовательного процесса. Исходными позициями практико-ориентированных технологий взаимодействия субъектов образовательного процесса являются:

- переход от информативных к активным методам и формам обучения с включением в деятельность студентов элементов проблемности, научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы – переход от школы воспроизведения к школе понимания, к школе мышления;
- переход к активизирующим, развивающим, интенсифицирующим способам организации вузовского образовательного процесса;
- переход к такой организации взаимодействия преподавателя и студента, при которой акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента.

Практико-ориентированные технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса университета предполагают активное участие студента в работе: ответы на вопросы, проведение эксперимента, обработка его результатов, ответы на вопросы тестового контроля, решение задач, разработка материалов к педагогической и производственной практике, моделирование и проведение фрагментов учебных занятий, т.е. увеличение удельного веса активизирующих форм занятий, способствующих становлению субъектной позиции студента и развитию субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе университета.

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРЕДМЕТНЫХ ОЛИМПИАД

**Власов Ю.Л., Морозов Н.А., Бочаров Н.А.
Оренбургский государственный университет**

Студентов, обучающихся в ВУЗе, можно условно разделить на несколько групп, одну из которых составляют очень хорошо успевающие студенты. Но они вынуждены подстраиваться под «среднего» студента, и не могут полностью раскрыться на занятиях. Поэтому преподавателю необходимо предлагать некоторым обучаемым дополнительные задания повышенной сложности, которые студенты осваивали бы в большей степени самостоятельно.

Самым способным студентам предлагается участвовать на предметных олимпиадах. Если студент хочет хорошо выступить на олимпиаде, то он должен хорошо подготовиться к этому, т.е. прорешать как можно большее задач самостоятельно.

С помощью предметных олимпиад происходит активизация познавательной деятельности студента: во-первых, студент общается с интересными людьми, причем как со своими сверстниками, так и с преподавателями университета; во-вторых, студент стремится овладеть большим количеством знаний и умением применить их на практике, чему способствует соревновательный дух проведенных олимпиад; в-третьих, более детально прорабатывает изучаемые вопросы, учиться анализировать и, таким образом, раскрывает свои способности.

В рамках научно-методической работы кафедры теоретической механике проводятся университетские олимпиады по теоретической механике среди студентов инженерных специальностей. Олимпиады проходят дважды в учебный год – осенью и весной, что позволяет участвовать в олимпиадах студентам, изучающим теоретическую механику, как в осеннем, так и в весеннем семестрах. Оценка участников проводится по результатам решения предлагаемых задач.

Студентам предлагается конкурсное задание, которое они должны были выполнить за четыре часа. Это задание содержит восемь задач по трем разделам теоретической механике: две задачи по статике, две по кинематике и четыре по динамике.

В разработке задач и определении критериев их оценок принимают участие преподаватели кафедры теоретической механике – организатора олимпиады. Окончательная редакция и выбор задач проводится на методическом семинаре, в котором участвовали все преподаватели кафедры.

Предлагаемые задачи оценивались в баллах в зависимости от сложности задач. В результате каждый участник получал определенное количество баллов, зависящих от числа решенных задач и правильности решений.

Количество участников олимпиад по годам приведено в таблице 1.

Таблица 1 – Количество участников университетских олимпиад по теоретической механике

	2006 (осень)	2006 (весна)	2007 (осень)	2007 (весна)	2008 (осень)	2008 (весна)
Количество участников	26	25	27	23	21	18

Анализ результатов решения предлагаемых задач в баллах представлен в таблицах 2 – 7.

Таблица 2 – Анализ результатов решения задач олимпиады Осень – 2006

Номер задачи	Балл	Число представленных решений	Максимально возможное количество баллов	Общее количество полученных баллов	Средний балл	Коэффициент сложности задачи
С-1	3	24	72	37	1,54	0,49
С-2	5	16	80	21	1,31	0,74
К-1	4	18	72	36	2,00	0,50
К-2	6	11	66	18	1,63	0,73
Д-1	10	1	10	1,5	1,50	0,85
Д-2	8	6	48	11	1,83	0,77
Д-3	5	4	20	7	1,75	0,65
Д-4	10	2	20	4	2,00	0,8

Таблица 3 – Анализ результатов решения задач олимпиады Весна – 2006

Номер задачи	Балл	Число представленных решений	Максимально возможное количество баллов	Общее количество полученных баллов	Средний балл	Коэффициент сложности задачи
С-1	3	18	54	41	2,28	0,24
С-2	6	14	84	39	2,79	0,54
К-1	5	14	70	26	1,86	0,63
К-2	5	11	55	17	1,55	0,69
Д-1	4	6	24	6	1,00	0,75
Д-2	5	3	15	7	2,33	0,53
Д-3	8	1	8	2	2,00	0,75
Д-4	6	3	18	1	0,33	0,95

Таблица 4 – Анализ результатов решения задач олимпиады Осень – 2007

Номер задачи	Балл	Число представленных решений	Максимальное возможное количество баллов	Общее количество полученных баллов	Средний балл	Коэффициент сложности задачи
С-1	3	25	75	57	2,28	0,24
С-2	4	23	92	47	2,04	0,49
К-1	5	6	30	7	1,17	0,77
К-2	4	17	68	14	0,82	0,8
Д-1	8	3	24	6	2,00	0,75
Д-2	5	2	10	1	0,50	0,8
Д-3	5	6	30	7	1,17	0,77
Д-4	8	1	8	0,5	0,50	0,94

Таблица 5 – Анализ результатов решения задач олимпиады Весна – 2007

Номер задачи	Балл	Число представленных решений	Максимальное возможное количество баллов	Общее количество полученных баллов	Средний балл	Коэффициент сложности задачи
С-1	4	19	76	31	1,63	0,59
С-2	4	21	84	32	1,52	0,62
К-1	5	16	80	27	1,69	0,66
К-2	8	10	80	8	0,80	0,9
Д-1	7	4	28	4	1,00	0,86
Д-2	6	3	18	3	1,00	0,83
Д-3	10	1	10	1	1,00	0,9
Д-4	5	4	20	3	0,75	0,85

Таблица 6 – Анализ результатов решения задач олимпиады Осень – 2008

Номер задачи	Балл	Число представленных решений	Максимальное возможное количество баллов	Общее количество полученных баллов	Средний балл	Коэффициент сложности задачи
С-1	4	19	76	31	1,63	0,59
С-2	4	17	68	28	1,64	0,59
К-1	5	16	80	24	1,50	0,7
К-2	6	11	66	11	1,00	0,83
Д-1	7	8	56	9	1,13	0,84
Д-2	7	4	28	5	1,25	0,82
Д-3	6	6	36	3	0,50	0,92
Д-4	10	1	10	1,5	1,50	0,85

Таблица 7 – Анализ результатов решения задач олимпиады Весна – 2008

Номер задачи	Балл	Число представленных решений	Максимально возможное количество баллов	Общее количество полученных баллов	Средний балл	Коэффициент сложности задачи
С-1	3	16	48	23	1,44	0,52
С-2	5	11	55	21	1,91	0,62
К-1	4	14	56	17	1,21	0,70
К-2	6	9	54	14	1,56	0,74
Д-1	10	-	-	-	0	1
Д-2	8	2	16	4	2	0,75
Д-3	5	4	20	7	1,75	0,65
Д-4	10	-	-	-	0	1

Максимально возможное количество баллов определялось произведением числа представленных решений на балл за данную задачу.

Средний балл рассчитывался по формуле:

$$\text{Средний балл} = \frac{\text{Общее количество полученных баллов}}{\text{Число представленных решений}}$$

Коэффициент сложности задачи (К) определялся по формуле:

$$K = 1 - \frac{\text{Средний балл}}{\text{Балл}}$$

Самые большие трудности, вызывали задачи по динамике, затем, в порядке убывания сложности, по кинематике и статике.

Таким образом, при самостоятельном освоении курса теоретической механики, как в сокращенном объеме, так и при углубленном изучении, наибольшие трудности возникнут при изучении динамики. Это связано с более трудными математическими выкладками в частности, с составлением и решением дифференциальных уравнений. Поэтому, уже при изучении математики и математического анализа, на это следует обратить самое пристальное внимание.

Полученный анализ результатов показывает, что участие студентов в различных турах олимпиад позволяет повысить качество преподавания теоретической механики, прививает интерес студентов к самостоятельной работе и открывает в дальнейшем им путь в науку и любовь к творческой деятельности.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ

Гараева Е.А.

Оренбургский государственный университет,

Актуальность проблемы организации учебно-исследовательской деятельности учащихся профессиональных лицеев обусловлена противоречием между социальным заказом общества на личность, способную к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности, и недостаточной обращённостью системы начального профессионального образования к подготовке выпускников, способных к самостоятельной продуктивной деятельности.

В настоящее время в науке накоплен значительный фонд знаний, необходимый для постановки и решения данной проблемы:

- исследования самостоятельной познавательной деятельности учащихся (Н.А. Менчинская, П.И. Пидкасистый, Н.Ф. Талызина);
- исследования психологических особенностей исследовательской деятельности школьников (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская);
- идеи научно-исследовательской деятельности (Н.И. Дереклеева, Т.Е. Климова, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Н.К. Сергеев).

Учебно-исследовательская деятельность учащегося профессионального лицея – это форма учебной деятельности, целью и продуктом которой является, прежде всего, получение объективного системного знания о мире, человеке и его деятельности; это процесс совместной творческой деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения.

Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный, творческий продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в стандартном виде. Необходимо подчеркнуть самоценность достижения истины в исследовании как его главного продукта.

Структура учебно-исследовательской деятельности включает: цель, мотив, содержание, учебно-исследовательские предметные действия, способы, исследовательские умения, результат.

Специфика структуры учебно-исследовательской деятельности выражена учебно-исследовательскими предметными действиями, которые являются сочетанием общих (используются в разных областях знания) и специфических (отражают особенности учебно-исследовательской теории) действий, а также исследовательскими умениями.

Далее дадим характеристику исследовательским умениям учащихся.

Существуют различные толкования термина «исследовательские умения»:

- это способность самостоятельных наблюдений, опытов, приобретаемых в процессе решения исследовательских задач (В.В. Успенский);
- владение сложной системой психологических и практических действий, необходимых во всех видах учебного труда (Н.С. Амелина);
- умения применять тот или иной метод исследования при решении данной проблемы или исследовательского задания (Х.Я. Милуков);
- способность ученика выполнять умственные действия, соответствующие научно-исследовательской деятельности и подчиняющиеся логике научного исследования, на основе знаний и умений, приобретаемых в процессе изучения основ наук (В.П. Ушачёв).

Каждое исследовательское умение – сложное интегративное образование, где в обязательном порядке присутствует интеллектуальная деятельность – знания. Уровень сформированности исследовательских умений в значительной степени зависит от количества и качества знаний, лежащих в основе исследовательской деятельности.

По мнению В.Н. Литовченко в структуру исследовательских умений входят также знания, необходимые для ориентации в определённых исследовательских заданиях – ориентировочные знания: о научном стиле мышления и труда; о сущности умственных, умственно-практических действий и их последовательности; об эвристических правилах и логических приёмах; об общей гигиене умственного труда.

Л.М. Федоряк приводит следующие исследовательские умения:

- умение улавливать сложные идеи;
- анализ ситуаций;
- сравнение ранее изученных фактов;
- умение предвидеть последствия;
- использование альтернативных путей поиска информации;
- установление причинно-следственных связей;
- умение интегрировать и синтезировать информацию;
- способность к преобразованиям;
- поиск нескольких вариантов решения, выбора и обоснования наиболее рационального;
- построение гипотез;
- анализ и обобщение изучаемых фактов;
- умение рассуждать, делать выводы;

умение оценивать как сам процесс, так и результат.

Т.Е. Климова считает, что к исследовательским умениям относятся:

- умение увидеть проблему;
- умение осуществить поиск идеи решения исследуемой проблемы;
- умение реализовать разработанную стратегию решения проблемы;
- умение научно оформить результаты творческих достижений;

умение входить в рефлексивную позицию на всех этапах научно-исследовательской деятельности.

По мнению Е.С. Заир-Бек, овладение исследовательскими умениями помогает учащемуся перейти на более высокий уровень собственной образованности, осмысленно связывать теорию с практической деятельностью, понять значимость её применения в конкретных условиях.

Особенностями учебно-исследовательской деятельности являются:

- направленность (потребность) ученика на овладение содержанием курса,
- овладение приемами и методами научного познания (анализ, сравнение, аналогия и пр.).

Изучение учебного материала строится по принципу содержательного обобщения: усвоение общего и абстрактного предшествует знакомству с более частным и конкретным (В. В. Давыдов). В ходе учебного исследования происходит изменение самого учащегося, его развитие, поскольку все конкретные цели для него имеют общее направление на конечную цель – формирование навыков учебно-исследовательской деятельности.

Структура учебно-исследовательской деятельности представлена компонентами:

- учебно-исследовательская задача;
- учебно-исследовательские действия и операции;
- действия контроля и оценки.

Содержанием учебно-исследовательской деятельности является общие способы учебных и исследовательских действий по решению учебно-исследовательских задач, алгоритмы, приемы: аналогия, сравнение, сопоставление, наблюдение и др.

Предназначение учебно-исследовательской деятельности учащихся состоит в том, что, будучи формой активности индивида, она является условием и средством его психического и умственного развития. Психическое же развитие обеспечивает учащемуся усвоение теоретических знаний и способствует формированию у него специфических способностей и качеств личности: любознательности, целеустремленности, научной фантазии и других.

Однако ученые-методисты отмечают, что построение процесса обучения подобно исследованию “...требует чрезмерно большого времени” (Р.С. Черкасов, А.А. Столяр).

Использование приемов исследовательской и учебной деятельности в обучении способствует развитию учащихся и овладению методами познания, оптимизации процесса обучения по времени, а также формирует у них навыки учебного труда.

При определении роли учебно-исследовательской деятельности в образовательном процессе профессионального лица мы придерживаемся точки зрения Е.С. Заир-Бек в том, что участники исследовательской деятельности должны испытывать следующие чувства:

- компетентности в деятельности на занятиях;
- собственной значимости в коллективной деятельности;
- уверенности в успехе и достижениях;
- высокого статуса в группе и признания его достоинств;

- принадлежности к совместному интересному делу и к данному творческому коллективу;
- ощущение деятельности, в которой нет угрозы или беспокойства за собственную неудачу;
- возможности раскрыть свои способности;
- возможности принимать свои решения в выборе собственной позиции в деятельности и коллективном взаимодействии;
- гордости за свои достижения;
- удовлетворённости от помощи и поддержки своим товарищам, другим людям.

При организации учебно-исследовательской деятельности учащихся, из объекта обучающих и воспитательных воздействий будущий специалист превращается в субъекта познавательной, будущей профессиональной и социально-культурной деятельности, не только «потребляет» интеллектуальную и духовную культуру, но и обогащает её уже самим фактом своего творческого развития.

От передачи «абсолютных истин» осуществляется переход к ценностям и технологиям добывания учащимися личностных знаний, служащих порождению им собственного образа мира и реализации жизненного проекта.

Организацию учебно-исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе профессионального лица как своеобразной модели пути достижения образовательного стандарта можно считать основанием для проектирования «индивидуального образовательного маршрута» учащегося в образовании.

Основными формами организации учебно-исследовательской деятельности учащихся профессионального лица являются:

- учебно-исследовательские задания;
- учебно-исследовательские задачи;
- учебно-исследовательские ситуации;
- учебно-исследовательские проекты.

Приведем количественные и качественные результаты изучения учебно-исследовательской деятельности учащихся одного из учреждений начального профессионального образования г. Оренбурга.

При изучении учебно-исследовательской деятельности учащихся ведущим стал метод анкетирования, поскольку он способствовал накоплению массового эмпирического материала, представлению реального состояния дел по исследуемой проблеме в практике профессионального лица.

В ходе данного этапа исследовательской работы предстояло выяснить:

1. Теоретическое понимание преподавателями и будущими специалистами проблемы организации учебно-исследовательской деятельности учащихся профессионального лица;
2. Практическую организацию учебно-исследовательской деятельности учащихся лица.

Для ответа на поставленные вопросы предстояло выяснить:

- понимание преподавателями и будущими специалистами терминов «исследование», «исследовательская деятельность», «исследовательский проект», «учебно-исследовательская деятельность»;
- отношение преподавателей и будущих специалистов к организации учебно-исследовательской деятельности и понимание ее значимости для успешной реализации образовательного процесса профессионального лица;
- основные формы организации учебно-исследовательской деятельности учащихся профессионального лица;
- педагогические условия, способствующие более эффективной организации учебно-исследовательской деятельности учащихся профессионального лица.

Нами был разработан научный инструментарий «Логическая анкета для будущего специалиста» и «Анкета для преподавателя (мастера производственного обучения)». Анкеты содержали вопросы открытого и закрытого типов, на которые получены определенные суждения.

Данные анкетирования дополнялись другими методами исследования: тестирования, целенаправленного педагогического наблюдения, беседы, анализа продуктов интеллектуальной деятельности будущих специалистов, что способствовало накоплению массового эмпирического материала, представлению в общем виде состояния проблемы в практике профессионального лица.

Кроме анкетирования, были проведены многочисленные тесты, опросники и методики, позволившие определить уровень способности учащихся к учебно-исследовательской деятельности, такие как:

- методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич);
- методика «Незаконченное предложение»;
- методика «Потребность в достижении» (Ю.М. Орлов);
- методика «Мотивация к успеху» (Т. Элерс);
- методика «Мотивация к избеганию неудач» (Т. Элерс);
- методика изучения самооценки личности (Б.А. Сосновский).

Первой задачей было определение готовности и умения преподавателей организовать учебно-исследовательскую деятельность учащихся. Приведем примеры ответов педагогов лица на некоторые из ответов анкеты.

Нас интересовал вопрос, как преподаватели оценивают свою готовность к учебно-исследовательской деятельности, поэтому мы предложили им определить наличие тех или иных компонентов готовности к данному виду деятельности:

- способность сомневаться, менять свои установки (67%);
- готовность без отчаяния начинать сначала, возвращаясь порою к исходной точке (36%);
- готовность принимать ошибку как опыт (54%);
- строить предположения, видеть исследовательскую ситуацию (79%).

Как известно, нельзя научить другого тому, чем не владеешь сам. Поэтому мы попросили преподавателей ответить на вопросы: «Занимаетесь ли Вы сами исследовательской деятельностью?» и «В чём суть темы вашего

исследования?». Были получены следующие варианты ответов: «да, занимаюсь» – 50%; «нет» – 7,14%; «нет, т.к. не хватает времени и сил» – 42,86%.

Темы исследования, которыми занимаются преподаватель профессионального лица: «Игра как средство познавательной активности», «Задачи с параметрами», «Дифференцированные задания как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках химии», «Развитие духовного потенциала личности на уроках предметов гуманитарного цикла», «Развитие творческой активности учащихся», «Самостоятельная работа как средство самореализации», «Развитие личностных достижений учащихся в процессе обучения».

Среди умений, являющихся особо ценными для исследователя, у себя преподаватели профессионального лица выделили следующие:

- умение научно оформить результаты творческих достижений (48%),
- умение осуществить поиск идеи решения исследуемой проблемы (31%),
- умение увидеть проблему (22%),
- умение реализовать разработанную стратегию решения проблемы (21%),
- умение входить в рефлексивную позицию на всех этапах научно-исследовательской деятельности (16%).

Следующая группа вопросов анкеты была обращена непосредственно к педагогическому опыту преподавателей профессионального лица: «Какие виды самостоятельной работы учащихся Вы практикуете?».

работа с учебником	97%
упражнения	60%
работа с картой, таблицами	37%
заполнение таблиц	65%
решение задач	55%
рецензии	33%
доклады	88%
лабораторные работы	33%
самостоятельные работы на основе наблюдений	54 ⁰ / ₀
нет ответа	2%

В своей практике преподаватели лица используют задания-исследования по предметной тематике (65%), учебно-исследовательские задачи (36%); исследования экспериментального плана по естественнонаучным циклам (24%), исследовательские проекты (32%), научные мастерские предметной направленности (2%), научно-исследовательские конференции учащихся (76%).

Было необходимо выяснить, что сами преподаватели понимают под «учебно-исследовательской деятельностью».

«Что значит «учебно-исследовательская деятельность», по Вашему мнению?».

определение проблемы, постановка целей, задач	78%
сбор материала, его систематизация, отбор	62%
поиск различных путей решения проблемы	89%
реализация путей решения проблемы	66%
нет ответа	0%

Преподаватели профессионального лица охарактеризовали понятие «исследовательский интерес» следующим образом: «Исследовательский интерес является движущей силой поисковой деятельности»; «Исследовательский интерес – это мотор учебной деятельности»; «Учебно-исследовательская деятельность и исследовательский интерес тесно взаимосвязаны. Исследовательский интерес проявляется в исследовательской деятельности, разрешается в ней»; «Исследовательский интерес играет роль стимула»; «Учебно-исследовательская деятельность без исследовательского интереса немыслима»; «Выполнение учебно-исследовательского проекта – это результат реализации на практике исследовательского интереса учащихся»; «Исследовательский интерес является толчком для начала исследовательской деятельности».

На вопрос анкеты: «Какие педагогические условия организации учебно-исследовательской деятельности будут, по Вашему мнению, наиболее эффективными?» преподаватели ответили следующее:

- направленность педагогического процесса на развитие положительной образовательной мотивации учащихся (78%);
- создание ситуаций успеха и достижений в образовательной деятельности учащихся (100%);
- развитие потребности и навыков рефлексии, дающей возможность учащемуся выявлять актуальный смысл учебно-исследовательской деятельности (85%).

Среди других, названных педагогами условий, выделим: ориентация педагога на личностные достижения учащихся (24%); учет индивидуальных особенностей учащихся (55%); предоставление учащимся права выбора темы для исследования (34%).

Таким образом, мы зафиксировали, что преподаватели профессионального лица имеют средний уровень готовности к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся. Педагоги считают, что наилучшим образом у них развито умение научно оформить результаты исследовательской деятельности. При этом не менее важные для исследователя умения (умение осуществить поиск идеи решения исследуемой проблемы, умение увидеть проблему, умение реализовать разработанную стратегию решения проблемы, умение входить в рефлексивную позицию на всех этапах учебно-исследовательской деятельности) развиты в меньшей степени.

Наиболее популярной среди педагогов считается работа с книгой и доклад. Педагоги слабо развивают необходимые учащимся качества критического мышления. Не все преподаватели обладают чётким и полным представлением о том, в чём заключается сущность учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Однако все без исключения согласились с тем, что развивать учебно-исследовательскую деятельность учащихся необходимо.

Вторая задача состояла в том, чтобы проследить организацию учебно-исследовательской деятельности учащихся профессионального лицея, выявить понимание смысла занятия учебно-исследовательской деятельностью, наличие у них исследовательского интереса и исследовательских умений.

Нами была разработана анкета для учащихся, вопросы которой также носили закрытый и открытый характер. Раскроем содержание ответов учащихся на некоторые, наиболее важные на наш взгляд, вопросы анкеты.

Во-первых, нам было необходимо выяснить, что учащиеся понимают под «учебно-исследовательской деятельностью»? Были получены следующие варианты ответов:

определение проблемы, постановка целей, задач	24%
сбор материала, его анализ, изучение	32%
поиск различных путей решения проблемы	46%
изучение какой-то проблемы или явления	63%
реализация путей решения проблемы	17%
нет ответа	23%

При ответе на вопрос, «Какие задачи Вам нравится решать на занятиях?» учащиеся выбирали из двух вариантов ответов:

- задачи, имеющие строгий алгоритм решения и единственно верный ответ - 49%;

- задачи, допускающие разные пути решения, набор вероятных ответов - 51%. Интересно отметить тот факт, что количество учащихся, отдавших предпочтение тем или другим задачам, разделилось примерно поровну.

Вопрос: «Какие задачи Вы назовете исследовательскими?» оказался сложным для 19,8% опрошенных учащихся, поэтому они не дали никаких вариантов ответа, остальные 80,2% приводили различные определения и характеристики исследовательских задач.

Учащиеся дали исследовательским задачам следующие определения: «в этих задачах необходимо проводить исследовательскую работу, осуществлять какой-то поиск»; «задачи, позволяющие открыть что-то новое для себя, изучить еще не известное»; «заставляющие много думать, размышлять»; «для их выполнения необходимо изучить много дополнительной литературы»; «требуют применения знаний не по одному предмету, а из разных областей науки»; «в которых происходит исследовательский процесс»; «имеющие разные пути решения».

По мнению большинства учащихся, люди, занимающиеся учебно-исследовательской деятельностью, в основном преследуют цели, связанные с «самостью» (самообразованием, самоопределением, самореализацией, самооценкой, самоуважением, саморазвитием).

Смысл занятия учебно-исследовательской деятельностью 50,24% учащихся видят в самом предмете исследования. Вместе с тем 10,40% учащихся

видят смысл занятия учебно-исследовательской деятельностью в вознаграждении, а 37,87% учащихся - в повышении своего статуса. Часть учащихся высказала своё отношение к данной проблеме: «Развитие интеллекта», «Открытие новых, необходимых для человечества истин», «Самосовершенствование, более глубокое познание в важном для человека вопросе»; «Усовершенствование себя и помощь окружающим», «Удовлетворение своих амбиций», «Возможность проявить себя», «Новые открытия, полезные для дальнейшего развития человечества», «Научный прогресс», «Продвижение науки», «Повышение своих умственных способностей», «Самосовершенствование», «Повышение уровня своего интеллекта», «Улучшение жизни, помощь людям», «В расширении своих знаний и общего кругозора». 14,53% учащихся не знают, в чём смысл учебно-исследовательской деятельностью.

Необходимость занятия учебно-исследовательской деятельностью проявляется в помощи личности сделать правильный профессиональный выбор, осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности, то есть самореализоваться.

Так, 35,38% учащихся считают, что организация учебно-исследовательской деятельности «поможет сделать правильный профессиональный выбор»; 11,57% - «вызовет интерес к профессии»; 1,83% – «поможет поступить в ВУЗ». 19,67% респондентов считают, что учебно-исследовательская деятельность никак не повлияет на их будущее, а 14,68% учащихся не знают, как повлияет, а 10,21% респондентов не дали ответа на вопрос.

Одним из важных вопросов анкеты является также: «Какими качествами должен обладать человек, осуществляющий учебно-исследовательскую деятельность?». С точки зрения старшеклассников, исследователю необходимы следующие умения:

- 13% - умение выбрать и поставить вопрос;
- 30% - умение пользоваться средствами исследования, которыми располагает наука;
- 3% - умение выбрать и поставить вопрос, умение пользоваться средствами исследования, которыми располагает наука;
- 51% - умение выбрать и поставить вопрос, умение пользоваться средствами исследования, которыми располагает наука, умение разобраться в полученных результатах.

Важнейшим показателем продуктивности образовательной деятельности является сформированность познавательной активности и самостоятельности учащихся, поэтому мы задали вопрос: «Какая фраза выражает вашу жизненную позицию?». Учащимся было предложено два варианта ответов: «Учите меня, я хочу стать учёным» и «Дайте мне действовать самому – и я научусь». 66% учащихся выбрали второй вариант ответа, что говорит о высоком уровне их самостоятельности. А 31% респондентов не понимают, что учёным станет, скорее всего, тот, кто раньше других перестанет нуждаться в контроле и помощи со стороны. 3% респондентов не ответили на данный вопрос.

На вопрос «Анализируете ли Вы свою работу на занятиях?» лишь 6% учащихся ответили «всегда, после каждого занятия». 44% опрошенных анализируют свою работу «не всегда, но довольно часто», 27% - «крайне редко», 23% - «никогда».

Мы также выясняли отношение будущих специалистов к самостоятельной работе. Выяснилось, что лишь 11% учащихся регулярно занимаются самостоятельным изучением материала. 56% учащихся лишь иногда уделяют время самостоятельной работе («если есть время», «если интересно», «в зависимости от предмета»), 33% учащихся никогда не занимаются самостоятельным изучением материала («считаю, совершенно достаточным то, что предлагают преподаватели на лекциях и практических занятиях»).

Таким образом, проведя анкетирование, мы пришли к выводу, что часть учащихся профессионального лица не получает удовлетворения от изучения материала, в котором содержатся сведения о науке.

14,53% учащихся не знают в чём смысл занятия учебно-исследовательской деятельностью.

19,67% опрошенных учащихся считают, что учебно-исследовательская деятельность никак не повлияет на их будущее, а 14,68% учащихся не знают как повлияет.

Для выражения своей работы и сообщения о своих результатах учащиеся лица в основном используют тезисы выступлений, рефераты, научные сообщения, доклады, статьи.

Однако, в организации учебно-исследовательской деятельности учащихся профессионального лица гораздо больше положительных моментов:

- большинство учащихся верно характеризуют понятия «учебно-исследовательская деятельность», «исследовательская задача», «учебно-исследовательский проект» и «исследовательские умения»;
- для большинства учащихся интерес к учебно-исследовательской деятельности - это увлечение (54%);
- 84,47% учащихся отлично знают, в чем смысл учебно-исследовательской деятельности, и большинство из них понимает, насколько важны исследовательские умения для дальнейшей жизни;
- 25% учащихся считают, что умеют пользоваться средствами исследования, которыми располагает современная наука.

Список использованной литературы:

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – Кн. 1. – 568 с.
2. Гараева, Е.А. Исследовательская задача как средство развития образовательной мотивации старшеклассника: учеб.-метод. пос. / Е.А. Гараева. – Оренбург: Экспресс-печать, 2006. – 97 с.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования : учеб пос. / Е. С. Заир-Бек. – СПб., 1995. - 223 с.
5. Климова, Т. Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: моногр. / Т. Е. Климова. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского гос. ун-та, 2001. – 228 с.
6. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Гараева Е.А.

Оренбургский государственный университет

Исходя из того, что человеку от природы присуща активность, жизнь человека - это его активность в форме различных деятельностей, источником которых являются потребности. Побуждение к определенной деятельности, в процессе или результате осуществления которой человек удовлетворяет данную потребность, называется мотивом.

Удовлетворение любой потребности происходит в процессе (результате) некоторой деятельности человека. Наиболее простая и естественная классификация мотивов, по мнению Л.М. Фридмана и В.И. Маху, - это различие мотивов по их отношению к деятельности. Если мотивы, побуждающие данную деятельность, прямо не связаны с ней, то их называют внешними по отношению к этой деятельности; если же мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью, то их называют внутренними.

В учебной деятельности внутренние и внешние мотивы переплетаются.

К внутренним мотивам учения относятся:

- собственное развитие в процессе учения,
- действие вместе с другими и для других,
- познание нового, неизвестного.

Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, учеба как вынужденное поведение, как привычное функционирование, учеба ради лидерства, учеба ради материального вознаграждения и избегания неудач относятся к внешним мотивам.

Всякая деятельность, как правило, побуждается не одним мотивом, а несколькими, т.е. деятельность обычно полимотивирована. Совокупность всех мотивов данного человека к определенной деятельности, называется мотивацией этой деятельности. Можно говорить не только о мотивации к конкретной деятельности, но и об общей мотивации, характерной для данного человека, имея в виду совокупность стойких мотивов, соответствующих направленности его личности и определяющих основные виды его деятельности.

Психологи (Л.И.Божович и др.) общую мотивацию, характерную для данного человека, рассматривают как направленность личности этого человека. Вот эту общую мотивацию или направленность и необходимо формировать у будущих педагогов, ибо она определяет характер их отношения и к усвоению профессиональных знаний, и к будущей педагогической деятельности. «Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими».

Проблема мотивации педагогической деятельности, как и в целом проблема мотивации поведения и деятельности человека, является одной из наиболее сложных и малоразработанных. Практически нет специальных исследований, в которых бы прослеживалась взаимосвязь мотивов выбора педагогической профессии и мотивации педагогической деятельности.

По мнению В.А. Сластенина, выбор педагогической профессии в соответствии с тем или иным мотивом (ради чего?) во многом предопределяет и мотивы учения. Если принять во внимание, что мотив - это не что иное, как предмет потребности, или опредмеченная потребность, то для будущих учителей такими предметами могут быть чисто познавательный интерес, стремление лучше подготовиться к самостоятельной профессиональной деятельности, чувство долга и ответственности или же стремление посредством учения выделиться среди однокурсников, занять престижное положение в коллективе, избежать нареканий со стороны преподавателей и родителей, желание заслужить похвалу, получить повышенную стипендию и т.п.

Подразделение мотивов на ведущие (доминантные) и ситуативные (мотивы-стимулы), внешние и внутренние позволяет с большой долей вероятности предполагать, что как для будущих учителей учение, так и для работающих учителей их деятельность протекают как цепь ситуаций, одни из которых выступают как целенаправленное притяжение. Цель деятельности и мотив здесь совпадают.

Другие ситуации воспринимаются как целенаправленное принуждение, когда цель и мотив не совпадают. К цели педагогической деятельности педагог в этом случае может относиться безразлично и даже негативно.

В ситуациях первого типа педагоги работают с увлечением, вдохновенно, а, следовательно, и продуктивно. Во втором случае - тягостно, с неизбежным нервным напряжением и обычно не имеют хороших результатов. Но сложная деятельность, какой является педагогическая, обычно вызывается несколькими мотивами, различающимися по силе, личной и социальной значимости. Полимотивированность педагогической деятельности - явление обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.).

К социально ценным мотивам педагогической деятельности относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом и удовлетворение от общения с детьми; осознание высокой миссии учителя; любовь к детям и др.

Ничем не могут быть оправданы эгоистические, корыстные мотивы педагогической деятельности, которые "держат" учителя в школе: зарплата, продолжительный отпуск, возможность получения квартиры или других льгот и т.п.

Мотивы могут быть осознаваемыми и неосознаваемыми, когда педагог знает, ради чего он выполняет данную деятельность, а зачастую даже ошибается в своих побуждениях (кажущиеся мотивы). Выделяют мотивы

понимаемые, когда педагог на словах понимает, ради чего надо выполнять ту или иную деятельность, и действующие, то есть те, ради которых он действительно осуществляет данную работу.

В одной из своих работ Б.В. Зейгарник сформулировал интересную проблему: «Нередко бывает так, что человек осознает мотив, ради которого действие должно совершиться, но этот мотив остается «знаемым» и не побуждает действие».

По мнению А.Н. Леонтьева, в данном случае не происходит слияния двух основных функций мотива: смыслообразующей и побудительной. Преподаватель знает, что он должен делать, но не знает, для чего. Он не знает, что получится, когда действие будет совершено. Поэтому, по мнению М.М. Кашапова, нередко преподаватель оказывается невротизированной личностью.

Невроз возникает там, как утверждает А.К. Дусавицкий, где есть вынужденная деятельность, не имеющая личностного смысла, то есть не связанная с интересом личности. «Ситуация вынужденной деятельности – это ситуация стресса, когда организм находится в состоянии постоянного напряжения и может привести к серьезным заболеваниям».

В работе В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой «Педагогика: инновационная деятельность» подробно анализируются особенности деятельности педагога при доминировании тех или иных мотивов.

Так, в случае доминирования мотивов, связанных с материальным вознаграждением работа педагога характеризуется тем, что он выполняет необходимый и достаточный с формальной точки зрения объем работы, он ориентирован на внешние показатели своего труда. Такая мотивация ведет к снижению эффективности профессиональной деятельности в целом, наносит вред личностному развитию учащихся, хотя и не всегда это проявляется очевидно.

Мотивы внешнего самоутверждения педагога (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих). Этот мотив называют мотивом престижа. Профессиональный труд, обусловленный данной мотивацией, является средством утверждения, пока не будет найдено другое эффективное средство. Сформированность познавательной деятельности учеников, уровень усвоения знания не являются главной целью педагога, а средство достижения – положительная оценка его работы.

Профессиональный мотив выступает как желание учить и воспитывать. Профессионально мотивированные преподаватели наиболее последовательны и настойчивы. Профессиональные мотивы, соединенные с высоким уровнем креативности, обеспечивают оптимальный результат педагогической деятельности. Для таких педагогов характерен поиск новых форм и методов работы, осмысления своей деятельности.

В случае доминирования мотивов личностной самореализации имеет место потребность в самоактуализации. Она существует у всех людей, но не у всех проявляется в профессиональной деятельности. Преподаватели, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности такого саморазвития. Такие преподаватели

получают удовлетворение от самого процесса профессионально-педагогической деятельности.

Заставить преподавателя работать творчески невозможно. Важно собственное желание. Способ выработки мотивации, а не ее наличие характеризует психологическое благополучие личности преподавателя. Ни одна форма профессионального поведения не является столь прочной, как форма, связанная с эмоцией. Неадекватность типовых приемов профессиональной деятельности бесконечно многообразным педагогическим ситуациям объективно стимулирует преподавателя к творчеству. Образуется единое поле смыслов: удовлетворенность отношениями позволяет преподавателю чувствовать удовлетворенность собой.

М.М. Кашапов выделяет следующие виды творческой мотивации преподавателя:

- познавательная;
- деятельностьная – желание донести учебный материал до обучаемых;
- личностная – совершенствование себя как личности, наработка внутренних новообразований.

В результате тренировки творческого мышления по решению педагогических проблем появляются определенные интеллектуальные новообразования в виде знаний о способах разрешения педагогических проблемных ситуаций.

Список использованной литературы:

7. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.

8. Гараева, Е.А. Исследовательская задача как средство развития образовательной мотивации старшеклассника: учеб.-метод. пос. / Е.А. Гараева. – Оренбург: Экспресс-печать, 2006. – 97 с.

9. Гин, А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя / А.А. Гин. – М.: Вита-пресс. - 1999. – 88с.

10. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала. Монография. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ МОДЕЛИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Григорьева О. Н.

Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал Оренбургского государственного университета), Бузулук

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

Ветер из Болоньи поднял волну инноваций в высшей школе европейских стран. Решение задач создания единого высшего образования потребовало от европейского академического сообщества новых воззрений, новых подходов, новых методов. Стали изучаться возможности компетентностного подхода к определению требований к выпускнику вуза. Свидетельством может служить психолого-педагогический анализ понятия «компетентность», который дала И.А.Зимняя¹, и трактуется оно как основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностнообусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека. Это сам человек, прошедший обучение в определённой образовательной системе. Это его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний, умений позволяет ему адекватно действовать на основе этих знаний в любой ситуации.

Близость терминов «компетенция» и «компетентность» закономерно породила сложность. Эти термины рассматриваются либо как самостоятельные понятия (первый – полномочия, права, а второй – характеристика носителя этих полномочий), либо «компетентность трактуется как реализация «компетенции».

В российской теории коммуникации термин «компетентность» употребляется в значении: «совокупность знаний, умений и навыков» (Глухов Б.А, Щукин А.Н); как «способность личности к осуществлению какой-либо деятельности, каких-либо действий» (Сурыгин А.И); как «уровень сформированности межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» (Емельянов Ю.Н).

В зарубежной литературе подход к компетентности несколько иной. Один из наиболее известных исследователей проблем компетентности Дж. Равен определяет компетентность как явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга. Некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной. Эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». Так, Дж. Равен разработал свою

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

концепцию компетентности на основе определяющей роли ценностно-мотивационной сферы личности. Под компетентностью он понимает специфическую способность индивида, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода навыки, способы мышления, а также ответственность за свои действия.

По Равену, быть компетентным – значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня. На фундаментальном уровне находятся все специфические умения и способности для выполнения определённого действия, а на высшем – компетентности для организации деятельности любого вида (инициатива, организаторские способности, коммуникативность, способность к рефлексии и т.д.). Равен также утверждает, что формирование компетентности – не столько создание благоприятных внутренних и внешних условий деятельности, сколько воспитание компетентного профессионала как личности.

Из определений видно, что компетентность характеризует личность. Значит, компетентность – интегральное свойство, характеристика личности.

Интегральный характер понятия «компетентность» определяется тем, что оно относится к человеческой деятельности, базирующейся на различных сторонах человеческой личности. При этом термин «компетентность», безусловно, имеет положительный оттенок, т.к. характеризует успешную деятельность. Компетентный специалист – это хороший специалист. Значит, компетентность – это характеристика успешной (соответствующей требованиям, предъявляемым к ней со стороны общества) деятельности. Однако, компетентным вообще человек не бывает. Этот термин используется применительно к ситуации, в которой он проявляет способность к успешной деятельности. Значит, компетентность – это характеристика успешной деятельности в определённой области, ситуации. Это свойство благоприобретённое. Нельзя стать компетентным специалистом уровня «бакалавр», «магистр» и т.п. без соответствующего образования и опыта, полученных как в сфере институционального, так и неформального образования (самообразования) и социально-профессиональной деятельности. Однако, обратное утверждение не является истинным. Человек с высшим образованием может, даже в ситуациях круга его полномочий, проявлять функциональную безграмотность (функциональная безграмотность антоним компетентности). Наряду со знаниями необходимы ещё мотивация к деятельности, способность реализовать свой креативный и операционно-технологический потенциал, трансформировать его в успешную деятельность, т.е. компетентность характеризует способность человека (специалиста) реализовать свой человеческий потенциал для профессиональной деятельности.

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

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

В трудах отечественных учёных значительное место занимает проблема изучения сущности профессиональной компетенции. Компетентность – специфическая способность, позволяющая эффективно решать типичные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни. Специфические формы компетентности предполагают умение решать очерченный круг задач в профессиональной деятельности. Высокие уровни компетентности предполагают инициативу, организаторские способности, способность оценивать последствия своих действий (А.А.Бодалёв, Л.И.Божович).

Ряд исследователей видят в компетентности первооснову профессионализма (В.И.Загвязинский, И.А.Зязюн). Понятие «компетентность» определяется как некое право принадлежности к профессиональной группе работников, признаваемое со стороны социальной системы в целом и представителями этой профессиональной группы.

Кроме того, компетентность рассматривается как интегральная профессионально-личностная характеристика, которая определяется готовностью и способностью выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами (А.К.Маркова, С.Д.Неверкович, М.В.Прохоров).

Чтобы конкретизировать определение «компетентность», необходимо сформулировать основные особенности образа молодого специалиста вуза (результат высшего образования).

Во-первых, от него требуется не просто готовность к успешной деятельности, а готовность к деятельности в современных условиях динамичных изменений как в мире технологий, так и в общественной жизни. Специалист с высшим образованием должен быть готов к созданию нового (например, конкурентоспособной продукции) в сфере своей профессиональной деятельности. Он также должен быть способен успешно действовать даже в условиях отсутствия в своей значимой базе готовых алгоритмов (основ ориентировочной деятельности), проявляя творческое, созидательное мышление. Как отмечал А.А.Вербицкий, для современного специалиста важно уметь решать проблемы, а не задачи с готовыми ответами.

Во-вторых, компетентным специалист с высшим образованием может быть назван только тогда, когда он полностью отдаёт себе отчёт как о социальной значимости своей профессиональной деятельности, так и о возможностях её негативных последствиях для природы, общества, мира на земле.

В-третьих, общество ждёт от специалиста с высшим образованием как носителя свободного духа, демократических убеждений и гуманистических ценностей успешной деятельности в социальной сфере.

Если учесть сказанное, то компетентность специалиста с высшим образованием – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая её социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования.

Д. Равен выделяет 37 видов компетентностей, из которых «способность к совместной работе ради достижения цели»; «способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели»; «способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят»; «стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников»; «готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения»; «способность разрешать конфликты и смягчать разногласия»; «терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих» и некоторые другие, с нашей точки зрения могут быть рассмотрены как составляющие коммуникативной компетентности, или компетенции в структуре коммуникативной компетентности личности. При этом необходимо отметить, что выделенные Дж. Равеном компетенции характеризуют коммуникативную компетентность, в первую очередь в аспекте поведения личности в общении с окружающими.

И.А. Зимняя наряду с такими ключевыми компетентностями, как здоровьесбережения, гражданственности, информационно-технологической, выделяет компетентность 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», а также компетентность социального взаимодействия, понимаемую как способность адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия».

Развитие данной компетентности решающим образом связано с выбором личностью той социокультурной коммуникативной среды, где будут востребованы и реализованы её субъективные качества.

Компетентностный подход в настоящее время является методологической основой научного исследования. Он противопоставлен «знаниевому» образованию и осуществляется с целью внесения личностного смысла в образовательный процесс. М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, В.В.Краевский, Г.П.Щедровицкий, В.В.Давыдов и др. внесли в педагогику идеи компетентностного подхода, который рассматривает в качестве результата не сумму усвоенной информации, а как способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Компетентностный подход способен соединить требования образования и жизни. В концепции модернизации

Российского образования на период до 2010 года наряду со знаниями и умениями решать стандартные профессиональные задачи приоритетной является способность будущих специалистов адаптироваться в мультикультурной среде, иметь навыки сотрудничества и координации своей деятельности.

Подготовка компетентного специалиста в вузе очевидным образом связана с последующим профессиональным ростом, обусловленным улучшением материального положения, повышением социального статуса, т.е. со всем тем, что обобщёно принято называть карьерой. За время обучения в вузе студенты проходят как минимум три стадии становления своей деловой карьеры, каждой из которых соответствует определённый уровень профессионального становления.

Литература:

1. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 114 с.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Зимняя И.А. // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 34-42.

3. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Добрынина Е.В.

Оренбургский государственный университет

Проблема творческого потенциала личности как решающего ресурса развития постиндустриального общества и главного фактора, способного обеспечить полноценную жизнь человеку в этом обществе, в последнее время стала предметом обсуждения и исследования философов, психологов и педагогов. Пути ее решения являются предметом многочисленных и напряженных дискуссий. Одной из причин сложности решения данной задачи является тот факт, что в настоящее время не существует единой трактовки сущности понятий «творчество» и «творческий потенциал», поэтому мы считаем целесообразным проанализировать сущность данных понятий с точки зрения философии, психологии и педагогики.

Психология творчества исследует процесс, психологический «механизм» протекания акта творчества, как субъективного акта индивида. Философия рассматривает вопрос о сущности творчества, который по-разному ставился в разные исторические эпохи. Так, в античной философии творчество связывается со сферой конечного, преходящего и изменчивого бытия, а не бытия бесконечного и вечного; созерцание этого вечного бытия ставится выше всякой деятельности, в том числе и творческой. В понимании художественного творчества, которое первоначально не выделялось из общего комплекса созидательной деятельности, развивается учение об Эросе как о своеобразной устремленности («одержимости») человека к достижению высшего созерцания мира, моментом которого и выступает творчество [1].

Воззрения на творчество в средневековой философии связаны с пониманием бога как личности, свободно творящей мир, творчество предстаёт, таким образом, как волевой акт, вызывающий бытие из небытия [1].

Пафосом безграничных творческих возможностей человека проникнута эпоха Возрождения. Творчество осознаётся теперь, прежде всего как художественное творчество, сущность которого усматривается в творческом созерцании. Возникает культ гения как носителя творческого начала, интерес к самому акту творчества и к личности художника, характерная именно для нового времени рефлексия по поводу творческого процесса. Всё явственнее выступает тенденция рассматривать историю как продукт чисто человеческого творчества [1].

В современном философском энциклопедическом словаре понятие «творчество» раскрывается, как всякое внесение нового, в частности создание образов в результате формирующей деятельности духа, творческой фантазии [1].

В психологии творчество изучается главным образом в двух аспектах: как психологический процесс созидания нового и как совокупность свойств личности, которые обеспечивают ее включенность в этот процесс [1].

В узком смысле, творчество - человеческая деятельность, порождающее нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее, и имеющее общественно-историческую ценность. Комментируя подобную точку зрения, Л.С. Выготский писал, что в таком случае «творчество есть удел немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные открытия или изобрели какие-нибудь усовершенствования в области техники» [2].

В широком (и весьма распространенном в психологии) смысле, творчество - это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты) [3].

Творчество как процесс рассматривалось первоначально, исходя из самоотчетов деятелей искусства и науки (описание «вдохновения», «мук творчества» и т. п.). Так английский учёный Г. Уоллес (1924) расчленил творческий процесс на 4 фазы: 1) подготовку, 2) созревание (идеи), 3) озарение и 4) проверку. Так как главные звенья процесса (созревание и озарение) не поддаются сознательно-волевому контролю, это послужило доводом в пользу концепций, отводивших решающую роль в творчестве подсознательному и иррациональному факторам. Однако экспериментальная психология показала, что бессознательное и сознательное, интуитивное и рассудочное в процессе творчества дополняют друг друга [1].

Однако изучение продуктивного мышления выявило, что догадка, «озарение», неожиданное новое решение возникают в экспериментальных условиях при соответствующей организации процесса творчества (М. Вертгеймер, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев) [1].

В свою очередь эффективность творческого процесса, возможно, связана с комбинацией нескольких факторов (способностей).

Способность к быстрому и, главное, постоянно идущему перебору множества вариантов связей между уже существующими понятиями.

Способность к формированию открытого, в смысле постоянно генерируемого (дополняемого и изменяемого), списка атрибутов какого-либо явления или понятия. Эта способность важна ввиду того, что характеристики изучаемых явлений представляют собой наборы исходных параметров, используемых для перебора комбинаций.

Способность к формированию удачной системы приоритетов среди вариантов связей, подготавливаемых к перебору. При этом системы приоритетов должны меняться в зависимости от решаемой задачи (предметной области).

Способность к формированию новых понятий. Данная процедура может рассматриваться как циклический процесс формирования способа построения дедуктивного или индуктивного рассуждения на основании имеющихся фактов и понятий, т. е. с опорой на ранее образованные участки сети и связи между ними.

В рамках такой модели становятся понятны как индивидуальные различия в креативности, так и различия творческих успехов у одних и тех же

людей в разных предметных областях. Действительно, предположим, что на каком-либо этапе рассуждения у некоторого человека сложилась «удачная» система приоритетов вариантов перебора признаков. В результате этот человек данной ситуации проявит себя как творческая личность. Однако в случае проведения рассуждения в другой предметной области тот же субъект будет пользоваться другой, иначе организованной базой знаний, которая сложилась, например, в результате менее удачного процесса обучения (плохой учитель, неудачный учебник) или в результате отсутствия интереса к данной области знаний. В итоге он не проявит себя как творческая личность [3].

Поскольку одной из главных задач, стоящих перед образованием, является задача формирования рефлексивной творческой личности, понятия «творчество» и «творческий потенциал», также широко исследуются и в педагогической теории и практике, однако практически все исследования в области педагогики в той или иной степени связаны с психологией личности. Поэтому мы считаем целесообразным уделить особое внимание педагогическому подходу к данной проблеме.

Доктор педагогических наук, профессор Андреев В.И. рассматривает творчество как вид человеческой деятельности, характеризующийся рядом существенных необходимых признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегративно, в их целостном единстве [4].

По мнению Андреева В.И. творчество - это вид человеческой деятельности, для которой характерно:

1) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;

социальная и личная значимость и прогрессивность, то есть она вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, - это не творчество, а варварство);

наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;

наличие субъективных (личностных качеств - знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;

5) новизна и оригинальность процесса или результата.

Если из названных признаков мысленно исключить хотя бы один, творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой [4].

Обобщая сказанное, есть основание принять следующее определение понятия «творчество». Творчество - это один из видов человеческой деятельности, направленной на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для творчества необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результаты творчества обладают новизной и оригинальностью, общественной и социальной значимостью, а также прогрессивностью [4]. Таким образом, мы можем видеть, что творчество довольно сложное и неоднородное явление, которое предполагает глубокий анализ его компонентов.

Так кандидат психологических наук, доцент Глазовского государственного педагогического института Зорин С.С. [5] на основе проведенных исследований творчества студентов разных факультетов представляет следующие уровни творческого стиля деятельности:

1) Репродуктивно-алгоритмический уровень творчества; на этом уровне студенты приобретают мастерство, копируя и подражая великим мастерам искусства. Этот этап проходят фактически все начинающие художники, композиторы и литераторы.

2) Конструктивно-модульный уровень творчества; на данном уровне студенты, достигшие успехов на репродуктивном уровне, пытаются создать свое и переходят на конструктивно-комбинированный уровень. На этом уровне делается попытка создать что-то новое комбинированным способом из созданных уже произведений создать новую комбинацию. Данный уровень творчества можно, отнести к полупродуктивному.

3) Аналоговый уровень творчества, когда автор создает аналог какого-либо произведения, но на более высоком уровне или более совершенное, т.е. дорабатывает, перерабатывает, трансформирует и т.п. Данный уровень творчества является переходным от полупродуктивного к продуктивному уровню творчества.

4) Продуктивный уровень творчества наблюдается тогда, когда автор создает новое произведение, не имеющее аналогов.

5) Эвристический уровень творчества - это высший уровень творчества, когда автор произведения создает принципиально новые произведения, не имеющие аналогов, и на более высоком уровне, превосходящем все предыдущие произведения [5].

Уровень творчества, прежде всего, зависит от индивидуального творческого стиля деятельности, который формируется на основе рефлексии. Показатель рефлексии имеет огромное значение для самостоятельного повышения творчества. В чем же заключаются психические формы проявления рефлексивных процессов, особенно при формировании индивидуального творческого стиля деятельности у студентов?

1. Критичность мышления, такое качество личности, которое в настоящее время становится социально значимым и формируется в особых учебных ситуациях, требующих рецензирования, оценки, высказывания личного мнения и т.п.

2. Стремление к доказательности, к обоснованию своей позиции на основе научного объективного материала.

3. Умение ставить вопросы, умение видеть проблему.

4. Стремление и способность студента вести дискуссию, поскольку рефлексия - это дискуссия с самим собой, когда сам ставишь вопрос и сам на него отвечаешь.

Готовность к адекватной самооценке, выйдив рефлексивную позицию, демонстрируя психологическую культуру самоанализа. Большую психолого-педагогическую ценность имеет групповая самооценка студентов в группе или учащихся в классе.

Рефлексия и уровень развития способности к самоуправлению. Рефлексивная активность является фактором развития индивидуальной способности к самоуправлению, особенно у студентов в период обучения в вузе. Способность к самоуправлению способствует формированию когнитивного стиля творческой деятельности. Обоснованием могут служить результаты исследования Е.Г. Ксенофонтовой и данные зарубежных психологов, в которых выявлена прямо пропорциональная зависимость между уровнем саморегуляции личности и степенью обоснованности и продуманности целей и программ своей жизнедеятельности.

Умение творчески решать научные, социальные проблемы и преодолевать трудности, которые встречаются в учебной и научной деятельности и общественно-социальной жизни.

Личностный подход к способностям. Способности как бы возвышают студента, делают его интереснее и масштабнее, «ведут» его вперед; талантливый человек все время находится в поиске, в движении.

Направленность личности. Важным свойством человеческой личности является ее внутреннее единство, целостность. СЛ. Рубинштейн, один из первых исследователей направленности, включал в ее характеристику установку, то есть занятую личностью позицию. Направленность личности характеризуется главными целями и задачами, которые ставит перед собой человек, его «руководящей идеей» (выражение Б.М. Теплова). Направленность также выражается в избирательной готовности человека к деятельности по осуществлению этих целей [5].

Также выделяются следующие стилеобразующие черты (компоненты) творческой деятельности:

способность к видению проблемы;

оригинальность мышления;

диалектичность мышления;

4) легкость ассоциирования;

гибкость мышления;

антиконформизм мышления;

легкость генерирования идей;

критичность мышления;

способность к оценочным действиям;

способность к переносу знаний;

уровень творчества, знаний и мастерства;

рефлексия в сочетании с творческой интуицией. Педагогическое творчество между преподавателем и студентом

предотвращает негативные моменты педагогической деятельности субъектов, участвующих в процессе обучения. Следовательно, возникает необходимость изучения сущности творческого потенциала и условий его эффективного формирования у студентов.

Существенное значение для нас имеет уточнение представлений о понятии «творческий потенциал». В энциклопедическом словаре потенциал - (от латинского - сила) - это источники, возможности, средства, запасы, которые

могут быть в действии, использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица в определенной области [6].

А.М. Матюшкин рассматривает творческий потенциал как интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении (его позиции, установки, направленности) человека к творчеству. С. В. Сальцева, отмечая, что творческий потенциал личности - это интегральная целостность природных и социальных сил человека, обеспечивающая его субъективную потребность в творческой самореализации и саморазвитии, одновременно уточняет, что структурно-содержательный план творческого потенциала отражает комплекс способностей интеллекта, комплекс свойств креативности и комплекс личностных проявлений (эмоциональных, сознательных и бессознательных, волевых, поведенческих), но не сводится к ним. А также акцентирует внимание на то, что вероятность проявления его зависит от личного стремления (целенаправленности) человека в полной мере реализовать свои возможности; от степени его внутренней свободы; от сформированности социального чувства [7].

Петров К.В. рассматривает творческий потенциал как личностное образование, принадлежащее субъекту, полагающее комплекс внутренних потенций и ресурсов, проявляющихся в деятельности, направленной на получение новых (как для личности, так и для общества в целом) результатов, обеспечивающих возможности творческого роста-развития субъекта на протяжении его жизни [8].

Таким образом, мы можем видеть, что каждое из выше приведенных определений понятия «творческий потенциал» базируется на определенном личностном свойстве или совокупности ряда характеристик личности, что позволяет также определить творческий потенциал как структурно-компонентный. Петров К.В. предлагает к рассмотрению следующие компоненты творческого потенциала:

функционально-структурные (ценностно-мировоззренческий, мотива-ционно-целевой, когнитивный, деятельностный (операционный), креативный, коммуникативный, рефлексивный, эмоционально-волевой, адаптационный);

- логико-операциональные (способность к установлению причинно-следственных связей; критичность мышления, способность генерировать новые идеи и предъявлять решения в образно-графической форме, способность принятия оптимальных решений);

- онтосоциогенетические (природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты).

По степени устойчивости можно выделить два типа творческого потенциала: неустойчивый и устойчивый. Первый характеризуется нечетким выявлением и применением творческого подхода к решению различного рода задач, второй - четким и быстрым творческим решением задач различного характера.

Так, Дж. Гилфорд [9] выделил следующие способы стимуляции

творческой активности:

Обеспечение благоприятной атмосферы. Доброжелательность со стороны преподавателя, его отказ от выставления оценок и критики в адрес обучаемого способствует свободному проявлению дивергентного мышления.

Обогащение окружающей среды самыми разнообразными новыми для него предметами и стимулами с целью развития его любознательности.

3) Поощрение высказывания оригинальных идей.

Обеспечение возможностей для упражнения и практики. Широкое использование вопросов дивергентного характера применительно к самым разнообразным областям как учебного, так и внеучебного характера.

Использование личного примера творческого подхода к решению проблем.

б) Предоставление обучаемым возможности активно задавать вопросы.

В то же время, существуют факторы, препятствующие развитию творческих способностей:

стремление к успеху, во что бы то ни стало, недопущение риска;

конформность, неспособность противостоять давлению других;

неодобрение исследования, воображения, фантазии;

жесткие половые стереотипы;

дифференциация игры и учения;

готовность к изменению точки зрения, собственного мнения;

преклонение перед авторитетами.

Таким образом, можно сделать вывод, что, по мнению большинства исследователей, творческий потенциал поддается развитию. Д. Б. Богоявленская на основании экспериментальных данных пришла к заключению, что становление творческих способностей не идет линейно, а имеет в своем развитии два пика: наиболее яркий всплеск их проявления отмечается к 3 классу (возраст 10 лет), а второй приходится на юношеский возраст. [9].

При этом подчеркивается, что традиции, и установки в обучении могут либо стимулировать, либо подавлять творческие способности личности. Современные молодые специалисты должны быть подготовлены к столкновению с новыми неожиданными профессиональными задачами, превышающими накопленные в вузе знания и опыт и требующими от них нестандартных творческих решений. Поэтому важен на современном этапе развития системы высшего образования поиск средств формирования и развития творческого потенциала личности студента в процессе обучения и воспитания [9].

Литература

- 1 Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев. - М: Современная Энциклопедия, 1983. - 840 с.
- 2 Большой Российский Энциклопедический словарь [Текст]. - М: Большая Российская Энциклопедия, 2003.- 1883 с.
- 3 Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2004. - 672 с.
- 4 Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - 6-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2006. - 608 с.
- 5 Зорин, С.С. Системный анализ факторов, влияющих на формирование творческого потенциала у школьников и студентов [Текст]: информац.-аналит. журнал «Наука и школа», 2004. №4. - 27 с.
- 6 Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. редакция А.М. Прохоров. 3-е изд. - М.: Советская Энциклопедия, 1985. - 1600 с.
- 7 «Интеграция науки и практики в развитии творческого потенциала личности учителя и ученика». (1993; Оренбург). Республиканская конференция «Интеграция науки и практики в развитии творческого потенциала личности учителя и ученика» [Текст]: материалы республиканской конференции. - Оренбург, 1993. - 37 с.
- 8 Петров, К.В. Формирование творческого потенциала учащихся как условие акмеологически задаваемого развития [Текст] / К.В. Петров. - «Мир психологии», 2006. №4. - 174 с.
- 9 «Актуальные проблемы проектирования образовательной системы». (2007; Кумертау). Всероссийской научно-практической конференция «Актуальные проблемы проектирования образовательной системы», 2007 г. [Текст]: материалы / редкол.: О.В. Митченкова и [и др.]. -Кумертау, 2007-388 с.

ЭВРИСТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Добрынина Е.В.

Оренбургский государственный университет

У каждого ребенка есть способности и таланты. Дети от природы любознательны и полны желания учиться. Все, что нужно для того, чтобы они могли проявить свои дарования, - это умное руководство со стороны взрослых.

Проблема способностей в отечественной психологии изучена достаточно глубоко. В первую очередь мы исходим из соответствующих теоретических концепций, развитых в работах Б.М. Теплова и С.Л. Рубинштейна. Известно, что под способностями Б. М. Теплов понимал определенные индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже у человека запасу навыков и знаний, а обуславливают легкость и быстроту их приобретения.

Понятия «творческая» и «эвристическая деятельность» тесно взаимосвязаны между собой.

Эвристическая деятельность – более широкое понятие, чем творческая деятельность, поскольку включает в себя: а) сами творческие процессы по созданию образовательной продукции в учебных предметах; б) познавательные процессы, неизбежные и необходимые для сопровождения творчества; в) организационные, методологические, психологические или иные процессы, которые обеспечивают творческую и познавательную деятельность.

Под творческой деятельностью, или творчеством, обычно понимается «деятельность в которой развитие человека безгранично. Именно творчество и представляет человеку возможность для активизации по созданию нового».

Другими словами, эвристическая деятельность включает не только творческую деятельность, но и метатворческую (от греч. «мета» - стоящая за), то есть когнитивную и методологическую деятельности, которые «стоят за» творчеством и обеспечивают его реализацию. Это и доказывает, что психологической основой эвристического обучения является научное представления о природе творчества ребенка, его личностных качествах, определяющих и обуславливающих продуктивную образовательную деятельность. Исследуя природу творчества, ученые предложили называть способности, соответствующую творческой деятельности, креативностью. Креативность – это интегративная способность, вбирающая в себя целые системы взаимосвязанных способностей – элементов. Например, креативными способностями является воображение, ассоциативность, фантазия, мечтательность.

Креативность является основной, но не единственной способностью, обеспечивающей эвристическую образовательную деятельность. Поскольку в результате творчества у ученика непременно происходит процесс познания, то вместе с креативной деятельностью осуществляется и когнитивная (познавательная) деятельность. Для того чтобы креативные и когнитивные

процессы имели общую структурную основу и выражались в общеобразовательных результатах ученика, необходима организационная деятельность, осуществляемая на базе таких способностей, как целеполагание, целеустремленность, планируемость, нормозаданность, самоопределение, рефлексия и др.

Таким образом, ученик взаимодействует с внешними образовательными областями с помощью трех основных видов деятельности: 1) познание (освоение) объектов окружающего мира и имеющихся знаний о нем; 2) создание учеником личностного продукта образования как эквивалента собственного образовательного приращения; 3) самоорганизация предыдущих видов деятельности – познания и созидания.

При осуществлении этих трех видов образовательной деятельности проявляется соответствующие им качества личности: 1) когнитивные качества, необходимые в процессе познания учеником внешнего мира; 2) креативные качества, обеспечивающие условия создания учеником творческого продукта деятельности; 3) методологические (оргдеятельностные) качества, проявляющиеся при организации образовательной деятельности ученика в двух предыдущих ее проявлениях – в познании и творении. Каждой группе личностных качеств соответствует определенные творческие способности, с помощью которых происходит самореализация ученика.

Творческая самореализация ученика как сверхзадача эвристического обучения раскрывается в трех основных целях [1, с.28]:

- создание учащимися образовательной продукции в изучаемых областях;
- освоение ими базового содержания этих областей через сопоставление с собственными результатами;
- выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика в каждой из образовательных областей с опорой на личностные качества.

Дидактическая теория, предполагающая построение образования на основе творческой самореализации учащихся и педагогов в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний и деятельности, называется дидактической эвстикой [2, с. 84]

Творчество – всегда выход за рамки, изменение существующих знаний, пониманий, норм, создание нового содержания, не включенного предварительно в программу усвоения. Поэтому в эвристическом обучении контролю подлежит не столько степень усвоения готовых знаний, сколько творческое отклонение от них. Основной критерий оценки – личностное приращение ученика, сравнение его с самим собой за определенный период обучения. Проверке и оценке, а также само- и взаимооценке подлежат: а) развитие личностных качеств ученика; б) его творческие достижения по изучаемым предметам; в) уровень усвоения и опережения образовательных стандартов.

Творческая деятельность ученика нуждается в психолого-педагогическом сопровождении учителя. Сформулируем условия, способствующие созидательному творчеству [3, с.58-63]:

1. Диагностика и самодиагностика ученика, позволяющая ему узнать свой образовательный потенциал, строить собственный путь в образовании, почувствовать веру учителей и родителей в реализации своих возможностей.

2. Формирование у учащихся личностной системы самооценок с целью уменьшения зависимости его творческой самореализации от внешних условий.

3. Овладение учителем технологией сопровождающего отношения к индивидуальному образовательному процессу каждого ученика.

4. Освоение и применение учащимися методик выражения внутренних качеств, состояний и процессов с помощью внешних продуктов деятельности, в том числе знакового и символического типа.

Творчество учащихся возможно лишь в условиях свободы выбора элементов образовательной деятельности. Для этого учитель обеспечивает ученикам право выбора целей занятия, способы их достижения, темы творческой работы, формы ее выполнения и защиты, поощряет собственный взгляд ученика на проблему, его аргументированные выводы и самооценки.

По мнению дидактов [4, 5], способности выступают и как предпосылки усвоения знаний, умений и навыков, и как результат, и критерий уровня обучаемости. Применительно к ситуации школьного обучения творческие способности проявляются в решении творческих задач, но оптимальным условием, обеспечивающим интенсивное развитие творческих способностей школьников, выступает не эпизодическое решение отдельных творческих познавательных задач, а планомерное, целенаправленное предъявление их в системе.

Стимулом к творческой деятельности служит проблемная ситуация, которую невозможно разрешить традиционными способами. Оригинальный продукт деятельности получается в результате формулирования нестандартной гипотезы, усмотрения нетрадиционных взаимосвязей элементов проблемной ситуации, привлечения неявно связанных элементов, установления между ними новых видов взаимозависимости.

Особенностью творческой деятельности школьников является то, что в результате этой деятельности они создают новые для себя ценности, важные для формирования личности как общественного субъекта. Обучение творчеству детей главным образом осуществляется на проблемах, уже решенных или решаемых обществом.

Эвристический метод обучения позволяет педагогу предоставить учащимся больше самостоятельности и творческого поиска. Эвристическое обучение ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на сотворение учениками собственного образовательного продукта.

Любое положительное проявление творчества ученика находит поддержку и сопровождение учителя. Сопровождающее обучение связано с ситуативной педагогикой, основной смысл которой состоит в обеспечении образовательного движения ученика. Педагог внимательно анализирует возможности ученика и особенности складывающегося образовательного

процесса, чтобы действовать исходя из текущей ситуации и обеспечивать те образовательные условия, которые необходимы на данный момент для прохождения учеником своей образовательной траектории.

Творческие способности развиваются не тогда, когда мы говорим детям о необходимости их развития, а тогда, когда мы сумеем развивать их сами и показывать это ребятам в общении; следует поощрять сомнения, возникающие по отношению к общепринятым предположениям. Творческим личностям свойственно сомневаться в решениях, принимаемых другими людьми. Конечно, учащиеся не должны подвергать сомнению любое исходное положение, но каждый должен уметь находить объект, достойный сомнения. Так же нужно разрешать делать ошибки - «Не ошибается только тот, кто ничего не делает».[6] Надо поощрять разумный поиск, творческие идеи и результаты творческой деятельности. Креативность не изнашивается с возрастом, а подавляется учениками, учителями. Позволяя ученикам рисковать, и даже поощряя их в этом, мы поможем раскрыть их творческий потенциал. Например, если ученик пошел на разумный риск, работая над контрольной работой (задачей), ища свое «новое» решение, надо поощрять его, даже если результат работы не очень удовлетворителен. Необходимо включать в программу обучения разделы, которые позволили бы учащимся демонстрировать их творческие способности, проводить проверку усвоения материала таким образом, чтобы у учащихся была возможность применить и продемонстрировать их творческий потенциал. Следует подготовить к препятствиям, встречающимся на пути творческой личности. Творчество – это не только умение мыслить творчески, но и умение не сдаваться, встречая сопротивление, отстаивать свое мнение, добиваясь признания.

Таким образом, можно сделать вывод, что эвристическое обучение действительно влияет на развитие творческих способностей, и само по себе является творческим процессом. Еще Я.А.Коменский призывал учителей обучать своих учеников так, «чтобы они исследовали и познавали самые предметы, а не помнили только чужие наблюдения и объяснения».

Эвристическое обучение универсально и применимо во всех школьных предметах, определяет методологию образования и относится к учебному целеполаганию, созданию учениками собственного содержания образования, рефлексивному конструированию ими теоретических элементов знаний. В результате эвристическое обучение приводит к изменению (развитию) не только учеников, но и учителей, которым приходится организовать учебный процесс в ситуациях «незнания» истины. С помощью эвристической системы обучения можно добиться существенного развития творческих способностей учеников без снижения качества усвоения ими традиционных образовательных стандартов.

За время, отводимое учебным планом, учащиеся без ухудшения уровня усвоения базовых стандартов получают творческую продукцию, объем и содержание которой значительно выше, чем при традиционном обучении.

Литература.

1. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития [Текст]: учебное пособие / В.И. Андреев. - Казань, 1994г.- 322 с.
2. Малютин, Б.П. Нетрадиционная педагогика [Текст] / Б.П. Малютин.- М.: Школа Пресс,1998г.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст]: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений./ Д.Б. Богоявленская.- М.: Издательский центр «Академия», 2002г.
4. Ильясов, И.И. Система эвристических приемов решения задач[Текст]/ И.И. Ильясов.-М.: Изд-во РОУ, 1992г.
5. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубеж. Опыта)[Текст] / М.В. Кларин.- Рига: НППЦ «Эксперимент», 1998г.
6. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников[Текст]/ В.А. Крутецкий.- М., 1968г.
7. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология[Текст]: учеб. пособие. / А.В. Морозов, Д.В. Чернолевский.- М., Академический проект, 2004 г., 2-е изд., испр. и доп.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии[Текст]/ С.Л. Рубинштейн СПб.: Питер,1999г.
9. Рындак, В.Г. Личность. Творчество. Развитие[Текст]:учебно-методическое пособие В.Г. Рындак, А.В. Москвина / М.: Педагогический вестник, 2001г.
10. Рындак ,В.Г. Методологические основы образования [Текст](учебное пособие к спецкурсу)/ В.Г. Рындак.- Оренбург: Издательский Центр ОГАУ, 2000 г.
11. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников[Текст]: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя / А.В. Хуторской..-М.: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 2000г.
12. Хуторской, А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования[Текст] А.В. Хуторской // Педагогика, 1999г., №7.
13. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика[Текст] А.В. Хуторской.- М.: Международная педагогическая академия, 1998г.
14. Шадриков, В.Д. Развитие и диагностика способностей.[Текст] В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин .-М.: Наука, 1991г.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Емец М.С.

Оренбургский государственный университет

Современная образовательная парадигма в условиях цивилизационных изменений все больше ориентируется на формирование интегративных тенденций. Вступление России в Болонский процесс предопределило необходимость системных изменений в высшем профессиональном образовании.

Переход отечественной системы высшего профессионального образования на европейскую двухуровневую систему «бакалавриат – магистратура» обусловило переход от традиционной, знаниевой парадигмы образования к компетентностной, предполагающей формирование ключевых и специальных компетенций. Развитие российской общеобразовательной школы, внедрение информационных образовательных технологий, наличие профилирующих предметов связывается с деятельностью высококвалифицированных бакалавров технологического образования (учителей технологии).

Действующий государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования ориентирует на достижение высокого уровня профессиональной подготовки бакалавров технологического образования, что предопределяет как необходимое условие повышение интенсивности учебно-профессиональной деятельности студентов, развитие их самостоятельности, ответственности, инициативности в период профессиональной подготовки учебно-профессиональной деятельности в вузе. Данные аспекты обуславливают необходимость создания специальных организационных, педагогических условий способствующих формированию готовности студентов к приобретению актуального базиса профессионального образования. Соответственно возрастает роль исследований по проблеме формирования готовности студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе.

В содержании подготовки бакалавров существует ряд противоречий, сказывающихся на качестве профессиональной подготовки. К примеру, педагогическая практика студентов-бакалавров предполагает в итоге формирование готовности к решению профессиональных задач. Однако содержание теоретической подготовки в соответствии с существующим стандартом не обеспечивает студентов необходимыми знаниями для успешного решения профессиональных задач, результативность, которой определяется наличием к ней готовности.

Проблема готовности специалиста к деятельности как методологическая проблема нашла широкое отражение в психолого-педагогической литературе. К исследованию этой проблемы с различных

позиций и в различное время обращались С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.Д. Леонтьев.

Впервые термин «готовность» появляется в конце XIX – начала XX веков в экспериментальных социально-психологических исследованиях положивших начало изучению природы практических процессов человека. Феномен «готовность» связывается с установкой: «установка есть состояние психологической готовности, складывающееся на основе опыта и оказывающей направляющее и динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов или ситуаций, с которыми он связан» [4].

По определению В. Даля «готовность» — «состояние и свойство готового», а понятие «готовый» означает «сделавший все необходимые приготовления, приготовившийся к чему либо» [3, с.387-388.]. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова понятие «готовность» определяется, как «согласие сделать что-нибудь» [8, с.122].

Готовность человека к эффективной деятельности рассматривалась в исследованиях А.Д. Ганюшкина, М.И.Дьяченко, В.Н.Мясищева, К.К.Платонова как условие успешного выполнения деятельности, как избирательная активность, настраивающая организм, личность на будущую деятельность и представляющая концентрацию или мгновенную мобилизацию сил личности, направленную в нужный момент на осуществление определенных действий.

При рассмотрении сущности термина «готовность» также следует рассмотреть «профессиональную готовность». Отечественные ученые рассматривают профессиональную готовность учителя как условие успешности последующей деятельности. Так, известные ученые О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, Н.В. Кузьмина неотъемленной характеристикой профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности считают наличие у него специальных знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять учебно-воспитательную работу в образовательных учреждениях. В исследованиях И.Я. Лернера подчеркивается мысль о необходимости знаний, умений и навыков учителя, которыми он может успешно овладеть, изучая дидактику и методику преподавания конкретного учебного предмета в их единстве и взаимосвязи. В трудах В.Н. Мясищева обращается внимание на готовность учителя к профессиональной деятельности, включающую такое свойство, как отношение личности к себе как активному субъекту образовательного процесса [11, с. 32].

Так, согласно М.И. Дьяченко феномен «готовность» связывается с установкой: «установка есть состояние психологической готовности, складывающееся на основе опыта и оказывающей направляющее и динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов или ситуаций, с которыми он связан» [4].

В научной литературе обозначились два подхода к изучению готовности к деятельности: функциональный (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин) и личностный (А.В. Запорожец, В.С. Ильин, Б.Ф. Ломов). Функциональный подход предлагает изучение готовности как комплекса

интегрированных, разнородных свойств, различающихся по их месту и функциям в регуляции деятельности. В исследованиях А.В. Запорожец и Б.Ф. Ломова готовность определяется как свойство личности, как свойство специальных знаний, умений и навыков, обуславливающих способность выполнять определенную деятельность на достаточно высоком уровне [6].

В работах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейн готовность к деятельности определяется как комплекс способностей, включающих в структуру различные свойства и качества личности, причем способность выступает как общая категория по отношению к этим свойствам и качествам [1, с.157]. В своих исследованиях А.А. Ухтомский, анализируя состояние готовности к деятельности, называл его «оперативным покоем». Механизм данного состояния, по А.А. Ухтомскому, опирается на подвижность «нервных процессов», которые обеспечивают переход от «оперативного покоя» к срочному действию [13, с. 51].

Согласно В.А. Мижерикова готовность профессиональная есть субъективное состояние личности, считающий себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнить. Готовность к педагогической деятельности - совокупность профессионально обусловленных требований к учителю, в состав которой входят, с одной стороны, психологическая, психофизиологическая и физическая готовность, а с другой – научно-теоретическая и практическая подготовка [10, с. 63].

В процессуальном отношении подготовка понимается как постоянство формирования и обогащения установок выполнения профессиональных задач. Разумеется, нами подразумевается подготовка профессиональная связанная с приобретением бакалаврами технологического образования умений и навыков, необходимых для выполнения задач учебно-профессиональной деятельности, то есть практическая направленность подготовки.

Для нашего исследования значимым являются выводы, сделанные в работе М.А. Викулиной. Состояние готовности к деятельности, по мнению автора, имеет сложную динамическую структуру и включает: [2]

1. Мотивационно-когнитивный компонент, в состав которого входят отношение к предмету деятельности, побуждение интереса к нему; совокупность устойчивых мотивов, регулирующих деятельность студента и связанные с ним ценностные отношения; стремление к успешному осуществлению деятельности; установки которые обуславливают направленность личности на достижение высоких результатов деятельности; поиск смысла профессионально-педагогической деятельности.

2. Функционально-ориентационный компонент, охватывающий знание и представления об особенностях деятельности.

3. Операциональный компонент, предполагающий наличие совокупности базовых знаний, умений и навыков деятельности; владение процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения, техникой необходимых для осуществления деятельности, а также составляющих базу для осуществления личности преобразовании, направленных на самореализацию в

профессионально-педагогической деятельности; наличие знаний об основных источниках профессионально значимой информации, системы умений по организации самообразовательной, самовоспитательной, саморазвивающейся деятельности.

4. Эмоционально-волевой компонент, подразумевающий положительные эмоциональные реакции на деятельность, связанную с рефлексией опыта своего профессионально-личностного развития; способность к волевым усилиям для преодоления возникающих в процессе самоопределения и самоотвержения противоречий; умение управлять собственными действиями в достижении профессиональных успехов.

5. Рефлексивно-оценочный компонент, включающий умение смотреть на себя, свои действия со стороны, размышления о себе и своей деятельности; наличие адекватного образа - «Я» студентов; настроенность на собственные интересы и потребности; осмысление собственных профессиональных задач; сравнение результата деятельности с поставленной целью и предполагающий сформированные умения студентов оценивать подготовленность субъектов образовательного процесса к деятельности, самоанализу, самокоррекции.

Быть готовым к какой-либо деятельности – значит обладать качествами, необходимым для выполнения функций ее субъекта. Исходя из исследования Н.А. Подымова учебно-профессиональная деятельность студента – это специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, компетенций и навыков, являющихся средствами будущей профессиональной деятельности, в процессе которой происходит развитие необходимых профессионально-личностных качеств и компетенций [9, с.21].

Обсуждая категорию «деятельность», известный философ Э.Г.Юдин выделял: « В современном познании понятие «деятельность» играет ключевую роль, поскольку с его помощью дается универсальная характеристика человеческого мира...

Когда понятие деятельности употребляется с определенной методологической нагрузкой, под ним обычно имеют в виду либо обозначение естественноисторического основания жизни человека и общества, либо указание на особую действительность, требующую специальных методов изучения» [14, с.266]. С этой позиции деятельность понимается как «... единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [7, с.65].

На наш взгляд учебно-профессиональная деятельность – это один из основных видов деятельности студентов. При этом процесс обучения в вузе требуют от студентов значительно более высокого уровня знаний, компетенций, навыков и опыта самоуправления учением. Большинство ученых трактуют понятие учебно-профессиональной деятельности несколько шире. Так, П.И. Пидкасистый считает, что в процессе учебно-профессиональной деятельности «учащиеся не только усваивают предметные знания и умения, но

и овладевают способами действий и отношении усваиваемого предметного содержания» [12, с.138].

Так В.С. Безрукова определяет учебно-профессиональную деятельность как «особый вид деятельности студентов, который направлен на самоизменение, на преобразование студентов самих себя как субъектов обучения» и также отмечает, что она «протекает в условиях соединения с профессионально-производственным трудом» [5, с.38]. В данном случае основное место в учебно-профессиональной деятельности отводится саморазвитию и сомоизменению студентов.

Согласно исследованиям Н.Н. Колпаковой готовность к учебно-профессиональной деятельности рассматривается как интегративная характеристика личности, определяемая уровнем развития профессионально-личностных качеств [5, с.9]. В данном случае готовность выступает успешной основой для решения учебно-профессиональных задач.

Таким образом, целенаправленное формирование готовности бакалавров технологического образования к учебно-профессиональной деятельности в вузе будет способствовать эффективному решению профессиональных задач в будущей педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2т. / Б.Г. Ананьев – Т.1 – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Викулина, М.А. Проектирование и реализация личностно-ориентированного процесса подготовки педагогов в вузе : авт. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / М.А. Викулина . – Оренбург, 2001 . – 22 с.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. - М.: Русский язык, 1981. Т. 2. -779 с.
4. Дьяченко, М.И. Краткий психологический справочник :Личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 339 с.
5. Колпакова Н.Н. Формирование готовности студентов младших курсов к учебно-профессиональной деятельности в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук /Наталья Николаевна Колпакова. Москва, 2008. 24 с.
6. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии : Избранные психологические труды / Б.Ф. Ломов. М.: МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 424 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: Русский язык, 1982. - 816 с
9. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П.Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков и др.; Под ред. В.А.Сластенина . - М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
- 10.Словарь-справочник по педагогике / Авт. - сост. В.А. Мижериков ; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера , 2004. – 448 с.
- 11.Современные факторы повышения качества профессионального образования: материалы XXVIII преподавательской научно-практической

конференции. Том 4. Секции общей педагогики и педагогики высшей школы / Мин-во образования и науки РФ, Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. – 308 с.

12. Словарь-справочник по педагогике: авт.-сост. В.А.Мижериков; под общ. редакцией П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

13. Ухтомский, А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. СПб.: Питер, 2002. – 448 с.

14. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.,

ЛИЧНОСТНО - ОРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Иванова Н.А.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал Оренбургского государственного университета), Бузулук**

Подготовка высококвалифицированных профессионалов остается важнейшей задачей высшей школы. Сегодня ее выполнение невозможно без фундаментализации и процессов гуманизации и гуманитаризации высшего образования.

Преимуществом российской образовательной системы всегда являлся высокий уровень фундаментальной подготовки. Но при тоталитарном режиме образование при всей солидности, фундаментальности содержания было догматичным, не способствовало формированию демократических ценностей, закреплению прав и свобод человека, а утверждало идеологические истины, не подлежащие пересмотру.

Фундаментализация образования в настоящее время включает следующие основные положения как приоритетность методологически важных, долгоживущих и инвариантных знаний над прагматичными и узкоспециализированными; единство онтологического и гносеологического аспектов учебной деятельности; направленность на овладение взаимодополнительными компонентами целостного научного знания; обеспечение условий для непрерывного самообразования; создание условий для стимулирования творческих начал личности, интеллектуального и нравственного развития, умения самостоятельно учиться; формирование научной культуры и рационального мышления.

Последнее положение является подтверждением ориентации высшего образования на интересы личности, адекватные современным тенденциям общественного развития. Этот факт признан Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996г.), Национальной доктриной образования в Российской Федерации (2000г.), документами Министерства образования и науки РФ, рядом международных образовательных программ.

Результатом личностно-ориентированного фундаментального образования является профессионализм (достаточный, или адекватный нынешним требованиям, объем специальных знаний), восприимчивость к новому, инициативность (предприимчивость), умение адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, справляться с трудностями и разнообразием современной жизни, высокая коммуникативная культура, способность к рефлексии (критике и самоотчету), стремление к постоянному профессиональному росту.

Механизм фундаментализации образования можно рассмотреть в трех аспектах - социокультурном, интегрирующем, координирующем. Первый - обеспечивает уникальность университетского образования, позволяет заложить фундамент для будущей профессионализации (переподготовки) выпускника.

Второй определяет необходимость активного участия в создании и совершенствовании единого воспитательно-образовательного пространства. Третий является системосвязующим компонентом (звеном) в управленческой структуре университета, призван обеспечить реализацию дисциплин блока ГСЭ, с одной стороны, с учетом специфики профессиональной деятельности будущего специалиста, с другой - с учетом общих требований, предъявляемых к выпускнику высшей школы независимо от специальности.

Исходя из сказанного определяют реальные механизмы реализации фундаментализации образования:

- переработка программ учебных дисциплин с целью учета специфики профессионализации студентов, помощи им в социализации и адаптации, ориентации на общечеловеческие ценности, утверждения позитивно-критического отношения к историческому прошлому России, русской и мировой культуре;

- разработка и использование новых технологий обучения, проблемно-ориентированное преподавание, важнейшим принципом которого является направленность на самостоятельную работу студентов и активные методы обучения;

- введение интегрированных учебных дисциплин типа «Индивид и общество», «Социогуманитарные проблемы информационной цивилизации», «Межкультурные коммуникации» и т.п.;

- разработка элективных курсов, важных профессионально и личностно интересных студентам, учитывающих религиозную, национально-этническую и профессиональную специфику и пр.².

Воспитание многомерной творческой личности в вузе должно реализовываться через оптимальное сочетание фундаментального, гуманитарного и профессионального блоков дисциплин, их взаимопроникновение на основе межпредметных связей, интегрированных курсов, междисциплинарных форм контроля, обеспечивающих формирование целостного сознания на основе системного знания. Поэтому должна быть соответствующим образом усилена и связь между гуманитарной и фундаментальной составляющими высшего технического образования. Только на этой основе высшая школа станет способной формировать высокие личностные качества выпускника, необходимые ему для плодотворной профессиональной деятельности в современных условиях.

Под процессом гуманизации образования понимается процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности студента в пространстве современной культуры, создания в вузе сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, ценностных ориентации и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности.

Гуманитаризация образования, особенно технического, предполагает

² Альгина М. Бизнес и вуз: вертикальная интеграция// Высшее образование в России.-2005.- № 12.-С.15

расширение перечня гуманитарных дисциплин, углубление интеграции их содержания для получения системного знания и одновременно обогащение естественнонаучных и технических дисциплин материалом, раскрывающим борьбу научных идей, человеческие судьбы ученых-первооткрывателей, зависимость социально-экономического и научно-технического прогресса от личностных, нравственных качеств человека, его творческих способностей³

Такое обучения способствует формированию у студентов глобализации и нестандартности мышления, способности решать комплексные проблемы, возникающие в различных областях деятельности, видеть взаимосвязь фундаментальных исследований, технологий и потребностей производства и общества, уметь оценить эффективность того или иного новшества, организовывать его практическую реализацию.

Именно поэтому гуманитаризация образования вообще, и особенно технического, является одним из направлений реформирования российской высшей школы. Механизм ее решения следующий: расширение номенклатуры дисциплин гуманитарного модуля; обеспечение взаимопроникновения гуманитарного знания и негуманитарных дисциплин (естественнонаучные и технические); обогащение естественнонаучных и технических дисциплин знаниями, раскрывающими борьбу научных идей, человеческие судьбы ученых-первооткрывателей, зависимость социально-экономического и научно-технического прогресса от личностных, нравственных качеств человека, его творческих способностей; междисциплинарность в образовании; обучение решению научно-технических проблем на границе технической и гуманитарной сфер; обеспечение возможности получения студентами в техническом университете второй гуманитарной или социально-экономической специальности; усиление подготовки инженеров в правовой, языковой, экологической, экономической, эргономической областях; создание в университете гуманитарной среды; личностно-ориентированное обучение.

Все это вместе взятое определило создание новой, личностно-ориентированной образовательной парадигмы, основными целями которой является подготовка специалистов, способных к проективной детерминации будущего, возвращении интеллектуальной элиты страны, формирование творческой личности, целостно воспринимающей мир и способной активно влиять на процессы, происходящие в социальной и профессиональной сферах. В этом определении отчетливо прослеживается неразрывная связь фундаментального, гуманитарного и профессионального знания в образовательном процессе.

³ Буланова-Топоркова М.В. и авт. колл. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие.- Ростов н./Д: Феникс, 2002. – С.27

ПРИМЕНЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ТЕХНОЛОГИЯ» К СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Иванова В.М.

Оренбургский государственный университет

Развитие образовательных процессов в современном обществе, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является технологический подход, применение понятия «технология» к сфере образования, к педагогическим процессам.

Применение технологического подхода и термина технология к социальным процессам, к области духовного производства – образованию, культуре – это явление новое для социальной действительности в нашей стране.

Современное понимание феномена технологии весьма многообразно. С современных позиций технология предстает как наука о преобразовании материалов (веществ), энергии, информации по плану и в интересах человека. В научном плане она рассматривается в качестве вида познавательной деятельности, ориентированной на выработку объективных, системно организованных знаний о преобразующей функции человека, о целях, путях, этапах, средствах, ограничениях, об эволюции и последствиях продуктивной деятельности, тенденциях ее совершенствования, а также о методах ее оптимизации.

Анализируя общественные явления, отечественные и зарубежные исследователи используют "социальные", "информационные", "педагогические" технологии, "психотехнологии", технологии "управления", "прогнозирования"; появляются "технологии популизма", "технологии успеха", "технологии карьеры" и др.

Феномен технологии как предмет анализа рассматривается различными науками и находится в прямой зависимости от конкретных исследовательских целей. По мере конкретизации исследования общенаучный подход интегрирует с частнонаучными подходами естественных, общественных и гуманитарных дисциплин, что отмечается в исследованиях большинства авторов [1].

Разговоров вокруг "педагогической технологии" свидетельствует о недостаточности имеющихся понятийных средств в теоретической педагогике для понимания новой образовательной ситуации, востребующей другие способы педагогической деятельности. С помощью введения этого понятия ученые пытаются преодолеть инструктивно-методический подход к описанию и анализу существующей образовательной практики, которая, по сути своей, жестко регламентирована и в худшем смысле технологизирована. Это не устраивает практически всех. Но не устраивает и слишком свободная, либеральная педагогика.

Оправдать общественные ожидания может иное образование, построенное в рамках нового социокультурного проекта. Воспитание и

развитие личности, ее внутреннего мира (самоактуализацию смыслов и ценностей, собственных представлений о себе и окружающем мире) должны стать приоритетными целями такого образования. Высокий результат развития достигается, если воспитательная система в лице педагога обеспечивает тонкое психолого-педагогическое влияние в контексте единомыслия с ребенком, обеспечивает гармонию складывающихся многообразных отношений, уводит его в мир духовной деятельности и ценностей, инициирует его духовную энергию, обеспечивает развитие мотивов и потребностей.

Для разработки методологического подхода к описанию и проектированию такой педагогической практики необходимо обращение к тому семантическому полю, которое несет слово "технология".

Методолог С.В.Попов выделяет три типа организации общественного производства: промышленный, технологический и инфраструктурный. Промышленная организация предполагает наличие только собственно производства (процесса переработки материала в продукцию). Этот тип организации характерен для индустриального периода (в Европе и США - XVIII-XIX века). Технологическая организация стала формироваться с конца XIX века, она "предполагает возможность воспроизводства процесса производства в другом месте и в других условиях по его описанию". Самое главное здесь то, что "возможность такого описания существующего процесса производства отнюдь не очевидна" [4]. С.В.Поповым приводится в качестве примера случай, имевший место в СССР в 60-е годы, когда американцы хотели купить лицензию на производство судов на подводных крыльях (типа "Ракета"). Они не смогли этого сделать по той простой причине, что технологического описания производственного процесса просто не существовало. Сборка каждого судна заканчивалась участком "доводки", на котором высококвалифицированные специалисты, на основе накопившегося опыта, "доводили" изделие до рабочего состояния. Эта работа не была описана, а поэтому не могла быть и передана. И это не единичный случай. Поэтому формирование технологического (не технократического) стиля мышления должно рассматриваться как одна из приоритетных задач постсоветского общества и образования.

Требование на воспроизводство промышленного процесса заставляет включать в технологическое описание, кроме описания собственно производственных операций, также описание квалификационных требований к рабочим местам, структуру организации и управления производством, способы эксплуатации и обслуживания производственной продукции. В настоящее время окончательно сложился технологический тип организации общественного производства. "Цепочка замкнулась: технологическая организация предполагает соорганизацию всех сфер возникновения (добыча сырья и промышленное производство), существования (формирование потребностей в продукте, реклама и распространение, использование потребителем, обслуживание и ремонт, замена другим изделием такого же типа) и исчезновения (утилизации, уничтожения или вторичного использования) производимой продукции. Требования соорганизации всех этих

сфер сворачиваются в требования к организации производственного процесса. Он должен быть организован так, чтобы:

- а) стабильно функционировать;
- б) воспроизводиться в любом месте только по описанию;
- в) производить качественную продукцию;
- г) быстро перенастраиваться на другой вид продукции и заменять морально устаревшее оборудование;
- д) его продукция могла быстро и безболезненно утилизироваться" [4, 41].

То есть нужно различать понятие "технология", конкретное "технологическое" описание того или иного производственного процесса и описываемый "живой" уникальный процесс деятельности. Понятие "технология" основывается, таким образом, на понятии "деятельность".

Технология - это особого типа описание деятельности (но не сама деятельность). Технология - это фактически предписание, содержащее в себе такое знание о всех компонентах деятельности, опираясь на которое, можно повторно воспроизвести данный акт "живой" деятельности (а следовательно, вновь получить данный конкретный продукт). Проблема технологии - это проблема технологического описания "живых" профессиональных деятельностей, образовательных, педагогических практик, это проблема средств и способов такого описания. Есть описание - есть технология. Нет описания - нет технологии, хотя может и быть практическая деятельность, производственный процесс, причем, даже и воспроизводящийся время от времени. Итак, под технологией мы понимаем такое описание данной деятельности, которое позволяет воспроизводить ее в условиях полной смены материала всех ее компонентов. Соответственно, можно говорить о технологическом и нетехнологическом описаниях деятельности.

По всей видимости, именно понимание важности этого вопроса заставило видного философа, методолога США М.Вартофского обратиться к нему в работе "Искусство и технология - противоположные модели образования? Использование культурного мифа" [3]. Он проблематизирует то отрицательное отношение к слову "технология", которое столь сильно укоренено в массовом, особенно педагогическом сознании.

В общественном сознании, пишет М.Вартофский, сложились два мифологических представления об устройстве образования. Оба мифа опираются на "общепринятые различия между искусством и технологией как противоположными свойствами человеческой деятельности. Всем известно, что искусство - творческая, свободная, раскрепощенная деятельность. Всем также известно, что технология требует механического запоминания и рутинных действий, подчинена ограничениям и правилам. Если искусство предполагает оригинальность, изобретательность, богатую игру воображения, то технология представляет собой не более чем навыки, приобретаемые тренировкой и требующие, самое большее, способности подражать или следовать инструкциям... Мы признаем это различие или его аналогию, когда говорим об альтернативных или противоположных "стилях жизни": свободном и

подчиненном" [3, 376]. На основании этого различия строятся следующие модели образования.

Первая, основанная на мифологическом представлении об искусстве, предлагает отказаться от механического обучения, от унаследованной системы дисциплин, от полувоенного характера школы. Предлагается устранить все, что навязывается ребенку, исходя из требования на профессиональное обучение. Пусть ребенок развивается и реализует заложенные в нем потенциалы, пусть этот процесс не будет стесняем пошаговым, программирующим активностью ребенка обучением, а также оценками "правильно"/"неправильно". Пусть господствует самопроизвольность, спонтанность, свобода, пусть ребенок творит и совершает открытия. Пусть ребенок будет "художником" во всех мероприятиях, которые предлагаются для его воспитания, скорее "играя" с материалом и средствами, чем обучаясь их применению. Устраним тиранию расписания, устанавливающего время прихода и ухода, закрепление за одной партой, план урока. Пусть учитель станет одним из доступных ребенку средств - не руководящим и направляющим, а только поощряющим собственные побуждения ребенка. Устраним понятие дисциплины, табеля успеваемости, линейной шкалы "успеваемости", устраним обучение "навыкам" - пусть они приобретаются естественным путем по необходимости (как при обучении ходьбе). Школа - это не "работа", а игра. Мы готовим не обученных автоматов, а творческих деятелей. Дети не должны обучаться одинаковым вещам, пусть ребенок обучается тому, к чему у него есть желание [3, 391].

Модель образования, основывающаяся на мифологическом представлении о технологии, выглядит так. М.Вартофский выявляет, в моделях какого типа нуждается современное общество. Разработаем типологию стандартов образования и соответствующие им учебные механизмы. Проведем тщательный отбор детей по их будущим профессиям. Сформируем их в соответствии с указанными потребностями. Образование предназначено для производства винтиков для поддержания функционирования социальной машины. Школа - это не что иное, как фабрика или сборочная линия для такой особого рода продукции. Цель школы определяется не потребностями детей как человеческих существ в воспитании и развитии, а потребностями системы в специалистах и функционерах [3, 391, 377].

Недостатком рассматриваемого мифа (о двух моделях образования) М.Вартофский считает не то, что он воплощает одобрительное отношение к эстетике и критическое отношение к технологии, а то, что он фальсифицирует как искусство, так и технологию, превратно трактует эти виды деятельности, лежащие в основе образовательных моделей, что приводит к поверхностному и удобному гуманизму там, где требуется глубокий и трезвый радикализм. М.Вартофский считает, что ложное противопоставление ложно понятого искусства и технологии является вредным для культуры и образования. Однако автор в самом начале статьи предупреждает, что его нельзя истолковывать превратно, будто бы он выступает не за свободную игру воображения, а за ее подавление, за насаждение правил механического запоминания.

Согласно мифу, технология отождествляется со злоупотреблениями научно-технологического общества, с использованием разума в целях эксплуатации и войны. Это представляет, по мнению автора, поверхностную, луддистскую критику технологии: сломаем машины, вернемся к земле и солнечному свету - и все будет хорошо. Антитехнология находит свое выражение в интерпретации технологии как бездушного, аморального, безразличного к ценностям средства достижения целей. К технологии относится такой труд, который является, как правило, практическим, вынужденным, земным, удовлетворяющим четко осознанную потребность. Навыки и ремесла принадлежат, согласно мифу, сфере технологии, цели и творчество - искусству. Слово "технология", согласно мифу, имеет значение "техника" (techne), навык. Технология отделяет ремесленника от художника, рабочего от творца, толпу от элиты.

Миф искусства выглядит так. Здесь нет оков необходимости, здесь царствует свобода. Поощряется всегда уникальное и индивидуальное. Долой сомкнутые ряды! Долой рефлекторные реакции подчиненного и ограниченного сознания. Долой атмосферу барачников! Воздух, свет и солнце! О, искусство! О, свобода!

М.Вартофский резко критически высказывается об этих мифах. Дегуманизация технологии происходит за счет отделения процесса труда от его целей, когда труд одного человека является средством достижения целей другого. Искусством же называют игрушку, низводящую идею художественной деятельности до понятия мгновенного художественного акта, когда для создания "объектов" не требуется ни навыков, ни рабочего обдумывания, неизбежного в процессе согласования руки, глаза и сердца. Понимание искусства как освобождения от оков механической необходимости неверно как представление об искусстве. Искажается природа дисциплинированного творчества в искусстве, отрицается необходимость навыков, мастерства и обучения. Искусство представляется как бессодержательная "свобода" и "творчество", для которых желаемое становится действительностью без участия деятельности с материалом. Самопроизвольность, одно из величайших человеческих достоинств, низводится до уровня простого произвола, а свобода - до уровня распущенности.

Тем самым детей обманывают, поскольку проповедуя такой взгляд на искусство, молодых людей лишают их творческих возможностей, заставляя их верить, что творить совсем легко: единственное, что требуется - это просто что-то делать! Извращается и подрывается отношение детей к дисциплинированной, будничной работе, к систематическому овладению навыками и мастерством, историческими и культурными достижениями человечества. Такая идеология формирует не элиту, а неграмотных в культурном отношении людей. Искусство становится воскресным, праздничным, музейным, оторванным от "грязной" жизни. Неэстетические условия повседневной жизни воспринимаются как неизбежное зло технологии. Свобода от тяжелого физического труда - как условие свободного искусства - может быть достигнута только за счет эксплуатации другого человека. Тем

самым искусством превращается в "царство грез", рай для лишенной свободы души. Отрыв искусства от реальной жизни находит свое законное оправдание.

Еще большим злом считает М.Вартофский то, что, потворствуя иллюзии в отношении искусства, мы тем самым утрачиваем реальности технологии. Прежде всего, мы утрачиваем для себя и для своих детей захватывающую возможность реализовать себя в производстве средств своего существования, в поддержании жизни своим трудом, в развитии изобретательности, способности к социальной кооперации, к сочетанию простой и тяжелой работы. Мы принижаем труд, видя факт его извращения в индустриально-технологическом обществе. Люди становятся людьми благодаря своему труду, но точно так же, по вине труда они могут утрачивать свой человеческий облик. Человечество никак не может отказаться от способности благодаря размышлению и воображению находить средства, соответствующие целям. Призыв к отказу от технологии вообще выглядит безумием. Сошлемся здесь также на М.Хайдеггера, который говорил: "техника - это наша судьба".

Конечно, сказанное не отрицает значения критики отчужденной технологии, утратившей гуманный характер труда. Разрыв между гуманизмом и реальной технологией существует, однако смысл предлагаемого мифом решения состоит не в восстановлении гуманного характера технологии, не в установлении контроля над технологией и в использовании ее для блага людей, а в замене ее бестелесным, мифическим искусством. Выхолащивание гуманистического (ценностно-целевого) содержания технологии не будет преодолено за счет устранения технических требований из эстетической деятельности. Если работа порой низводится до уровня, лишаящего ее замысла и воображения, то в такой же степени использование навыков способно возвышаться до творчества. К сожалению, разделение труда уже свело многие виды человеческой деятельности к простой технологии, к нетворческому, механическому повторению некоторой операции, предполагающей самые посредственные навыки и, конечно, не требующей ни интеллекта, ни развитых чувств. Но когда это называется "технологией", происходит грубая подмена, искажение сущности технологии. У технологии изначально нет порока, способствующего ее обезчеловечиванию. Человеческое (т.е. потребность в цельности, в социально справедливых и гуманных целях, в радости труда) не может быть свойством самих по себе искусства или технологии.

Порочность и вредность противопоставления двух мифических версий искусства и технологии заключена в разделении двух необходимых и взаимодополняющих способов человеческой деятельности, которые отрываются друг от друга и рассматриваются как взаимоисключающие. Иначе говоря, в этих моделях воплощается ложь, объективно существующая в реальной жизни, ложь разделения творчества и работы, свободной человеческой деятельности и подневольной тяжелой работы. Вместо того, чтобы освободить работу, труд, техническую деятельность от их чисто инструментального характера, мы обвиняем их в подневольности, в заорганизованности и полагаем, что можем преодолеть это только путем уничтожения самих этих видов деятельности. Что же сможет их заменить?

Конечно, искусство. Однако так понятое искусство лишено социальной роли, серьезности, оно отказывается от требований умения и дисциплины. Это не настоящее живое искусство, а лишь претензия, пародия на него.

Элитарная идеология, пренебрежение технологией в образовании приводит к тому, что ребенок лишается изначально присущей ему способности превращать повседневное, техническое, прикладное в предмет для творчества, задачу в игру, умение в наслаждение.

В заключении М.Вартофский говорит о том, что перед современным обществом и образованием стоит цель восстановить эту цельную способность, заново открыть для себя единство игры и работы, свободного жизненного начала и его дисциплинарной формы, эстетического и практического, свободы и необходимости. Искусство и технология должны быть описаны не как противоположные, а как дополняющие друг друга модели образования, модели единой человеческой деятельности. И тогда технология выступает составной частью жизнеспособной модели искусства, а последнее (эстетическое, исследовательское, творческое) должно обязательно входить в жизнеспособную модель технологии.

Людам нужно искусство, но людям нужна и технология. Мир для всего человечества следует сделать эстетическим и гуманным. Для победы над войной, болезнями и голодом необходимо воспитать поколение, способное как технологически осуществить такие задачи, так и взять на себя нравственное и эстетическое обязательство. Культурный миф, обезоруживающий нас перед лицом этих задач, должен быть отвергнут. Так заканчивает свою статью М.Вартофский. В самой по себе технологичности не заложено антигуманное содержание. Идея и понятие технологии принципиально безотносительны нравственному измерению, их нельзя рассматривать оценочно. Очевидно, что не только вседозволенность, но и всеохватывающая регламентированность лежат вне сферы самого по себе понятия "технологии".

По мнению ряда специалистов, чем больше усложняются виды человеческой деятельности, тем более обязательным становится расчленение их на соответствующие этапы и операции. Чтобы педагогическая деятельность получила право называться технологией, необходимо, чтобы, она была сознательно и планомерно расчленена на элементы, реализующиеся в определенной последовательности. Ни этапы, ни операции, ни порядок последовательности этих операций не могут быть установлены произвольно, поскольку каждый вид деятельности имеет свою внутреннюю логику развития и функционирования.

В зависимости от сферы применения, уровня решаемых задач и организационных возможностей социальные технологии варьируются как по своему названию, так и по содержанию каждой из них.

Социальные философы утверждают, что технологический детерминизм на новейшей стадии своего развития выходит за узкие рамки техницизма и стремится соотнести категорию «технология» с ключевыми понятиями философской рефлексии - цивилизация, культура, прогресс, ценности, идентификация. Проявляясь в новых сферах технология как инструментальная

система специалиста предстает, с одной стороны, как нечто совершенно новое явление, ранее в этой сфере не проявлявшееся, но привычно применяемое в другой сфере, скажем, технической. Такое «внедрение» технологии в новую сферу зачастую вызывает недоумение, неверие в возможности ее использования в новых условиях; нежелание признать идентичность «той» и «этой» технологий; это внедрение предстает как простой, облегченный ее перенос из одной сферы в другую.

С другой стороны, явление переноса технологий в иные сферы порождает у специалистов ощущение «знакомости», «повторяемости» ее основных элементов под новым названием, и, естественно, субъективное сопротивление «кажущейся» и «ненужной» новизне. В обоих случаях факт переноса термина «технология» в новые сферы, области и виды деятельности не является нечто исключительным. Объективным и неоднократно доказанным является сложный, многосоставной, многомерный и многоуровневый характер любого социального феномена, такого, например, как обучение, воспитание, образование, развитие человека. Общепризнанной является возможность выделения в любом из этих феноменов определенной последовательности выполняемых, пусть и не всегда осознанно, действий.

Любая общепедагогическая образовательная технология основывается на определенном (осознанном или неосознанном) философском фундаменте. Философские положения выступают как наиболее общие регулятивы, входящие в состав методологического обеспечения педагогической технологии.

Однако труднее обнаружить философскую основу в методах и средствах обучения. Одни и те же методы могут применяться в технологиях, совершенно противоположных по идеологии. Поэтому одна и та же технология может быть гибкой, приспособляющейся к той или другой философской основе.

Лаборатория социально-педагогических технологий и политики в области воспитания Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания, обобщая результаты исследования технологий, получили следующие результаты.

Уровневость технологий определяется на основе применения трех базовых критериев оценки каждой из них.

Критерий абстрактности технологии позволяет определить ее место в системе других технологий, опираясь на положение о том, что «...знание более общее имеет методологический смысл по отношению к знанию более частному...». Следовательно, опираясь на данный критерий оценки, технологии социально-педагогической деятельности будут классифицированы в рамках следующих групп.

Общепромышленные технологии (ООТ), которые, не являясь специфическими социально-педагогическими технологиями, реализуют в объектно-предметной сфере свой потенциал. И.А. Липский отмечает, что эти технологии в значительной мере универсальны, всеобщие, проявляются в любом секторе социальной (и не только) сфере. Это - инвариантные технологии, обладающие теоретико-методологическим потенциалом по отношению ко всем другим технологиям. Их инвариантность обеспечивается

их неизменностью, константностью при изменении характера познавательно-преобразовательных процессов, сфер приложения, видов деятельности.

Межотраслевые технологии (МОТ) также не относятся к группе социально-педагогических технологий, хотя реализуют свой потенциал в сфере социально-педагогической. Их отличие от общеотраслевых технологий заключается, во-первых, в том, что, если ООТ обладают свойством уникальности и выступают в статусе инвариантных технологий познавательной и преобразовательной деятельности, то МОТ, зародившись в своих областях научного знания, обладают, естественно, специфическим потенциалом. Их перенос в социальную сферу, как правило, дает позитивный результат, так как предлагает технологии «гармонизации», «гуманизации», «индивидуализации», «дифференциации», «интеграции», «совершенствования», «формирования», «оптимизации», «комплексирования» и др.

Выделяют третью - отраслевую группу технологий (ОТ), в которую непосредственно входят технологии собственно социально-педагогической деятельности. Эти технологии весьма специфичны, так как в одних случаях они пересекаются, дублируя друг друга, в других случаях - дополняют друг друга своим потенциалом. Эта специфика порой дает основания для утверждений о тождестве социально-педагогической деятельности, хотя углубленное их исследование все же демонстрирует их различия. К таким технологиям относятся, например, технологии «социальной, или социально-педагогической адаптации», «социальной или социально-педагогической реабилитации», «социально-культурной анимации», «социальной, или социально-педагогической поддержки», «социально-педагогического сопровождения», «социального обеспечения» и т.д [2].

Таким образом, проблема педагогической технологии должна рассматриваться в контексте проблемы условий и границ технологизации новейших развивающих способов педагогической деятельности.

Список использованных источников:

1 Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 1995..

2. Липский И.А., Технологический потенциал социально-педагогической деятельности. Педагогика. – 2004. – С. 34 – 42.

3. Вартофский М. Искусство и технология - противоположные модели образования? Использование культурного мифа // Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание: Пер. с англ.- М.: Прогресс, 1988.- 507 с., С. 376-400.

4. Попов С.В. Идут по России реформы (размышления невольного участника)// Кентавр (методологический, игротехнический альманах), 1992. N 2.

ОБРАЗОВАНИЕ И ЭСТЕТИКА

Каргапольцев С.М.

Оренбургский государственный университет

1. И в своей этимологии (образ, форма, облик), и по своей развивающей сути (формирование) процесс образования обращен к *целостному*, итоговому, явленному (выразительному) становлению личности и, тем самым, предполагает понимание и подход к человеку как к существу *выразительному*, в диалектическом (взаимопроникающем и взаимодополняющем) единстве внутреннего и внешнего, душевно-духовного и телесно-лице-ликового.

2. Исходя из выразительной целостности человека, в т.ч. человека взрослеющего, образовательный процесс с необходимостью основывается на закономерностях эстетического восприятия и эстетического (художественно-эстетического) формотворчества. Бескорыстный характер ((образовательного формотворчества)) предполагает выход образовательного процесса на уровень духовного, собственно личностного развития человека, осуществляемого в утверждении и реализации императивов Веры, Надежды и Любви (по отношению к Другому). Это область положительной или позитивной эстетической категориальности, исключая, к примеру, область безобразного, ((надменного)), насмешливого))), которые вполне имеют место быть на уровне *человеческой* нравственности взаимоотношений во внутренней задействованности ((потенций человеческой души)).

3. Основным механизмом нравственно-духовного становления человека (ребенка) в образовательном процессе выступает, в аспекте эстетического восприятия, – любящее (лицевое) уподобление облику (образу) Значимого Другого (Мать, Учитель, Наставник), а в аспекте эстетического формотворчества – любящее утверждение и созидание красоты Другого в содержательно-смысловом пространстве эстетической категориальности (прекрасное, возвышенное, грациозное, комическое, гармоничное и т.п.)).

В первом случае речь идет о выразительном уподоблении субъекта Значимому Другому, которое в своей истинности искренности желательности необходимо влечет за собой и соответствующую высоту личностной трансформации внутреннего в его сердечно-разумной представленности. Во втором – о создании сферы (внутренне принимаемого и желаемого пространства идеальной представленности) развития субъекта, задаваемо прогнозирующей актуализацию его лучших, высоких, истинно человеческих качеств, способностей, потребностей и умений в аспекте приоритетов любящего отношения Значимого Другого: «Увидеть в каждом его завтрашний лик» (Г.С.Батищев).

4. Эстетическая сущность образовательного воздействия (взаимодействия) позволяет актуализировать механизмы формирующего подхода в многогранном пространстве одной из двух воспитательных метод – «через внешнее (от внешнего) – к внутреннему», тем самым устанавливая взаимодополняющее единство с доминирующим в настоящее время подходом

«от внутреннего (через внутреннее) – к внешнему». Тем самым появляется возможность акцентировать (актуализировать) пока еще такую «западающую» сторону целостного формирования (образовательного) личности, как ее *эмоциональное развитие*, поскольку все (или почти все) социальные чувства человека формируются через лицевое подражание и уподобление Значимому Другому и формирующий центр эмоционального развития человека пребывает вне его в выразительной многофункциональности опредмеченной Значимой Другости.

5. Отсюда, уже в первом приближении, непременным условием успешности образовательного воздействия-процесса выступает исходное и изначальное утверждение и проектирование Учителем (воспитателем, наставником) факта телесно-лицевой и, тем самым, духовно-нравственной красоты ребенка (ученика), ибо вне этого условия образовательный (воспитательный) процесс теряет одну из своих важнейших (атрибутивных, сущностных, идентификационных) характеристик.

6. Исходным механизмом (средством) целостного или образовательного развития ребенка (человека) выступает формирование. В педагогической плоскости данный феномен соотносим с образованием как *направленным формированием* (целостным становлением) *личности* в содержательно-смысловых ориентирах человеческой культуры. Образование есть *направленное формирование* человеческой личности в единстве ее внутреннего и внешнего аспектов, однако в акцентной обращенности к внешнему (от внешнего) по преимуществу.

7. Исходя из жизненных оснований воспитания как важнейшей составляющей (механизмов) образовательного становления человека, одной из главных целей образования выступает утверждение в растущем человеке потребности и способности *видеть* других людей *красивыми* (созидать красоту другого любящим взглядом, отношением, интонацией, словом, жестом-прикосновением, т.е. пребывать в статусе личностного *бытия*) Это одна из генеральных линий утверждения индивидуального человеческого достоинства, ибо, по справедливому утверждению К.Маркса, только «отнесясь к другому человеку по человечески, человек по человечески относится к себе». Отсюда образовательный центр реализации гуманистической парадигмы в педагогике изначально смещен на Другого: не только педагог утверждает красоту каждого ученика своим поведением-отношением (образуя, тем самым, сферу-пространство его нравственно-духовного роста), но, учитель вместе с учеником (учитель учит ученика) обращены к повсеместно-повседневному утверждению красоты Другого – сверстника, товарища, друга, человека вообще.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕСТВЕННО-ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Каргапольцева Н.А.

Оренбургский государственный университет

Проблема общественно-государственного управления образованием является одной из наиболее значимых для решения вопросов модернизации российского образования.

Разграничение полномочий между государственным, муниципальным и школьным уровнями управления образовательной деятельностью - приводит к усилению роли всех субъектов образовательной политики и их взаимодействия. Как отмечается в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, «Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессиональное, педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты».

Современная, гибкая, эффективная модель образования может появиться только в тесном диалоге общества и работников образования. Только тесный диалог общества и учителей, общественное управление образованием сможет решить проблемы современного образования.

В нашей стране имеется значительный опыт государственного управления системой образования и гораздо меньший - участия общественности в жизни школы, всего образования. В чем заключается особенность общественной составляющей управления и почему ее использование необходимо в современной системе образования?

Обозначим несколько важных позиций:

- общественное управление - это сфера взаимодействия людей, заинтересованных в деятельности системы образования;
- социум определяет социальный статус управления образованием, образует общий фон его жизнедеятельности;
- общественность выступает источником ресурсов развития системы образования;
- в социуме находятся партнеры, необходимые для решения образовательных задач;
- успешные отношения государственного и общественного управления строятся на основе открытости, полноты и достоверности информации, взаимопонимания и доверия;
- эти отношения благоприятно влияют на повышение качества образования, развитие социальных, адаптивных умений школьников.

Таким образом, общественное управление можно рассматривать как условие инновационного развития современной системы образования, при котором:

- формируется позиция открытости образовательного учреждения;

- смещаются акценты внимания в оценке деятельности учреждений и педагогов с образовательного процесса на образовательный результат;
- появляется объективная информация о состоянии качества образования;
- содержания образования в большей степени ориентируется на запросы потребителей;
- создаются новые формы общественного контроля за качеством образования.

Одним из институтов общественного воздействия на процессы модернизации российского образования являются университетские округа, возрождение которых инициировано Российским Союзом ректоров и поддержано Президентом и Правительством Российской Федерации.

История возникновения Оренбургского учебного округа восходит к 1874 году, когда император Александр II подписал учредительные документы о его создании. Шесть огромных территорий объединяла тогда Оренбургская губерния: Уральская, Уфимская, Пермская, Тургайская, Курганская и Челябинская. Образовательная деятельность Оренбургского учебного округа освещалась на страницах 13 педагогических журналов. Возрождение Оренбургского учебного округа в новом качестве произошло 17 августа 2000 года на учредительной конференции 69 различных образовательных структур Оренбурга и Оренбургской области.

Университетские округа как корпоративная форма организационно-инновационной образовательной деятельности способствуют реализации комплексного подхода к проблемам образования с учетом особенностей социально-экономического развития страны и каждого региона.

На сегодняшний день в состав Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» входят 97 образовательных субъектов Оренбурга и Оренбургской области, объединяющих более 120 тысяч педагогов, студентов и учащихся.

В структуре Ассоциации 3 научно-исследовательских лаборатории:

- духовно-нравственного просвещения молодежи (заведующая лабораторией, Заслуженный работник культуры РФ, Н.А.Ломакина);
- модернизации образования (заведующая лабораторией, О.Г. Наумова, ст. преп. кафедры физики ОГУ);
- мультимедийного образования (заведующая лабораторией, кандидат технических наук, доцент ОГУ Н.Г.Семенова).

Сотрудниками этих лабораторий на общественных началах являются руководители инновационных образовательных учреждений, лучшие педагоги, ведущие ученые, представители творческой интеллигенции и родительской общественности.

Таким образом, деятельность Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» изначально ориентирована на интеграцию общественного потенциала субъектов образовательного пространства.

ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ И ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИХ МЕТОДОВ АНАЛИЗА

**Козьминых Е.Н., Кириллова Е.А., Мозгунова Е.М., Козьминых В.О.
Оренбургский государственный университет**

В условиях глобализации рынка образовательных услуг первостепенное значение приобретает разработка и совершенствование инновационных технологий, повышение качества образовательного процесса в высшем учебном заведении. В первую очередь это относится к естественным наукам, имеющим непосредственное прикладное выражение в технологических условиях, и в частности, органической и аналитической химии. Одной из основных целей инноваций в обучении синтетической и структурной органической химии, а также в области физико-химических методов анализа, является устранение разрыва между уровнем преподавания в течение основного периода обучения и последующей подготовкой к непосредственной научно-исследовательской или производственной работе, а также сглаживание перехода от традиционного курсового образования и спецкурсов к преддипломной практике, постдипломному обучению и самостоятельной деятельности в качестве инженера-технолога, соискателя по диссертации или аспиранта.

При конкретном решении этих вопросов одним из подходящих объектов изучения являются органические вещества, имеющие в своём составе функциональную карбонильную группу, которым уделяется значительное внимание в традиционном курсе органической химии. Более подробное и глубокое изучение моно-, ди- и поликарбонильных соединений, их строения и свойств позволяет методологически расширить круг знаний, связать известные простые сведения со сложными химическими процессами, овладеть новыми практическими навыками и получить устойчивое представление о химическом разнообразии структур.

В настоящее время преподавателями и сотрудниками химических кафедр ряда университетов регионов Поволжья и Урала проводятся научно-практические исследования в области синтетической и структурной органической химии по изучению особенностей строения и химических свойств полифункциональных карбонильных систем и гетероциклических соединений, полученных на их основе, что позволяет осуществить плавный переход в обучении от первоначального уровня образования к глубокой специализации. Нами обоснована тематика исследований: "Получение новых карбонилсодержащих продуктов тонкого органического синтеза, имеющих разнообразное цепное и кольчатое строение, изучение их структуры, химических свойств и разработка практических областей применения". Актуальность этой работы связана с изучением принципиально новых аспектов химии практически значимых поликарбонильных соединений, в том числе поликетидов, и гетероциклических структур на их основе. Среди основных направлений научных исследований и обучения в этой области выделены

следующие положения.

Разработка высокотехнологичных препаративных методов синтеза биологически активных соединений на основе новых легко доступных линейных и циклических производных поликарбонильных синтонов, имеющих в своём составе активированные оксоалкеновые, аза-ди(три)еновые и сочленённые (сближенные) α - и β -дикарбонильные фрагменты. Получение реакционноспособных синтетических карбонильных аналогов синтонов – ацилпируватов, тетракетонов, пентакарбонильных соединений и других поликетидов с алкильными, арильными, гетарильными, сложноэфирными и амидными фрагментами, препаративная наработка веществ. Изучение конденсации Клайзена алкил-, (гет)арил(илиден)метилкетонов с оксалатами в присутствии оснований: синтез и исследование особенностей строения поликетидов с чередующимися сближенными дикарбонильными звеньями. Исследование мультикомпонентных и тандемных реакций в одностадийном препаративном синтезе поликарбонильных систем, их кольчатых и гетероциклических аналогов.

Выделение трудно изолируемых и стабилизация малоустойчивых полиоксо-структур комплексобразованием с ионами металлов, а также в виде реакционноспособных азотистых производных, вступающих в химические превращения с промежуточным образованием самих поликетидов или их синтетических эквивалентов. Поиск способов получения и препаративная наработка азотистых производных поликетидов через трёхкомпонентные системы: метиленактивное карбонильное соединение (метилкетон) – диалкилоксалат – *NH*-нуклеофил в присутствии основания. Применение молекулярного скаффолдинга, разработка основных путей конструирования поликетидов и их производных.

Исследование химических превращений поликетидов при действии *O*-, *S*-, *N*-нуклеофильных реагентов. Изучение циклизаций поли(три, тетра, пента, гекса)оксокарбонновых кислот и их производных при дегидратации и элиминировании легко уходящих групп. Изучение механизмов реакций, квантово-химические расчёты орбитально контролируемых взаимодействий ВЗМО–НСМО поликарбонильного субстрата и нуклеофильного реагента.

Получение, изучение строения и исследование нуклеофильных реакций линейных азотистых и циклических карбонильных производных поликетидов, а также их фосфорсодержащих аналогов. Химическое разнообразие синтезируемых производных окса- и азагетероциклов: моно- и бис-3(2)-(илиден)замещённых 1,4-бензоксазинов, 1,4-бензотиазинов, хиноксалинов, пиразолов, пиридазинов, хиназолинов, 2-гидрокси- и 2-ацилметиленпроизводных 3(2*H*)-фуранонов и 3(2*H*)-пирролонов и других кольчатых структур.

Исследование структурных особенностей новых поликарбонильных и гетероциклических соединений и их комплексов с помощью современных физических методов: УФ, ИК, ЯМР спектроскопии, резонансных методов ЭПР и ЯКР, масс-спектрометрии высокого разрешения и хромато-масс спектрометрии, рентгеноструктурного анализа. Изучение особенностей

строения, квантово-химические расчёты физических характеристик молекул поликетидов. Оценка структурного разнообразия, изучение топологии и свойств полиоксо-систем, содержащих от трёх до шести-восьми чередующихся сближенных 1,2- и 1,3-дикарбонильных звеньев. Исследование кольчато-цепных прототропных и таутомерных равновесий, а также кольчато-кольчатых интерконверсий поликарбонильных соединений и их производных. Определение положения и оценка делокализации подвижного протона в активированных электроноакцепторными группами моно-, бис-*OH(NH)*-хелатных системах и ансамблях хелатов 1,3-дикарбонильных структур. Изучение эффекта туннелирования протона в хелатных квази-ароматических кольчатых системах. Разработка методов идентификации и количественный анализ енолизированных метиленидикарбонильных структур, а также определение степени их ацетализации бромометрическим методом в водной и неводных средах.

Изучение разнообразия, прототропных и таутомерных превращений, устойчивости и направления химических реакций *NH*-хелатных поликарбонильных соединений. Исследование моно- и бис-*NH*-хелатных структур и ансамблей *NH*-хелатов, сравнение с моделями, имеющими фиксированное енаминное звено по отношению к электроноакцепторной группе. Применение енаминных и енгидразиновых маркерных групп в структурных решениях. Использование енаминокарбонильных производных поликетидов как синтетических эквивалентов полиоксо-синтонов в реакциях с нуклеофилами и сравнение с аналогичными реакциями самих поликарбонильных соединений.

Изучение строения и реакционной способности кольчатых *O,N*-ацеталей: производных 2-гидрокси-3(2*H*)-пирролонов и 3-гидрокси-2,3-дигидро-(2,3,4,5-тетрагидро)пиридазин-4(1*H*)-онов. Стабилизация ацеталей с *NH*-группой: сравнение устойчивости линейных и циклических систем.

Многоплановое и целенаправленное изучение линейных поликарбонильных систем и их (гетеро)циклических производных, находящих широкое применение в органической и аналитической химии, является актуальным и перспективным, а введение новых технологий и результатов исследований в учебный процесс позволяет значительно повысить уровень образования и получить новые знания в этой области.

Таким образом, инновации в обучении синтетической и структурной органической химии, а также в области физико-химических методов анализа заключаются в устранении разрыва между уровнем преподавания в течение основного периода обучения и последующей подготовкой к научно-исследовательской или производственной работе. При обучении в качестве модельного объекта органической природы нами предложены функционализированные три-, тетра- и поликарбонильные соединения. Подробное и глубокое изучение карбонильных систем и поликетидов, их строения и свойств позволяет методологически расширить круг знаний, связать известные простые сведения со сложными химическими процессами, овладеть новыми практическими навыками и получить устойчивое представление о

химическом разнообразии органических веществ, структуре и свойствах сложных молекул.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Кузнецов В.В.

Оренбургский государственный университет

Для чего классическому университету иметь педагогические кафедры и диссертационный совет по защите педагогических исследований в виде кандидатских и докторских диссертаций?

Думаю, что в высшей профессиональной школе происходят изменения, которые научно могут объяснить только педагоги. Дело в том, что природа модернизации высшего образования - педагогическая. Поясню это на примере. 28-29 октября 2003 г. в г. Екатеринбурге состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Личностно ориентированное профессиональное образование» на которой рассматривались психолого-педагогические основы изменений в сфере высшего профессионального образования, обсуждались плюсы и минусы личностно ориентированного образования, направленного на развитие личности будущего специалиста. Базой для научного разговора служил Российский государственный профессионально-педагогический университет.

Образовательная политика России до 2010 года направлена в первую очередь на приближение высшего профессионального образования к европейскому. В этом могут оказать большую помощь ученые-педагоги высшей школы, занимающиеся ее преобразованием. Успехи в высшей классической школе это в том числе и результат профессионально-педагогической деятельности докторов педагогических наук. Приведу пример. Казанский государственный технический университет. Придание этому инженерному вузу университетского статуса сначала было больше рассчитано на перспективу, чем на реальное состояние дел. Под руководством известного педагога Анатолия Александровича Кирсанова - доктора педагогических наук, профессора, действительного члена РАО на базе созданного Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и открытого докторского совета по педагогике, пять деканов защитили докторские диссертации по педагогике и в значительной степени обновили воспитательную работу с будущими специалистами, систематизировали работу кураторов, самообразовательную деятельность студентов.

Для обновления содержания и форм образовательного процесса нужна серьезная опытно-экспериментальная работа по педагогике высшей школы, которая бы грамотно отслеживалась. Именно при отслеживании существующего качества профессионального образования нужны специалисты в области педагогической квалиметрии, теории и методики профессионального образования. Это снова чаще всего - педагоги.

Как поднять качество профессионального образования, сделать российское высшее образование лучшим? Видимо, нужны принципиально иные научные педагогические по природе подходы к его организации, основанные на

современных теориях профессиональной педагогики. Один из самых сложных вопросов - это содержание учебного процесса. Чему учить студентов? В рамках Болонской конвенции очень важно научиться обобщать имеющиеся содержания учебных дисциплин, вводить так называемые кредитные единицы. Только в этом случае российскому диплому о высшем образовании будут доверять.

Для того, чтобы университеты могли доверять друг другу нужно высококачественное профессиональное образование, которое основывается на систематическом самоанализе и педагогической рефлексии преподавания в вузе. Вхождение в Болонский процесс - это обеспечение всех преподавателей российских университетов статуса «преподаватель европейского типа», который может быть приобретен лишь в процессе 2-3х летней специальной психолого-педагогической подготовки.

Например, инженерное общество по инженерной педагогике - International Gesellschaft fur Ingenieurpedagogik (IGIP) объединяющее 62 страны мира включает в подготовку вузовских преподавателей такие педагогические курсы, как:

- инженерная педагогика;
- технология преподавания и т.п.

Таким образом, кредитная система учебных -заведений плюс серьезная психолого-педагогическая подготовка профессорско-преподавательского состава вуза - это основа вхождения в Болонский процесс.

Хотелось бы сказать о социально-профессиональных единицах высшего российского образования. Использование в подборе содержания высшего образования компетентностного подхода позволить в максимальной степени использовать преимущества таких психологических понятий, как «компетентность», «компетенция», «ключевые квалификации». От понимания их зависит динамика перехода на новые вузовские образовательные технологии.

Авторские образовательные технологии могут быть понятны лишь только преподавателям, которые хорошо усвоили азы педагогики высшей школы, теории и методики профессионального образования, присвоили современные формы и методы преподавания в вузе. А это снова педагогика, только «профессиональная».

Наличие в классическом университете диссертационного совета по защите кандидатских и докторских диссертаций по педагогике (специальность 13.00.08 теория и методика профессионального образования) позволяет осмысливать любой вид профессионального образования - экономическое ли оно, техническое или юридическое. Качество любого из них, по нашему, мнению зависит от внедрения, прежде всего, теории профессионального образования. В чем смысл профессионального образования? Почему его часто сводят к традиционному обучению той или иной профессии?

Плохое изучение студентами русского и иностранного языков, математики, психолого-педагогических дисциплин - это следствие отсутствия методологии и методики преподавания в классическом университете. Профессиональную

педагогику в вузе порой изучают как математику. В расписании они могут стоять друг за другом. Такого, на наш взгляд, не должно быть. Природа педагогики в вузе - рефлексивная. Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя полимотивирована. Вот почему нужно эффективное управление педагогическими (по сути) процессами в высшей профессиональной школе.

И последнее. Немцы не случайно говорят, что пунктуация и вежливость – 50 % своего успеха в нашей жизни поэтому русские специалисты должны к этому стремиться, а высшая школа управлять воспитательными процессами, профессиональным самообразованием будущих специалистов высшего звена.

В классическом университете у студентов и преподавателей должны быть сформированы положительные мотивы к научной деятельности. А это педагогическая задача.

Приобретение статуса «Университет – научно-образовательное учреждение» - это показатель, за которым скрывается умение управленцев, преподавателей и студентов целенаправленно повышать качество профессионального образования. Это снова выход на педагогику высшей школы, эдукологию, андрагогику и акмеологию, поэтому в любом классическом университете должны возникать научно-исследовательские лаборатории и педагогические Центры (типа педагогической поддержки, инженерной педагогики), в которых бы работали исследователи педагогических процессов в вузе.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ ОСЕВОЙ СИММЕТРИИ ПЛОСКОСТИ И ПРОСТРАНСТВА У УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Ларионов С. В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал Оренбургского государственного университета), город Орск

Математическая грамотность - умение человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности.

В объем математических знаний и умений, который считается необходимым для математически грамотного современного человека в мире, отнесены: пространственные представления; пространственное воображение; решение содержательных геометрических задач на осевую симметрию, знаковые и числовые последовательности; нахождение периметра и площадей нестандартных фигур; действия с процентами; использование масштаба и другие.

К сожалению, формированию этих практико-ориентированных знаний и умений, а также применению их в близких к реальным ситуациям, которые отличаются от привычных учебных ситуаций, в российской основной школе не уделяется должного внимания. Тому подтверждением являются международные исследования PISA, TIMMS. Для российских школьников были предложены задачи в нестандартной формулировке, которая значительно отличалась от учебных изданий, типичных для большинства российских действующих учебников. Для выполнения этих заданий требовалось относительно небольшой объем знаний и умений, которые формируются в российской основной и старшей школе. В то же время применить эти знания надо в ситуациях, которые существенно отличались по своему содержанию и форме от привычных учебных заданий различной сложности, предлагаемых 15-летним учащимся России.

Таким образом, актуальность проблемы формирования понимания практической значимости осевой симметрии плоскости и пространства подтверждают результаты TIMMS и PISA, а также социальный заказ, сформулированный в стандарте среднего (полного) общего образования.

В проведенном исследовании на базе «Гимназии № 3 г. Орска» в 11 классе, в котором участвовало 22 учащихся экспериментальной группы, выявлена и апробирована технология формирования понимания практической значимости осевой симметрии плоскости и пространства у учащихся старшей школы. Суть технологии состоит в формировании у учащихся следующей группы ключевых компетенций: умение работать с информацией по теме «Осевая симметрия плоскости и пространства», находить необходимый источник, проводить его анализ; умение применять при решении задач

определение и свойства осевой симметрии; умение решать задачи на построения с помощью осевой симметрии.

Методологическую основу технологии формирования умений применять осевую симметрию плоскости и пространства при решении содержательных задач составляет метод проектов. Метод проектов - система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов. Этот метод позволяет формировать некоторые личностные качества, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть усвоены вербально. Основой метода проектов является развитие познавательных умений учащихся, обучение умению добывать знания и использовать их на практике. Метод проектов ориентирован на формирование выпускника старшей школы нового типа, способного быстро ориентироваться в потоке информации, с гибким мышлением, мобильного и владеющего приемами познания. Важная роль в организации проектной деятельности учащихся состоит в умении учителя типологизировать проект, определить в нем приоритетное направление и соответственно разработать цели, содержание и методику реализации.

Содержательную основу разработанной технологии составляет комплекс проектов, реализуемых в ходе урочной и внеурочной деятельности.

В ходе внеурочной деятельности реализуются: исследовательский проект-презентация «Осевая симметрия», творческий проект «Математический кроссворд». В ходе урочной деятельности: практико-ориентировочный проект «Осевая симметрия».

Исследовательский проект-презентация «Осевая симметрия» ориентирован на формирование умения работать с информацией по осевой симметрии плоскости и пространства, находить необходимый источник, проводить его анализ, структурными составляющими проекта являются: «Примеры и иллюстрация симметрии. Фигуры, обладающие осью симметрии», «Определения и свойства осевой симметрии», «Примеры симметричных фигур». Оформление проекта осуществляется в виде реферата и создании презентации к его защите.

Практико-ориентировочный проект «Осевая симметрия» ориентирован на формирование умений применять при решении задач определение и свойства осевой симметрии, решать задачи на построение с помощью осевой симметрии. Проект включает задания на решение одной или пары (в зависимости от сложности) содержательных задач на построение или доказательство, создать наглядные презентации при помощи PowerPoint с объяснением выбора метода решения этих задач.

Примером задач на определение и свойства осевой симметрии в данном проекте являются задачи: 1. Какие из заглавных букв русского алфавита симметричны? Какие из них имеют несколько осей симметрии. Укажите несколько слов, запись которых симметрична. АБВГДЕЁЖЗИЙКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЪЫЬЭЮЯ; 2. Бильярдный шар отражается от прямолинейного борта бильярда таким образом, что две прямые, по которым он двигался до и после удара, одинаково наклонены к борту. Пусть

в плоскости даны n прямых l_1, l_2, \dots, l_n и две точки A и B . В таком направлении должен быть пущен шар из точки A , чтобы он, отразившись от прямых l_1, l_2, \dots, l_n прошел через точку B .

Творческий проект «Математический кроссворд» ориентирован на формирование понятия практического использования определения и свойств симметрий при решении кроссвордов, обучению учащихся работе в команде. Структурными составляющими проекта являются «Движения плоскости», «Симметрии», «Осевая симметрия».

Оформление проекта осуществляется в виде реферата с изготовлением наглядных пособий на интерактивной доске.

Эффективность разработанной технологии обоснована в ходе педагогического эксперимента, на основе t -критерия Стьюдента для зависимых выборок.

Основные выводы по апробации разработанной технологии.

1. Анализ результатов использования технологии формирования понятия практической значимости осевой симметрии плоскости и пространства у учащихся старшей школы показал, что используемые проекты, включая систему требований к их выполнению, позволяет повысить уровень математической грамотности выпускников.

Практически все выпускники экспериментального класса подготовили проекты на понимание роли осевой симметрии в реальной жизни.

2. При сравнении результатов апробации технологии на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента выявились следующие тенденции.

Отмечается повышение уровня понимания практической значимости осевой симметрии плоскости и пространства у выпускников. Например, учащиеся в представленных проектах выполняли задания практико-ориентированного характера, отличающиеся от стандартных учебных ситуаций.

Одновременно результаты защиты проектов выявили проблему, на которую необходимо обратить внимание. Во многих проектах выпускников встречаются существенные нарушения логики развития мысли, смысловой целостности, речевой связности и последовательности изложения.

Анализ результатов апробации представленной технологии могут послужить содержательной основой для совершенствования обучения геометрии в школе в соответствии с требованиями нового государственного образовательного стандарта.

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ ПИЩЕВОЙ ИНДУСТРИИ

Лебедева Н.Н.

Оренбургский государственный университет

Радикальные изменения, происходящие во всех сферах общества, диктуют необходимость поиска и использования эффективных технологий подготовки кадров высшей квалификации. Успехи в экономическом развитии страны неразрывно связаны с качеством подготовки инженерных кадров различного профиля. В этих условиях первоочередной задачей является формирование специалиста как творческой личности в профессиональной и других сферах деятельности. Квалификация инженера характеризуется его способностью творчески решать задачи создания новой техники, разработки современных высоких технологий, оптимальной организации производства и эксплуатации технических объектов. Поэтому профессиональная деятельность будущих инженеров требует такой грани образованности как способности к проектированию.

Согласно современным требованиям, предъявляемым к специалистам в области пищевой индустрии, выпускник университета должен уметь осуществлять проектную деятельность [1;2]:

- формировать цели проекта, критерии и показатели достижения целей, построение структуры их взаимосвязей;

- выявлять приоритеты решения задач с учетом нравственных аспектов деятельности;

- разрабатывать обобщенные варианты решения проблемы, анализировать эти варианты, прогнозировать последствия, находить компромиссные решения в условиях многокритериальности, неопределенности, планировать реализацию проекта;

- разрабатывать технологические части проектов предприятий;

- использовать информационные технологии при разработке новых продуктов;

- разрабатывать проекты технических условий, стандартов и технологических регламентов на производство изделий пищевой индустрии.

В качестве одного из эффективных подходов к обучению в системе инженерного образования выступает проектный подход.

Идеи проектного обучения возникли в начале двадцатого века и были связаны с радикальными подходами к изменению образовательной парадигмы. Фактически Д. Дьюи и его последователями (В.Х. Килпатриком, Е. Паркхерст, СТ. Щацким и другими) была предложена альтернатива имеющейся классно-урочной системе (в рамках школьного образования) и дисциплинарно-предметной системе (в рамках профессионального образования). Методической основой проектного обучения является метод проектов, возникший во второй половине XIX в. в сельскохозяйственных школах США. По словам Дж. Дьюи, данный метод можно охарактеризовать как «обучение через делание», когда

обучаемый самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новое здание и приобретая новый учебный и жизненный опыт. В России большое значение проектному методу обучения придавали С.Т. Щацкий, П.П. Блонский, Л.Э. Левина, Е. Кагаров.

Следуя И.А. Колесниковой определим следующие этапы выполнения учебного проекта [3]:

- выбор темы проектного задания с учетом анализа потребностей дома, школы, организации досуга, производства, сферы обслуживания и т.д.;
- оценка интеллектуальных, материальных и финансовых возможностей, необходимых для выполнения проекта;
- сбор и обработка необходимой информации при изучении литературы (справочники, журналы, газеты, книги, рекламные буклеты и т.п.), обращение к банку данных учебных проектов;
- разработка идей выполнения проекта с учетом экономических и экологических ограничений;
- планирование, организация и выполнение проекта с учетом требований дизайна и эргономики, текущий контроль и корректировка деятельности;
- оценка качества выполненной работы (своей и чужой), защита проекта.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты:

- самостоятельно приобретают новые знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в группах;
- развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения и др.) и системное мышление.

Проектирование — обязательная часть профессионального обучения. В качестве его продуктов хорошо известны учебные и технические проекты. В опыте вузовского обучения проектная деятельность используется в разных направлениях. С одной стороны, традиционно (особенно в технических вузах) дипломное проектирование является обучающей и одновременно контролирующей формой организации подготовки специалиста. Создание курсового или дипломного проекта выступает в качестве результирующего акта, свидетельствующего о способности студента к самостоятельному созданию и публичному предъявлению профессионального продукта.

Целью технического проектирования на этапе профессионального обучения может быть не только создание нового объекта (инновационного продукта), но и придание ему нового, более высокого качества или изменение условий его существования. Требования к проектированию обычно задаются заказчиком. Процесс проектирования в инженерии, как правило, требует:

- предварительных изысканий в данной области деятельности, науки или

практики;

- составления задания на проектирование;
- создания эскизного (ориентировочного, на уровне общего представления) проекта;
- создания проектно-сметной и технической документации;
- организации и обеспечения самого процесса проектирования;
- оформление и представление результатов проектирования;
- внедрение полученных результатов в производственный процесс.

Для успешного выполнения этих операций необходима как предварительная подготовка студента, так и решение целого ряда сугубо педагогических задач, связанных с развитием проектного типа мышления, формированием комплекса профессиональных умений и навыков, а также соответствующего ценностного отношения и волевых черт характера.

Практика показывает, что проектирование становится одним из действенных способов формирования исходных профессиональных установок.

В рамках компетентного подхода к образованию проектное обучение позволяет создавать образовательную среду, формирующую у будущих специалистов профессиональную компетентность, и, особенно, такую ее составляющую как проектировочная компетентность студентов технического вуза. Необходимо учитывать характеристики процесса формирования проектировочной компетентности у студентов технических вузов, принимать во внимание требования внешних условий организации данного процесса (разнообразие предметов профессиональной подготовки, высокий темп усвоения новых знаний) и возрастные особенности студентов (активный и самостоятельный характер умственной деятельности, потребность в профессиональной высококачественной подготовке).

Характерной особенностью проектирования является создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть. Оно представляет собой особый тип научно-прогностического видения действительности, который охватывает и изменяет ее согласно требованиям развития практики. Проектная деятельность - это всегда стремление изменить несовершенную действительность (настоящее) и тем самым приблизить более совершенное, с точки зрения авторов проектирования, будущее.

Анализ различных источников по проблеме реализации проектной модели обучения студентов факультетов пищевых производств позволяет сформулировать следующие задачи проектного обучения:

- создание ситуаций самоопределения субъектов учебной деятельности в ценностно-смысловой сфере, выражающегося в поиске и нахождении личностного смысла проектной деятельности, в развитии готовности рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства, смысла;
- организация разноплановой деятельности участников проектировочного процесса, заключающегося в реализации и освоении проектирования на разных уровнях – методологическом, теоретическом, практическом, что обеспечит целостность модели проектного обучения;

- обеспечение условия естественности протекания процесса проектирования, основанного на принятии исходного состояния участников процесса и обеспечении его позитивной динамики.

В качестве критериев эффективности реализации проектной модели обучения при подготовке инженеров можно определить: проектировочную компетентность, профессиональную рефлексию, положительную мотивацию к проектировочной деятельности будущих специалистов.

Современные исследователи в области профессионального образования отмечают, что именно идеи проектного обучения сегодня помогут преодолеть кризис образования и позволят перейти к новым механизмам подготовки высококвалифицированных инженерных кадров [4].

Список использованных источников.

1) Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальности 260202 «Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий» от 02.03.2000 г. № 686.

2) Методические рекомендации по разработке проектов Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (проект). – Москва. - 2007.

3) Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений. / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. - М.: издательский центр "Академия", 2005.

4) Махотин, Д. А. Проектный подход к технологии обучения в системе высшего профессионального образования. / Д.А. Махотин // Качество. Инновации. Образование. – 2005. - № 1.

5) Тужилкин, В.И. Реализация новых подходов к подготовке специалистов в области пищевых технологий. / В.И. Тужилкин, С.Е. Траубенберг, А.А. Кочеткова. // Пищевая промышленность. – 2007. – № 7.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Мазина О.Н.

Оренбургский государственный университет

Социально-экономические условия современной российской действительности обостряют проблемы воспитания и социализации подрастающего поколения, оказывая негативное влияние на его духовно-нравственное состояние и проявляясь в различных формах отклоняющегося поведения личности. В связи с этим поиск эффективных условий предупреждения асоциального поведения учащихся профессионального лицея является особенно актуальным. Решение данной педагогической задачи видится нам в использовании возможностей социального партнерства в процессе предупреждения асоциального поведения учащихся.

Система социального партнерства, являющаяся, по сути, способом интеграции интересов различных общественных слоев и социальных групп, разрешения возникающих между ними противоречий путем достижения взаимопонимания, отказа от насилия, успешно функционирует лишь в условиях цивилизованного общества, правового государства. Социальное партнерство может быть реализовано в развитой форме, как массовое явление только в обществе, достигшем достаточно высокого уровня общественно-исторического развития. Именно в такой стране создаются все необходимые предпосылки и условия для социального партнерства: экономические, политические, правовые, социальные, духовно-нравственные и социально-психологические [1].

Социальное партнерство в широком смысле – это такая совместно распределенная деятельность социальных элементов – представителей различных социальных групп, результатом которой являются позитивные эффекты, принимаемые всеми участниками этой деятельности. При этом указанная деятельность может осуществляться как перманентно, так и ситуативно, через специально планируемые в рамках социального партнерства акции. Социальное партнерство – это путь построения гражданского общества. В образовании, следовательно, это путь его демократизации и парадигмального обновления [5].

В современной педагогической науке для характеристики социального партнерства используются следующие термины: «взаимодействие», «сотрудничество», «партнерство» и «содружество». Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты. Любое явление, объект, состояние может быть понято (познано) только в связи и отношении с другими, ибо все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено.

В условиях взаимодействия людей всегда есть активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна. Эта активность может быть инициальной или реактивной в плане агента действия, или, точнее, его субъекта, при

осуществлении деятельности. Особенно существенна субъективность для социального взаимодействия людей. Активность есть основная характеристика взаимодействующих сторон в процессе любого взаимодействия живой материи. Взаимодействие есть основа и условие установления разнообразных связей между объектами, включая причинно-следственные, каузальные, и является основой любой системы, которая всегда предполагает связь (в форме взаимодействия) ее элементов, компонентов. Соответственно системность как представленность взаимодействия объектов во всех их связях и отношениях есть также его характеристика.

Во взаимодействии людей выделяются такие существенные его характеристики, как осознанность и целеположенность. Они определяют формы этого взаимодействия, например сотрудничество (в игре, учении, труде и творчестве) и общение. Обе эти формы связаны между собой, проявляясь в образовательном процессе. В исследовании А.С. Белкина сотрудничество определяется как «совместная деятельность, направленная на достижение единых целей; четкое разграничение функций сотрудничающих сторон; взаимная помощь в реализации задач, достигающих цель» [2]. Следует отметить, что термин «сотрудничество» в недостаточной мере выражает систему партнерских отношений в педагогическом процессе. Взаимодействие, основанное на сотрудничестве, предполагает общение как его идеальную форму. Первое не может быть без второго, а второе не может быть без первого, что свидетельствует об их относительной, условной автономии.

В контексте нашего исследования мы говорим о паритетном взаимодействии. Понятие «паритет» рассматривается как «равенство, одинаковое положение, отношение, равное представительство сторон». Чтобы раскрыть сущность и содержание понятия «социального партнерства» в профилактике асоциального поведения учащихся, мы должны рассмотреть исходную категорию, каковой является «социальное партнерство».

Анализ научно-исследовательской и методической литературы показывает, что понятие «социальное партнерство» встречается в разных контекстах. В словаре русского языка значение слова «партнер» определяется следующим образом: «соучастник; тот, кто принимает участие вместе с кем-либо; компаньон, товарищ в каком-либо деле, занятии». Социальное партнерство по отношению к образованию, с точки зрения Б.В. Авво, следует понимать как партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности; партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства; партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества. Последнее понимание партнерства является наиболее значимым и позволяет изменять, апробировать, устанавливать новые общественно значимые функции образования [3].

Мы считаем, что социальное партнерство как явление в педагогической теории и практике выполняет две основные функции – обучающую и воспитывающую – и имеет свои особенности. Во-первых, становление

молодого поколения происходит в условиях перехода Российского государства к новым экономическим отношениям, что требует нового понимания проблем воспитания молодежи; во-вторых, требует осознания всех членов общества своей новой роли в воспитании подрастающего поколения.

Сегодня становится очевидным, что для всех субъектов профилактики партнерство должно стать одним из основных рычагов воспитательного воздействия на асоциальных учащихся. Объединение усилий партнеров для достижения целей профилактики является насущной задачей образовательного учреждения, семьи и общественных организаций. Еще А.С. Макаренко подчеркивал, что «ни один воспитатель не имеет права действовать в одиночку, на свой собственный риск и на собственную ответственность. Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого, точного подхода к ребенку, там и не может быть никакого воспитательного процесса. Поэтому лучше иметь пять слабых воспитателей, объединенных в коллектив, воодушевленных одной мыслью, одним принципом, одним стилем и работающих едино, чем десять хороших воспитателей, которые работают в одиночку, кто как хочет». Формы и методы организации социального партнерства разнообразны и зависят от содержания, направленности совместных действий, от того, какие социальные группы участвуют в его организации.

В нашем исследовании социальное партнерство связывается с профилактикой асоциального поведения учащихся профессионального лица, где участниками партнерских отношений выступают педагоги, мастера производственного обучения, родители, правоохранительные органы, общественные организации, учреждения дополнительного образования, социально-культурные центры, учреждения здравоохранения, средства массовой информации.

Таким образом, рассмотрение содержания деятельности различных органов и организаций, призванных решать задачи профилактики асоциального поведения среди учащихся профессионального лица, свидетельствует об отсутствии единой стратегии и механизмов ее эффективной реализации. Теоретический анализ сущности социального партнерства, практики его организации показывает, что основной особенностью организации социального партнерства в педагогической деятельности, на наш взгляд, должны стать уважение и учет интересов участников социального партнерства; достижение и сохранение максимальной согласованности действий всех субъектов; равноправие сторон и доверительные отношения при принятии решений; соблюдение партнерами нормативно-правовых актов; заинтересованность участников социального партнерства в поиске оптимальных форм, методов, технологий процесса профилактики асоциального поведения учащихся; объединение усилий и возможностей в решении общих задач; решение спорных вопросов путем переговоров и компромиссов; совершенствование системы партнерских отношений на основе постоянного поиска новых эффективных решений профилактических задач.

Список литературы

1 Боцу, И.А. Социальное партнерство органов местного самоуправления с общественными организациями, оказывающими социальные услуги // Работник социальной службы. – 2002. – 2.

2 Белкин, А.С. Отклонения в поведении школьников / А.С. Белкин. - Свердловск: Свердловский гос. пед. институт, 1973. - 140 с.

3 Вульфов, Б.З. Формирование личности в рамках социально-педагогического партнерства // Вопросы психологии. – 1992. – 2.

4 Реморенко, И.М. Социальное партнерство в образовании: понятие и деятельность // Новый город: образование для изменения качества жизни / И.М. Реморенко. – М.; СПб.: Югорск, 2003.

5 Социальное партнерство государственных органов и не правительственных организаций как фундаментальный принцип гражданского общества / Отв. ред. А.М. Панов. – М, 2002.

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ (ДЕЛОВАЯ ИГРА) ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ

Малахова М.С.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал Оренбургского государственного университета), Бузулук**

Давно признано, что при подготовке специалистов в разных областях наибольший эффект дают активные методы обучения. Важное место среди них занимает метод деловых игр. Деловая игра - имитация, моделирование, упрощенное воспроизведение реальной практической ситуации в игровой форме. В деловой игре каждый участник играет роль, выполняет действия, аналогичные поведению людей в жизни, но с учетом принятых правил игры. Деловые игры применяются в качестве метода и средства практического обучения какому-либо виду деятельности, освоения процессов принятия решений. Активные методы позволяют развивать способности к коммуникации, преодолевать нерешительность, развивать творческие способности, умение выслушивать других, отстаивать и обосновывать свои решения. Работа в группе дает эффект взаимодействия, основанный на обмене знаниями, кооперации участников и опыте совместной выработки управленческих решений. Перечисленные преимущества активных методов обучения в полной мере относятся к деловой игре как классу инновационных технологий обучения, формирующих профессиональные качества специалиста методом погружения в конкретную ситуацию, смоделированную конструктором игры.

Формирование профессиональных качеств у студентов в процессе обучения в вузе является центральной задачей подготовки их к трудовой деятельности в современном обществе. Как показывает опыт, организация образовательного процесса, основанного на эффективном использовании метода деловых игр, позволит добиться высокого уровня профессиональной подготовки специалистов любого профиля, обеспечить их конкурентоспособность на рынке труда. Игровая деятельность является важнейшим средством формирования профессиональных качеств специалиста, она способна изменять стиль мышления и характер поведения человека, служить сильным стимулом инициативы, состязательности, творческой активности. Поэтому игровой метод познания получает все большее признание среди педагогов-практиков. Опыт активного обучения на всех этапах системы образования показывает, что с помощью определенных форм, методов и средств можно довольно эффективно решать целый ряд задач:

- формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы, а также целостное представление о будущей деятельности и ее весомых фрагментах;
- учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений;

- воспитывать системное мышление специалиста, включающее в себя целостное понимание не только общества, но и себя, своего места в мире;
- овладевать методами моделирования, в том числе социального проектирования.

Деловую игру для студентов биологических специальностей возможно осуществить в условиях, приближенных к реальности. Деловые игры возможны на занятиях по физиологии человека, общей генетике, медицинской генетике и др.

Деловая игра по медицинской генетике охватывает следующие темы: “Медико-генетическое консультирование”, “Планирование семьи” и др. Перечисленные темы объединяет одна идея - создание модели кабинета консультирования и имитация его деятельности. Главная цель игры – целостное видение проблем, характерных для любого предприятия. Игра позволяет закрепить лекционный материал по смежным дисциплинам и существенно оживить учебный процесс. Она как элемент учебного процесса дидактически развивает профессиональное мышление. Это достигается путем конструирования и реализации проблемных ситуаций, что делает возможным превратить студента из объекта управления в субъект взаимодействия.

При конструировании и проведении деловой игры нами были реализованы следующие психолого-педагогические принципы: имитационного моделирования конкретных условий, игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности, проблематичности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности, которые в совокупности составляют концепцию деловой игры как формы активного обучения.

Структура игры: вводная информация; распределение ролей, краткая консультация режиссера; действия независимой комиссии по сценариям ситуации; общее обсуждение; заключительная беседа, рефлексия.

Задачи игры:

- провести беседу с консультирующимися;
- составить родословную данной семьи;
- определить группы крови супругов;
- рассчитать вероятность рождения ребенка с данным признаком;
- разъяснить консультирующимся результаты исследования.

Рассматриваемые ситуации:

- выяснение наследуемости близорукости (часто встречающаяся аномалия зрения), талассемии (заболевание крови, характерное для родственных браков, например, у малочисленных народностей);
- определение группы крови и биологического родства консультирующихся.

Для проведения деловой игры нами был подготовлен сценарий, правила игры, комплект игровой документации и система оценивания. Местом апробации стало учебно-практическое занятие «Медико-генетическое консультирование» на естественнонаучном факультете БГТИ. По сценарию

консультантов и консультирующихся представляли студенты выпускного курса, имеющие среднее специальное медицинское образование.

Необходимо отметить, что атмосфера проведенной игры была непринужденной, присутствующие с интересом слушали решения предложенных практических заданий и доброжелательно исправляли ошибки.

Деловая игра активизирует творческий потенциал личности и позволяет:

- видеть то, что не укладывается в рамки ранее полученных знаний;
- связывать различные факторы, влияющие на процесс решения и конечный результат (экономические, организационные, психологические, моральные, правовые и др.);
- целостно воспринимать ряд взаимосвязанных проблем;
- извлекать из памяти необходимую информацию в нужный момент;
- интуитивно восполнять недостающую информацию;
- переключаться с одного класса явлений на другой.

Таким образом, вступая в условно-реальные отношения с другими участниками игры, студент-биолог приобретает опыт познавательной и профессиональной деятельности, приобретает новые знания, умения, навыки, опыт деловых и социальных контактов. В игровой деятельности эффективно реализуется один из важнейших принципов воспитания — принцип единства знаний и опыта в формировании и развитии личности. При этом знания усваиваются не «про запас», не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации.

СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Моршинин А.Р.

Оренбургский государственный университет

Основаниями современного среднего медицинского образования являются ряд взаимосвязанных компонентов, среди которых: система знаний, обеспечивающая методологическую основу познавательной и практической трудовой деятельности выпускников: система общих интеллектуальных и практических умений и навыков, позволяющих решать конкретные задачи профессиональной деятельности; система мировоззренческих и поведенческих качеств личности, способствующих духовному и нравственному развитию [1, 12].

Среднее профессиональное медицинское образование развивалось на базе концепций и теоретических положений, разработанных теоретиками среднего профессионального образования (П.Ф. Анисимов, Н.А. Морева, Г.В. Мухамедзянова, Л.Г. Семушина и др.)

Специфику среднего медицинского профессионального образования позволяет выявить анализ философской категории «единичное, особенное, всеобщее», который показывает, что существуют объективные связи, характеризующие познание образовательного процесса в профессиональном образовательном учреждении. При этом целесообразно выявить единичное, отдельное, индивидуальное, присущее только медицинскому колледжу, и всеобщее, общее, сходное, присущее всем профессиональным образовательным учреждениям – колледжам.

Анализ исследований по проблемам среднего медицинского образования показывает, что в Российской Федерации 450 ссузов - это средние медицинские и фармацевтические учебные заведения, 8 из них расположены в Оренбургской области[10].

Архитектоника современного медицинского колледжа, как свидетельствуют исследования, базируется на существующей теории средних образовательных учебных заведений – колледжей – и включает в себя то общее, что зафиксировано учеными, изучающими среднее профессиональное образование (Н.А. Морева, Г.В. Мухаметзянова, Л.Г. Семушина и др.)

По положению об образовательном учреждении среднего профессионального образования, утвержденному Постановлением Правительства РФ от 3 марта 2001 года, № 160, п.8, выделяются два вида средних специальных учебных заведений: техникум (училище) и колледж. Колледж понимается как самостоятельное образовательное учреждение повышенного типа (или структурное подразделение университета, академии, института), реализующее углубленные программы среднего профессионального образования по индивидуальным учебным планам, обеспечивающее обучающимся повышенный уровень квалификации. Численность студентов в учреждениях среднего профессионального

образования России в начале XXI столетия составила около 2,1 млн. человек, при этом 20% от общего приема в вузы (150 тыс. чел.) составили выпускники среднего профессионального образования.

С точки зрения ученых, обратившихся к проблемам работы колледжей, таких как Л.И. Гурье, И.Ф. Исаев, Л.Г. Семушина, Н.Л. Шеховская, Н.Г. Ярошенко и др. [5;6;13;14], данный тип учебных заведений на сегодняшний день остается недостаточно исследованным. О социальных, психологических, материально-технических вопросах внедрения в стране данного нового типа учебных заведений почти нет крупных, серьезных монографий.

В нашей стране колледжи в системе подготовки кадров начали активно создаваться в первой половине 90-х годов, что было вызвано задачей разработки новых форм оперативного удовлетворения потребностей личности в образовательных услугах, а общества - в специалистах среднего звена, характеризующихся новыми качественными параметрами.

Колледж представляет собой инновационное учебное заведение, обеспечивающее отвечающий современным требованиям уровень подготовки работников среднего звена, обладающее значительными возможностями становления непрерывного образования, создающее необходимые условия для применения новейших педагогических технологий и решения проблемы гуманизации и гуманитаризации образования[11, 15].

Колледжи характеризуются многофункциональностью, что проявляется более широким спектром их деятельности по сравнению с техникумами как по реализации образовательных программ, так и по осуществлению других функций. Колледжи могут реализовать помимо программ среднего профессионального образования (базового и повышенного уровней), также начального и дополнительного профессионального образования (повышение квалификации, профессиональная переподготовка кадров, оказание помощи местным органам службы занятости и трудоустройства населения в форме организации курсов, семинаров, индивидуальной подготовки и др.); проводят работу по профессиональной ориентации молодежи, реализуют методическую, научно-исследовательскую, научно-методическую и опытно-конструкторскую деятельность, а также производственную деятельность по профилям подготовки специалистов (базовые школы и дошкольные учреждения при педагогических колледжах, детские музыкальные и художественные школы, театральные студии при колледжах культуры и искусства, учебные предприятия при технических колледжах, медицинские классы при медицинских колледжах). Такая полифункциональность приводит к тому, что растет престижность колледжей среди населения, и особенно значительно в малых городах, где колледж весьма часто является культурно-методическим центром и способствует объединению вокруг себя других учебных заведений[11, 13]

При выявлении специфики профессиональной подготовки в колледже мы разделяем позицию по данному вопросу Н.Л. Шеховской[14], Л.И. Мищенко[11], которые полагают, что инновационность российского

колледжа заключается в гармоничном сочетании как учебно-воспитательной, так и научно-исследовательской работы, осуществляемой педагогами; в том, что колледж дает более высокое, чем другие специальные средние учебные заведения, образование, при этом по структуре учебного процесса, формам и методам преподавания сближается с вузом; в колледже выше, чем в других ссузах, степень гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, что в целом дает возможность создавать научные комплексы «колледж-вуз», а студентам – по завершении обучения в колледже поступать на 2-3 курс вуза.

Первые средние медицинские учебные заведения данного типа были организованы на основании приказа комитета Гособразования СССР № 293 от 29.04.90г. в 1991 году на базе передовых медицинских училищ. Целью данного решения выступало обеспечение подготовки сестринского персонала повышенного уровня, в силу того, что медицинские сестры, составляющие самую многочисленную категорию медицинских работников, и осуществляемая ими деятельность, рассматриваются как ценный ресурс здравоохранения для удовлетворения потребностей населения в доступной, приемлемой и экономически эффективной медицинской помощи. Сестринскому персоналу отводится одна из ведущих ролей в реформе российского здравоохранения, обеспечении качества медицинской помощи, усилении ее профилактической направленности[3,156,].

В Российской Федерации в настоящее время внедрена и окончательно оформилась система многоуровневой подготовки специалистов сестринского дела:

I уровень - базовый, с продолжительностью обучения по специальности «Сестринское дело» 2 года 10 месяцев. Выпускаются медицинские сестры широкого профиля, обеспечивающие общий уход и наблюдение за пациентами, способные оказать неотложную помощь.

II уровень - повышенный, со сроком обучения 3 года 10 месяцев. Подготовка проводится по Государственному образовательному стандарту с углубленной программой среднего профессионального образования, который обеспечивает выпускникам повышенный уровень квалификации. Это подготовка медицинских сестер для семейной практики, для специализированных отделений лечебно-профилактических учреждений, учреждений социального обеспечения.

III уровень - высшее сестринское образование, полученное на факультетах высшего сестринского образования ВУЗов. Цель данного уровня образования - подготовка квалифицированных педагогических и управленческих сестринских кадров, способных на профессиональном уровне решать задачи развития сестринского дела на основе принципов научного управления, технологического совершенствования.

В практику медицинского образования в соответствии с постановлением Правительства РФ № 770 от 29.07.95г. «О совершенствовании системы профессиональной подготовки медицинских и фармацевтических кадров» внедряются Государственные образовательные стандарты по всем базовым

специальностям. Введение Государственного образовательного стандарта по специальности 0406 – «Сестринское дело», основанного на принципиально новом понимании профессиональной деятельности медицинской сестры явилось одним из первых шагов реформы сестринского образования в России в целом. При определении единых требований к уровню подготовки выпускников учитывались современное состояние и перспективы развития здравоохранения в Российской Федерации, уровень научных знаний, опыт отечественных учебных заведений, а также зарубежный опыт и рекомендации ВОЗ [3, 7, 10].

Существующие на современном этапе содержание, формы, методы профессиональной подготовки в медицинских колледжах, свидетельствуют, что теоретическое обучение, как и в других колледжах, является базой практического обучения, однако имеет свою специфику, заключающуюся в перечне изучаемых дисциплин в соответствии с Госстандартом.

Спецификой образовательного процесса в медицинском колледже также является необходимость осуществления тесного взаимодействия с лечебными учреждениями и привлечения практических работников здравоохранения для преподавания специальных дисциплин.

Список литературы.

1. Аверин, В.А. Психология медицинского образования: опыт акмеологического исследования. / В.А. Аверин, Т.Л. Бухарина. – СПб: ППМИ, 1995. – 167 с.
2. Анисимов, П.Ф. Регионализация среднего профессионального образования (вопросы теории и практики) / П.Ф. Анисимов – М.: Высшая школа, 2002. – 258 с.
3. Володин, Н.Н. Пути совершенствования сестринского образования / Н.Н. Володин // Медицинская помощь. – 1996. - №9. – С. 4-7.
4. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования: Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0406 Сестринское дело (базовый уровень среднего профессионального образования). - М.: ИПР СПО, 2002. - 42 с.
5. Гурье, Л.И. Российский колледж. Каким ему быть? / Л.И. Гурье // Специалист – 1994. - №9. – С.32-34.
6. Исаев, И.Ф. Колледж как инновационное образовательное учреждение: опыт исследования профессионально-педагогической культуры / И.Ф. Исаев, Н.Л. Шеховская. – Белгород: Изд-во БГУ, 1997. – 145 с.
7. Киркеволд, М. Сестринское дело. Анализ и оценка теорий / М. Киркеволд. – М., 2001. – 191 с.
8. Морева, Н.А. Педагогика среднего профессионального образования : учебник для студ. высш. учеб. заведений : в 2 т. Т.1 : Дидактика / Н.А. Морева – М.: Академия, 2008. – 432с.

9. Мухаметзянова, Г.В. Колледж – инновационный тип среднего профессионального учебного заведения / Г.В. Мухаметзянова, В.А. Ермоленко – Казань: ИСПО РАО, 2002. – 84 с.
10. Павленко, Т.Н. Сестринское образование в России: подготовка и роль преподавательских кадров. / Т.Н. Павленко. – М.: Медицина, 2003. – 192 с.
11. Педагогика профессионально образования: Учеб. пособи для студ. вузов. / Е.П. Белозерцев, А.Д.Гонеев, Л.И. Мищенко и др. // Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
12. Перфильева, Г.М. Реформы среднего медицинского образования в России / Г.М. Перфильева // Медицинская помощь. – 1996. - № 8. – С. 7 – 9.
13. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: Учебн. пособие для преп. учрежд. средн. проф. обр. / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.
14. Шеховская, Н.Л. Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателя колледжа: Автореф. дисс...канд. пед. наук / Н.Л. Шеховская. – Белгород, 1997. – 24 с.
15. Энциклопедия профессионального образования в 3-х томах. / Под. ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т. 1 - 460 с.; Т. 2. – 440 с.; Т. 3 – 488 с.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Назаров Н.В.

Оренбургский государственный университет

В последние годы в педагогике все чаще рассматривается ситуация реализации каждым участником образовательного процесса себя в качестве его субъекта. Субъект (от лат. *subjectus* – лежащий внизу, находящийся в основе, от *sub* – под и *iacio* – бросаю, кладу основание) – это тот, кто исполняет деятельность, является активным деятелем.

Субъект всегда самостоятельно избирает как саму деятельность, так и способы ее осуществления. Если он и меняет собственную позицию, то делает это добровольно, только на основе собственного выбора, без внешнего принуждения. Восприятие образования как сферы самоопределения человека, выбора им собственных приоритетов, устойчивость в построении траектории их достижения становятся невозможными, если человек не субъект собственной деятельности.

Такова методологическая установка современной педагогики, которая породила понимание характера ее реализации – личностно-ориентированное образование и субъект-субъектное взаимодействие, как механизм его осуществления. Одновременно возникло несколько трактовок такого взаимодействия, которые иначе как мифологическими назвать нельзя. Назовем основные мифологемы современной педагогики и покажем обоснованность именно такой их трактовки.

Первое. Восприятие не только учителя, но и ученика в качестве субъектов образования основано на принятии самого понятия «субъект» как абсолютной ценности бытия. В педагогических публикациях молчаливо принимается положение о том, что быть субъектом – это всегда хорошо. Однако, эта мифологема, нуждается в критическом осмыслении. Разве субъект всегда прав? Разве субъект не проявляет иногда неоправданного упорства, излишней самоуверенности, наконец, просто вызывающего отторжение волонтаризма?

Кстати, в бытовом сознании такого рода проявления индивидом субъектности давно осознаются и осуждаются. Когда говорят – «тот еще субъект», то имеют в виду именно эту, недостаточно учитывающую ситуацию и потребности других людей, обособленность человека, его противостояние другим людям в личностном самоутверждении. Педагогика, абсолютизируя один из признаков субъекта – его способность к принятию самостоятельного решения на основе выбора собственной позиции – идеализирует как само понятие субъекта, так и возможности его развития. Ведь субъект, если он таковой, «принципов не меняет». Такая устойчивость индивида, а в качестве субъекта он должен быть таковым, создает препятствия на пути его развития. Может быть, не стоит так уж умиляться тому, что ребенок – «полноценный субъект образования», оставив место для сомнений ученика, поиска им истины, ошибок и заблуждений, наконец, просто непонимания происходящих

событий и искреннего ожидания помощи от учителя в разрешении возникающих ситуаций? Точнее было бы рассматривать ученика как «дискретного субъекта», который в одних ситуациях таковым является, а в других нет. Но «становящийся субъект», конечно же, не просто аспект понятия «субъект», а принципиально иное явление.

Второе. В педагогике утвердилось мнение, что учитель и ученик – равноценные субъекты образования. Этот педагогический миф, как и всякий другой миф, может быть оправдан только в одном отношении – как модель поведения в ситуациях, сущность и содержание которых не имеют пока адекватного научного объяснения.

Точнее все-таки исходить из того, что Б.З. Вульфов называет «парадоксы равенства и диалектика дистанции» между учителем и учеником [1]. С его точки зрения устранения дистанции между учителем и учеником, за что ратует сегодня большинство педагогов, не является педагогически оправданным. Такой вывод следует, по его мнению, из того, что у учителей и учеников не могут быть принципиально «одинаковые права в решении вопросов своей жизнедеятельности», поскольку «у тех и других разная по характеру и мере ответственность за такие решения и их последствия» [1, с. 43].

Нужны «детство по собственной инициативе, осознанной необходимости обращаться к опыту и помощи взрослых, причем не как к помощи, всегда несколько ущемляющей младших и разделяющей их и взрослых, а как взаимодействию» [1, с. 45]. Учителя и ученики не могут быть равноценными субъектами образования, образуя именно в процессе взаимодействия единый его субъект, в котором существуют в качестве и инициаторов, и в качестве исполнителей, и просто в качестве наблюдателей за происходящим.

Третье. Сложилось мнение, что взаимодействие – обязательный атрибут образовательного процесса, которое возникает независимо и помимо желания учителя. Стоит лишь назвать конфронтацию одним из видов взаимодействия, как можно оправдать его существование в качестве неотъемлемого атрибута образования. Этот миф о том, что всякий контакт учителя и ученика, есть взаимодействие, родился из бытовых представлений о его сущности и содержании.

На самом деле взаимодействие становится возможным только при создании единого основания для его возникновения. Взаимодействие не может отождествлять с любым контактом учителя и ученика, который не предполагает установление нормативов отношений. Во взаимодействии реализуются предварительно установленные и принятые его участниками нормы и правила отношений. Конфронтация может рассматриваться в качестве взаимодействия не сама по себе, а только после явного или молчаливого принятия возможности такого характера отношений.

Иногда, кстати, конфронтация как вид взаимодействия – единственно приемлемый способ поведения в возникающей педагогической ситуации. Если аморальность поведения ученика очевидна, то конфронтация, как наиболее адекватная реакция учителя на происходящее событие, является не только

возможным способом взаимодействия, но и, зачастую, единственно возможным.

Четвертое. Считается, что сама возможность человека быть субъектом собственной деятельности автоматически приводит его к самоопределению. Раз человек субъект, значит, он уже самоопределился. Это мнение несостоятельно уже потому, что всякий субъект вынужден самоопределяться в любой, вновь возникающей ситуации, всегда и в течение всей жизни.

Рассматривая социальное самоопределение, И.С. Кон обращает внимание на то, что «самоопределение есть одновременно и *самоограничение*» (выделено автором – Н.Н.) [2, с. 331]. Значит, самоопределение ученика предполагает не только осознанный выбор собственной позиции (ученик к этому не всегда готов), но и сознательный отказ от ряда прав и потребностей (самоограничение), что приводит к принципиально новому качеству субъекта. Становление субъекта есть последовательный процесс самоопределения в возникающих образовательных ситуациях.

Нужно сказать, что соотнесение самоопределения субъекта образования лишь с его социальными отношениями, заложено в принятом педагогами понимании его – это «центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений» [3, с. 252-253]. Конечно, образование можно рассматривать как социальное явление, да и возникающие в нем отношения можно трактовать как социальные. Но такая трактовка образования все же односторонняя.

Ученик, в качестве становящегося субъекта, самоопределяется в образовательном процессе, не столько с точки зрения социального статуса, хотя и это реально существующая ситуация, сколько в плане выбора личностной позиции. Нужно сразу признать, что самоопределение личности невозможно без выбора, который, в свою очередь, осуществляется только тогда, когда есть минимум два исхода из возникшей ситуации. Выбор может быть правильный или неправильный, но он вообще может быть только в результате самоопределения личности в пространстве выбора. Между тем, номинация ученика в качестве субъекта образования приводит к принижению значимости его самоопределения, происходящего не только, и не столько в изолированном пространстве, сколько в возникающей дилемме поиска самого себя в предлагаемых обстоятельствах.

Субъект, идущий «по линии наименьшего сопротивления», является таковым, но не вызывает умиления, ввиду ограниченности возможностей его самоопределения в качестве свободной личности. Подлинное самоопределение ученика, как явление педагогическое, предполагает раскрытие не только его психологического, но педагогического механизма вовлеченности в идентификацию, сопоставление и выбор альтернатив.

Пятое. При всем богатстве представлений о педагогическом взаимодействии, ее назначение в педагогических публикациях сводится, главным образом, к обслуживанию образовательной деятельности. Между тем, назначение педагогического взаимодействия в другом – создании ситуации

влияния учителя на учеников. Только после осуществления такого влияния, как его побочный продукт, создается возможность организации образовательной деятельности учеников. Взаимодействие обладает принципиальной характеристикой – обеспечивать вариативное многообразие возможностей самоопределения личности.

Интерактивное взаимодействие, в отличие от его других видов, обладает еще одним свойством – создавать помимо возможности самоопределения личности еще и обратную связь ее с людьми, имеющими сходные проблемы. Под обратной связью в интерактивном взаимодействии понимается процесс и результат получения информации о состояниях партнера по общению и о его восприятии поведения субъекта. В группе при интерактивном взаимодействии, как правило, используется обратная связь без оценки позиций другого, то есть такое сообщение, исходящее от участников, которое отражает, прежде всего, чувства, переживаемые человеком при восприятии поведения другого.

Вместе с тем, в группе создается ситуация, позволяющая увидеть свое отражение в глазах других людей, отлично понимающих сущность твоих переживаний, поскольку сами они переживают почти то же самое. При этом участники группы получают от товарищей больше поддержки, чем критики, что является большой редкостью в наши дни.

В группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения. В результате идентификации, то есть отождествления себя с другим человеком, сознательного уподобления себя ему, возникает эмоциональная связь и сопереживание другому.

Взаимодействие в группе часто создает эмоциональное напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого. Этот эффект не возникает при индивидуальной коррекционной и психотерапевтической работе – во всяком случае, в той степени, в которой это можно обнаружить во время интерактивного взаимодействия. Группа в большей степени, чем индивидуальный контакт, помогает процессам самораскрытия, самопознания, самоопределения, в конечном счете, самовоспитания.

Открытие себя другим, да и самому себе, позволяет понять и изменить себя, повысить уверенность в том, что самоопределение необходимо. Взаимодействуя, в специально созданных условиях, с другими людьми, человек свободно обращается с реальным и ожидаемым образом самого себя, раскрепощая свои эмоциональные ресурсы. Он расширяет поле своего сознания, укрепляет веру в свои силы, развивает творческие способности, талант к общению. Особенно следует отметить то, что интерактивное взаимодействие позволяет регулировать волевою сферу личности, которая, как полагают все исследователи, наименее развита у человека.

Самоопределение становится результатом не столько собственного волевого напряжения учеников, сколько следствием сложившейся в группе интерактивного взаимодействия. В интерактивном взаимодействии учителя и учеников, их самоопределение приобретает не только более осознанный характер, но и снимает категоричность в трактовке его участниками

собственной независимости в выборе поведения.

Литература:

1. Вульф, Б.З. Педагогическая поддержка развития ребенка: парадоксы равенства и диалектика дистанции. // Педагогическая поддержка развит. лич. ребенка в учрежд. доп. образ.: теория и опыт: Межвуз. сбор. науч. ст. /Под ред. А.В. Репринцева. – Курск, Курский гос. ун-т, 2006, - с.43-45.
2. Кон, И.С. Открытие «Я». / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь. / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В. А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Больш. Росс. энциклопедия, 2003. – 528 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА МАТЕМАТИКА

Нелюбова Т.Н.

Оренбургский государственный университет

Современные социально-экономические условия развития общества в качестве одной из целей системы профессионального образования выдвигают подготовку специалиста с качественно новым уровнем профессиональной мобильности.

Профессиональная мобильность - интегративное качество личности, имеющее сложную структуру. Сложность структурного состава данного понятия определяет многообразие его трактовок. Так А.И. Архангельский под профессиональной мобильностью понимает способность и готовность быстро осваивать технические средства, технологические процессы и новые специальности или изменения в них; потребность постоянно повышать свое образование и квалификацию.

Ж.Б. Харитоновна рассматривает профессиональную мобильность будущего специалиста как интегративное, социально обусловленное профессионально-личностное образование, отражающее квалификационный и достаточный уровень овладения им ключевыми и профессиональными компетенциями на основе мотивированной предрасположенности к самообучению, саморазвитию и самореализации в данной области и обеспечивающее продуктивную профессиональную деятельность.

Исследование Л.В. Горюновой посвящено обоснованию значимости профессиональной мобильности специалиста как требующей решения проблемы развивающегося образования России.

А.М. Новиков говорит об ориентации на переподготовку широкопрофильного специалиста. А.И. Архангельский, основное внимание уделяет исследованию процесса формирования профессиональной мобильности у инженерных специальностей в техническом вузе. С.К. Савицкий анализирует особенности подготовки специалиста машиностроительного профиля. С.Л. Новолодская пишет об особой значимости языковой культуры для студентов неязыкового вуза в процессе формирования профессиональной мобильности в современных условиях. Э.А. Морылева иллюстрирует значимость социально-личностного фактора в становлении современного специалиста. Ю.Ю. Дворецкая исследует психологические аспекты профессионально-мобильной личности. И.Л. Смирнова дает экономическое обоснование необходимости в структурной и содержательной перестройке механизма подготовки кадров как специалистов новой формации. О.Ю. Посухова обосновывает институционализированные и неинституционализированные каналы профессиональной мобильности, среди которых особо выделяется образование.

Б.М. Игошев рассматривает профессиональную мобильность специалиста «как динамическое качество личности, обеспечивающее успешность ее адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности,

способность осваивать инновации в образовании, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в профессиональной деятельности и профессиональном сообществе». Доктор философских наук Г.Г. Силласте рассматривает образование как фактор социально-профессиональной мобильности специалистов-экономистов.

Педагогика высшей школы, рассматривая процесс формирования профессиональной мобильности будущего специалиста, обращает внимание на специфику организации образовательного процесса (С.Д. Смирнов).

Анализ исследований, посвященных теории и практики будущих специалистов обучения в высшей профессиональной школе, позволяет говорить о том, что в настоящее время в профессиональную мобильность будущего специалиста высшая школа включает следующие компоненты: квалификационный, мотивационно-личностный, креативный (Ж.Б. Харитоновна). С.К. Савицкий предлагает рассматривать профессиональную мобильность в виде трехэлементной структуры: готовностью, возможностью и способностью к изменению профессиональной принадлежности, где каждый элемент обусловлен определенными социальными и личностными факторами.

Учеными предлагаются научные подходы к организации образовательного процесса в контексте формирования профессиональной мобильности. А.И. Архангельский уделяет особое внимание проблеме конструирования содержания интегрированных курсов. Е.Г. Неделько предлагает создание учебно-деловых игр, позволяющих осуществить интеграцию компонентов мотивационной готовности к профессиональной мобильности. Л.В. Горюнова определяет необходимость изменения технологии подготовки специалиста в направлении индивидуализации и поддержки самостоятельной деятельности, использования жизненного опыта. Ученые В. Сучков, Р. Сафин, Е. Корчагин, И. Айтуганов обосновывают необходимость взаимодействия профессионального образования и производства, которое выступает важнейшим фактором модернизации подготовки компетентного, конкурентоспособного, профессионально-мобильного, востребованного производством специалиста («Взаимодействие профессионального образования и производства как фактор модернизации подготовки компетентных специалистов», Высшее образование в России, №12, 2008г., с. 19-26). В статье «Подготовка выпускника к социальной и профессиональной мобильности» (Высшее образование в России, №6, 2006г., с.89-93) Зверева Н. рассматривая вопросы подготовки к профессиональной мобильности основное внимание уделяет необходимости формирования у студентов потребности в саморазвитии, определяющим фактором которой выступает его личная позиция.

Формированию профессиональной мобильности будущих специалистов экономистов-математиков в настоящее время учеными практически не уделялось внимания. По мнению Г.Г. Силассте, И.Г. Смирновой, именно специалисты экономисты нуждаются в перестройке содержания своей деятельности, повышения конкурентоспособности, т.е. в высоком уровне профессиональной мобильности.

Особенность подготовки специалиста экономиста-математика по математическим методам в экономике – сочетание фундаментальных знаний экономической теории и высшей математики с навыками программирования на языках высокого уровня.

Исходя из анализа квалификационной характеристики выпускника, можно утверждать, что деятельность специалиста по математическим методам в экономике состоит: в анализе и моделировании экономических процессов и объектов на микро, макро и глобальном уровнях; мониторинге экономико-математических моделей; прогнозировании, программировании и оптимизации экономических систем. Специалист по математическим методам в экономике призван осуществлять прогнозирование и многовариантные аналитические расчеты в области экономической и управленческой деятельности. Объектами профессиональной деятельности экономиста-математика являются: органы государственного, регионального и муниципального управления, финансовые, экономические и аналитические подразделения предприятий и учреждений всех организационно-правовых форм, включая отделы развития и маркетинга частных фирм и ассоциаций, банков и страховых компаний, инвестиционных и пенсионных фондов, требующих профессиональных знаний в области экономики, математики, статистики и компьютерных технологий.

В этой связи организация образовательного процесса специалиста экономиста-математика, направленная на формирование его профессиональной мобильности, требует привлечения нетрадиционных подходов к использованию современных педагогических технологий.

Процесс обучения студентов будущих экономистов математиков может быть построен по блочно-модульной структуре обучения как по отдельно взятому предмету, так и группе предметов, интегрированных во взаимосвязанный комплекс дисциплин.

Компетентностный подход к формированию профессиональной мобильности студентов экономистов-математиков требует рассмотрения профессиональной мобильности в качестве одной из важнейших компетенций будущего специалиста. Процесс ее формирования носит деятельностный характер.

Учебный предмет информатика для студентов экономистов-математиков предполагает знакомство и освоение методов разработки и кодирования алгоритмов решения задач с использованием одного из языков программирования. В электронный учебно-методический комплекс по этой и смежным дисциплинам могут быть включены различные учебные пособия в виде текстов лекций и хрестоматии по курсу, представленные как на бумажных носителях, так и в электронном виде: учебное пособие по курсу; методические рекомендации по изучению теоретического материала; материалы и методические указания к практическим и лабораторным занятиям, задачник, расчетно-графические задания, комплект контрольных и экзаменационных материалов; справочник по курсу; мультимедийное учебное пособие.

Организация работы в рамках данного предмета предполагает реализацию поискового (инициативного), обучающего (активного) и контролирующего

(тестирующего) режимов работы. Все учебно-методические материалы должны быть доступны обучающемуся.

Наибольший педагогический эффект в обучении студентов можно получить на основе системного подхода, сочетающего технологию модульного обучения и новые информационные (телекоммуникационные, компьютерные) средства.

Таким образом, формирование профессиональной мобильности будущих экономистов-математиков является многокомпонентным, многофункциональным комплексом, что обуславливает необходимость создания совокупности взаимосвязанных блоков, реализующих организованное, целенаправленное педагогическое влияние на развитие у студентов заданных ключевых и профессиональных компетенций. Этот комплекс должен включать в себя инновационные методы обучения, социально-педагогические условия, компоненты готовности (мотивационно-личностный, квалификационный, креативный), требования ГОС ВПО и работодателя, отражающих цель, структуру и содержание подготовки их будущей профессиональной деятельности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ЭКОНОМИСТА-МАТЕМАТИКА КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Нелюбова Т.Н.

Оренбургский государственный университет

Рассматривая профессиональную мобильность экономиста-математика как объект педагогического исследования, мы, прежде всего, использовали возможности современной профессиографии и психологии труда.

Психологический словарь определяет профессиональную мобильность как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профориентационной деятельности.

Понятие профессиональной мобильности представляет собой сложную структуру и раскрывается с различных позиций в ряде исследовательских работ различных авторов. М. И., Дьяченко, Л. А. Кандыбович определяют основой профессиональной мобильности высокий уровень обобщенных профессиональных знаний, владение системой обобщенных профессиональных приемов и умение эффективно их применять для выполнения каких либо заданий в области своей профессии.

Э. Ф. Зеер представил структуру ключевых квалификаций, отражающих общепрофессиональный характер деятельности и личности специалиста и ключевых компетенций характеризующих межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

А.И. Архангельский анализирует профессиональную мобильность специалиста как многомерное качество личности, формирование которого базируется на функциональной грамотности выпускника.

Е.Г. Неделько определяет профессиональную мобильность через формирование мотивационной готовности.

Б.М. Игошев рассматривает профессиональную мобильность как динамическое качество личности, обуславливающее успешность ее адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, способность осваивать инновации в образовании, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в педагогической деятельности и профессиональном сообществе.

Ю.Ю. Дворецкая представляет профессиональную мобильность как механизм адаптации личности, связанный с процессом субъектного становления личности, ее характеристиками: активностью, саморазвитием, самосовершенствованием.

Социологические исследования Э.А. Морылевой раскрывают профессиональную мобильность как изменение позиции индивида в профессионально-квалификационной структуре.

Профессиональная мобильность личности определяется и ее внутренней свободой, которой может обладать творческая личность. Поэтому, по мнению ряда ученых (З. А. Решетова, А. М. Столяренко) основой профессиональной мобильности в современный период развития общества является развитое творческое мышление будущих специалистов.

Проблема адаптации выпускника на рынке труда сегодня актуальна как никогда. Компании - работодатели, предъявляют к потенциальным сотрудникам-экономистам достаточно высокие требования. Современные рыночные отношения требуют от руководителей решения задач эффективного управления развитием предприятия или фирмы. Успешное развитие предприятия, как известно, определяют: оптимальное планирование производства, наиболее эффективное использование мощностей предприятия, управление запасами предприятия, сбалансирование ресурсных возможностей с потребностями рынка, планировка и размещение новых объектов с учетом их взаимодействия с существующими объектами и между собой, принятие решения в конфликтных ситуациях, анализ инвестиционной деятельности предприятия и многое другое.

Эффективную помощь в решении этих задач может оказать специалист экономист-математик. Владение методами расчета эффективности финансовых операций, бухгалтерских и экономических показателей, использование качественного и количественного анализа с применением экономико-математического моделирования и вычислительной техники позволят экономисту-математику разработать управленческие решения, обосновать и представить эффективные рекомендации руководителям для выбора стратегий развития предприятия.

Профессиональная мобильность экономиста-математика отличается от профессиональной мобильности инженера, педагога, врача, прежде всего, готовностью и умением специалиста быстро адаптироваться к новым видам деятельности в сфере экономики и финансов; эффективным использованием круга разнообразных профессиональных приемов решения задач, как в сфере экономики, так и в смежных областях, с компетентным использованием правовых аспектов деятельности; умением анализировать постоянно меняющиеся социально-экономические тенденции, принимать и реализовать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции; готовностью к оперативному отбору и реализации оптимальных способов решения задач в отрасли экономики и финансов, опираясь на передовые мировые тенденции; ориентации в конъюнктуре рынка труда; возможностью использования современного аналитического аппарата на базе информационно-коммуникационных технологий.

Профессиональная мобильность, как многомерное качество личности будущего специалиста, представляется совокупностью важных качеств личности, внутренних ресурсов, направленных на реализацию эффективных путей решения профессиональных задач в условиях постоянно меняющегося рынка труда, запросов современного производства, тенденции интеграции в мировое экономическое и образовательное пространство.

Одна из важнейших задач современного профессионального образования успешно готовить таких специалистов. Постоянно возрастает сегодня интерес педагогов к профессиональной мобильности. Особую значимость приобретает вопрос о том, какими педагогическими средствами можно решить эту образовательную задачу.

Поскольку, профессиональная мобильность представляется системным качеством личности, то задача ее целенаправленного формирования у студентов экономистов-математиков требует особой организации учебного процесса, учебной деятельности обучающихся. То есть, необходимо определить организационно-педагогические условия образования студентов экономистов-математиков, обеспечивающие активную организационно-учебную, внеучебную, общественную деятельность студентов, различные формы их самостоятельной работы и др.

Таким образом, всестороннее изучение проблем профессиональной мобильности экономистов-математиков с позиций педагогики сегодня является объективной необходимостью.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Овчинникова Т.А.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал Оренбургского государственного университета), Бузулук**

После публикации Стратегии модернизации содержания общего образования на период до 2010 года произошла резкая переориентация оценки результата с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура» на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающихся. Как известно, традиционным для профессионального образования и рынка труда является понятие «квалификация», которое описывает потенциальную способность выполнения операций в рамках какой-либо деятельности или трудовых задач, подтвержденную дипломом.

Квалификация базируется на оценке знаний и умений. Умения понимаются как знания и опыт, необходимые для выполнения конкретных задач, как продукт обучения, образования и опыта. В настоящее время ставится вопрос о переориентации профессионального образования на компетенции. Категория «компетенция» является следствием новой экономики и нового подхода к человеческим ресурсам, который возник из потребности в адаптации человека к слишком часто меняющимся условиям. Человек, обладающий компетенцией, обладает знаниями, умениями и навыками, необходимыми для работы по конкретной специальности, он также способен проявить автономность и гибкость при решении профессиональных проблем и умеет поддерживать сотрудничество в профессиональной области.

Компетентностный подход к образованию не отрицает необходимости формировать базу знаний и комплекс навыков и умений, а также элементов функциональной грамотности, речь идет о достижении более широкого интегративного результата, который является не только суммой усвоенной информации, но и способностью человека действовать в различных проблемных ситуациях. Набор таких ситуаций зависит от специфики образовательного учреждения и стандартов специальности.

Компетентность предполагает не столько наличие объема знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в процессе реализации своих профессиональных функций и нести личную ответственность за все решения и действия.

Огромное значение в компетентностном подходе к образованию приобретают инновационные формы организации труда преподавателя. По сравнению с традиционными формами организации учебного процесса большая педагогическая и психологическая эффективность обучения достигается при следующих целесообразных приемах, методах и формах обучения, применяемых раздельно в разнообразных оптимальных сочетаниях:

– разнообразие способов развертки логической структуры учебного предмета;

- применение различных форм и способов проблемного обучения для формирования у студентов творческого мышления;
- введение системной организации индивидуально-дифференцированного обучения;
- комплексное применение технических средств обучения, предназначенное их оптимальное функционально связанное в соответствии с конкретными целями;
- применение в рамках учебного процесса групповых форм обучения, включая и учебно-педагогические тренинги в целях формирования у студентов профессиональной и коммуникативной компетентности, развития творчества и др.
- введение для тех же целей в учебный процесс обучающихся дидактических и педагогических игр;
- использование в процессе обучения элементов театральной педагогики;
- введение в различные формы учебных занятий системы взаимоконтроля и самоконтроля;
- использование студентами научно-практического инструментария;
- привлечение студентов к научно-исследовательской работе;
- использование практических, реальных задач в дипломных и курсовых работах.

Одной из форм инновационных методов организации учебного процесса являются интегрированные методы обучения

Для нашего времени характерна интеграция наук, стремление получить как можно более точное представление об общей картине мира. Это идеи находят отражение в концепции современного профессионального образования. Но решение такой задачи невозможно в рамках одной учебной дисциплины. Поэтому в теории и практике обучения наблюдается тенденция интеграции учебных дисциплин (интегрированные курсы, интегрированные занятия), которая позволяет достигать межпредметных обобщений и приближаться к пониманию общей картины мира.

Представляют ценность связи не только с родственными по содержанию дисциплинами, но и межцикловые связи. Интеграция имеет большое значение в развитии интеллектуальных способностей студентов, т.к. в современной науке все более усиливается тенденция синтеза знаний.

Интегрированные занятия по расчетным дисциплинам из группы «Строительные конструкции» («Железобетонные и каменные конструкции», «Металлические конструкции», «Конструкции из дерева и пластмасс», «Основания и фундаменты») с другими дисциплинами обладают ярко выраженной прикладной направленностью, и вызывает несомненный познавательный интерес у студентов. Методика проведения таких занятий, включая занятия в группах различного образовательного уровня, представлена мною в методической разработке «Активизация познавательной деятельности

студентов». В основе данной разработки лежит опыт проведения интегрированного занятия по теме «Улучшение грунтов основания» в группах Бузулукского гуманитарно-технологического института и Бузулукского строительного колледжа.

Интересной формой внеаудиторной самостоятельной работы являются также интегрированные интеллектуальные конкурсы знаний. Проведение таких конкурсов знаний следует рассматривать как метод инновационных технологий в активизации обучения студентов специальности «Промышленное и гражданское строительство», что дает возможность студентам в игровой форме показать эрудицию и кругозор, знание принципов конструирования объектов строительства, строительных конструкций, технологии строительных работ. Данные конкурсы может проводиться как во время занятий, так и являться увлекательным внеаудиторным мероприятием в рамках научных, предметных и междисциплинарных недель, конкурсов на звание лучшего студента, работы кружка для углубления знаний по специальным дисциплинам.

Мы имеем большой опыт проведения таких конкурсов с привлечением в рамках проекта социального партнерства студентов Бузулукского строительного колледжа.

Потребность в синтезе научных знаний обусловлена увеличивающимися количеством комплексных проблем, стоящих перед человечеством: проблем, решением которых возможно лишь с привлечением знаний из различных отраслей науки.

ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Ольховая Т.А.

Оренбургский государственный университет

Анализ проблемы становления субъектности студента университета предполагает научное обоснование разработки конкретных педагогических технологий, способных решить эту задачу в практической плоскости. Обращение к синергетике и аксиологии позволило разработать систему принципов проектирования субъектно-ориентированного образовательного пространства университета.

Субъектность как педагогический феномен представляет собой целостную аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения. Субъектность студента – основа востребования и использования им научных знаний как методологических и технологических средств решения собственных образовательных и профессиональных задач.

Методологическим основанием построения концепции становления субъектности студента выступает ценностно-синергетический подход. Педагогическая интерпретация синергетического подхода делает возможным: анализ субъектности как открытой, самоорганизующейся системы, которая самостоятельно определяет собственную границу; представление становления субъектности как нелинейного, неравновесного, альтернативного и стохастического процесса; открывает новое измерение в управлении стихийными процессами становления, внося в них элементы тонкого и мягкого регулирования, наиболее важным из которых является ценностный потенциал университетского образования. Педагогическое обращение к ценностному потенциалу университетского образования определяет в качестве методологических ориентиров становления субъектности студента университета: личностные смыслы получаемых знаний, отражающие восхождение к жизненным и профессиональным ценностям; мотивацию достижений; культуру смыслопорождения деятельности студента.

Хорошо отлаженные механизмы «жесткого» управления процессом формирования личностных качеств входят в противоречие со стихийностью, неопределенностью, непредсказуемостью, свойственными становлению субъектности. Одним из ключевых моментов становления субъектности является «неопределенность» не в смысле незнания, а как постоянная изменчивость условий, поведения (в частности, возникновение новых связей). В условиях динамизма жизнедеятельности студента университета полный учет и просчет заранее, до мелочей, всех деталей становится маловероятным. Поэтому основную педагогическую задачу проектирования субъектно-ориентированного образовательного пространства мы видим в поддержке и иницировании процессов самоорганизации студента, реализации его

ценностно-смыслового отношения к жизни, к ценностям, к профессии, актуализации потребности в ценностном осмыслении результатов своей образовательной деятельности. Разумеется, мы не отвергаем полностью рационалистическую модель, которая была и остается методологической основой формирования личностных качеств, проектирования педагогической деятельности и т. д. Элементы такого педагогического управления по-прежнему предпочтительны в определенных условиях, требующих, например быстрой концентрации усилий при решении определенных образовательных задач. Процесс становления субъектности, предполагающий самоопределение, креативность, самоосуществление, самоактуализацию, требует определения принципов раскрытия и реализации аксиологического и самоорганизационного потенциалов личности студента. При этом образовательное пространство университета необходимо рассматривать как открытую социально-педагогическую систему, действующую в рамках новых образовательных ценностей и приоритетов (создание условий для личностного и профессионального роста студента, способного к самоопределению, самоактуализации и самореализации).

Хорошо известен тот факт, что развитие любой самоорганизующейся системы может осуществляться в двух различных (с точки зрения управления) формах. Первая, которую называют эволюционным развитием, не требует какого-либо управления. Система спонтанно меняется (развивается) под воздействием сочетания внешних условий и внутренних тенденций. Вторая форма, которую можно назвать инициированным становлением, осуществляется в случаях, когда система должна существенно изменить свое состояние по воле какого-либо внешнего субъекта, под воздействием существенных изменений внешней среды или в результате накопившихся внутренних изменений, также требующих существенных (качественных) изменений состояния системы. Главное для нас в этой форме то, что она требует управления. Очевидно, что педагогический анализ проблемы становления субъектности был направлен на поиск новых возможностей инициирования и управления данным процессом и отразился в определении совокупности принципов:

Принцип аксиологичности. Образование является основным каналом приобщения будущего специалиста к ценностям культуры, образования и профессии. Аксиологизация образования определяет состав и иерархию ценностей, которые не только придают направленность будущей профессиональной деятельности студента, но определяет его взаимодействие с миром и с людьми. Благодаря своей ценностно-ориентирующей функции, образовательный процесс выводит студентов в сферу мировоззренческого осмысления социальной и образовательной реальности. От того, насколько развит аксиологический потенциал студента университета, в значительной мере зависят его профессиональная жизнь и качество его профессиональной деятельности (А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов). Аксиологизация есть совокупность педагогических условий (факторов), способствующих развитию сущностных сил личности, возвышению потребностей, обогащению

аксиологического потенциала, становлению субъектности студента университета.

Субъектность трактуется нами как структура аксиологического порядка, ценностные ориентации – базовый компонент её становления. Ценностные ориентации – это достаточно сложные образования. Они вобрали в себя разные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуального в личности, определенные формы взаимодействия внутреннего и внешнего для личности, специфические формы осознания личностью окружающего мира, своего прошлого, настоящего, будущего, а также сущности своего собственного «Я». Ценностные ориентации стимулируют предпочтение движения человека в определенном направлении, определяют вектор движения мысли и действия. «Идеи, события и феномены, очищенные от всех ценностных характеристик, лишаются моральной реальности» [5, с.340].

Стратегия деятельности преподавателя по становлению субъектности студентов университета приобретает характеристики успешности тогда, когда актуализированное студентом общекультурное и специальное знание, входя в структуру ценностного отношения, используется ими для оценки реальной результативности своего обучения в вузе, своего самоопределения в результате обретения ценностей, смыслов и действий по достижению личностной и профессиональной успешности. То есть в том случае, когда ценности (культурные и образовательные) преобразуются в стимулы и мотивы практического поведения студентов. Не случайно понятие педагогического профессионализма рассматривается в контексте того, в какой мере педагог может развить субъективный потенциал учащихся, обеспечить условия его личностного роста (В.В. Давыдов, Н.Д. Никандров, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская). Движущей силой становления субъектности является процесс обретения личностью студента смыслов, целей, ценностей и ресурсов собственной образовательной деятельности.

В связи с этим в данном исследовании особое значение уделяется явлению *ценностного резонанса*. Согласно синергетической концепции эффективны слабые, резонансные воздействия на самоорганизующуюся систему. Внешние воздействия совпадают (резонируют) с внутренними механизмами самоорганизации. Зная механизмы самоорганизации, можно сознательно ввести в среду соответствующее воздействие – «уколоть» среду в нужных местах и тем самым направить ее движение. Но направить не куда угодно, а в соответствии с потенциальными возможностями самой среды (С.П. Курдюмов). Под ценностным резонансом мы понимаем совпадение (полное или частичное) ценностных ориентаций, транслируемых преподавателем с ценностными «ожиданиями» (осознанными или неосознанными) студентов. Результатом ценностного резонанса может быть рассмотрено одномоментное (спонтанное) принятие студентом ценностных ориентаций, реализация которых будет происходить в течение всей жизни. То есть преподаватель средствами педагогической деятельности создает смысловое пространство ценностей, которое во многом будет определять ценностно-рефлексивное развитие студентов. Ценностное воздействие будет

эффективным (резонансным), если оно инициирует поиски смысла. Таким образом, мы получаем возможность говорить о «ценностном ответе» личности студента, позволяющем пересматривать границы собственного «Я». Способность превосходить самих себя, вступать в «резонанс» с тем, что выше нас, связана с аксиологическими характеристиками человека. «В ценностном ответе раскрывается *logique du coeur* (логика сердца) — его духовный характер и рациональная структура» (Дитрих фон Гильдебранд).

Принцип открытости. Принцип открытости сегодня все чаще обсуждается исследователями как возможная качественная характеристика современного образования. Исследования в области синергетики убедительно доказали, что развитие возможно только в открытых системах, которые постоянно обмениваются с внешней средой веществом, информацией, энергией. Переработка, интеграция различного рода информации ведут к новым формам организации и упорядоченности, а недостаток и неполнота используемой информации приводят к гибели системы, приближают бифуркационные точки, то есть точки саморазрушения.

В исследовании проблемы становления субъектности студента университета мы опираемся на позицию Е.И. Казаковой, которая понимает под открытым образованием «новое качество образования, для которого характерны следующие ценностные и технологические доминанты:

- ориентация на жизнь в открытом и меняющемся мире;
- диалог и терпимость как ценности демократического сознания;
- образование как средство личностной самореализации и достижения социального успеха;
- ценностное равенство различных источников образования (уважительное отношение к личному опыту студента как источнику образования);
- проблемный и информационно-исследовательский подход в образовании как средство и цель;
- ценность для становления человека эмоционально окрашенных событий в образовательном процессе;
- образование как средство созидания и образование за счет созидательной (деятельной) активности;
- ценность совместной деятельности и общения;
- гарантия педагогической помощи и поддержки человеку в проблемных ситуациях» [4, с. 184].

Кроме того, данный принцип можно трактовать и как принцип открытости системы научного знания студента. Мир знаний открывается перед студентом благодаря работе его сознания, как одной из главных личностных ценностей. Познание при этом рассматривается в виде взаимосвязанных процессов открытия и конструирования мира, обязательным условием функционирования которых является наличие информации не только в форме объективного знания, но и в форме, которая может быть воспринята другим, слушающим и понимающим участником процесса открытия и

конструирования, ориентированным на познание процессов становления, сложности, нестабильности, неустойчивости научных знаний и опыта поведения. В этом случае необходимо обращение к таким понятиям как академическая зрелость и академическая мобильность студентов.

Академическая зрелость — это способность гармонично и самостоятельно действовать, реализуя систему ценностей, отвечающую ожиданиям общества. Академическая зрелость является отражением основных свойств личности, проявляющихся в ее моральной, общественной, интеллектуальной и эстетической сферах (Т. Страва). В исследовании Г.А. Мелекесова академическая зрелость рассматривается как завершающая стадия развития аксиологического потенциала личности студента. Академическая зрелость включает совокупность характеристик студента, которая дает ему возможность проявить себя гражданином, личностью, субъектом деятельности, носителем индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных свойств и качеств. Она охватывает такие сферы личности студента, которые непосредственным или косвенным образом касаются сфер исполняемых сегодня или будущих ролей. Академическая зрелость имеет у студентов свое конкретное содержание и свои формы выражения. Студентом усваиваются интеллектуальные, моральные, эстетические и общественные ценности, выстраиваясь в определенную иерархию его личностной структуры, определяя его отношение – к человечеству, к образованию, к людям, к самому себе. Она предполагает устойчивую мотивационно-ценностную направленность на осуществление образовательной деятельности; определяет сходное и различное в развитии студентов, проясняет своеобразие действия условий, обуславливающих становление субъектности.

Развитие академической зрелости студента на различных этапах обучения связана с расширением объема и содержания усвоенных ценностей, формирование которых протекает не равномерно и не одновременно. Академическую зрелость студента связывают со смыслообразующими сведениями о ее составляющих (моральной, интеллектуальной, общественной, эстетической). Сведения о ценностях, определяющих академическую зрелость студентов, зависят от воздействия как высшего учебного заведения, так и окружения студента. Понимание студентами академической зрелости является результатом развития их интеллектуальных способностей, опирается как на личностные возможности, так и зависят от образовательной среды учебного заведения.

Принцип открытости предполагает развитие академической мобильности студентов как одного из показателей становления субъектности студента университета. Академической мобильности обучающихся способствует использование современных мировых информационных образовательных ресурсов. К их числу относятся: мировые образовательные сети, поисковые системы, образовательные веб-сайты, зарубежные образовательные системы, образовательные порталы ведущих университетов мира и их виртуальные представительства.

Реализация принципа открытости на уровне каждого студента предполагает необходимость овладения им культурой выбора и организацией им различных образовательных предложений в его собственную образовательную программу. Именно эта задача – использовать весь возможный ресурс открытого образовательного пространства и построить свою индивидуальную образовательную программу – требует от студента проявления субъектности, как личностного качества, способствующего самосозиданию, самовершинствованию, обеспечивающего переход от бытия (как пребывания в «зоне актуального развития») к становлению (как реализации потенциальных возможностей). При этом собственная образовательная программа студента имеет аксиологический характер, так как отражает параметры изменений, заданные им самим.

Принцип диалогичности. Диалогичность предполагает построение субъект - субъектных отношений на разных уровнях взаимодействия в процессе образовательной деятельности. Только диалог создает оптимальный психологический режим для полноценных и открытых взаимоотношений между людьми, с его помощью запускаются самые глубинные механизмы становления субъектности, которые обеспечивают возможность позитивного личностного развития студента, раскрепощения его творческих возможностей.

В качестве теоретической основы данного принципа нами выбраны четыре взаимосвязанных методологических значения понятия «диалог» (М.М. Бахтин, М. Бубер, Л.А. Радзиховский, Т.А. Флоренская):

- диалог как некоторая человеческая реальность, как, с одной стороны, предпосылка, изначальное условие сознания и самосознания человека, и, с другой стороны, как основная форма их реализации;
- диалог как конкретное событие общения, при котором происходит как бы «размыкание» ценностного мира человека, его самообнаружение в конкретном взаимодействии, в ответ на соответствующий посыл другого человека;
- диалог как путь познания глубины своего Я, в котором персонализация познания не означает её субъективизации: «Предел здесь не «Я», а «Я» во взаимоотношении с другими личностями, то есть «Я» и «другой», «Я» и «Ты»;
- «внезаходимость» в диалоге, выражающая направленность на неповторимое «Лицо» другого. По мнению А.А. Ухтомского, чтобы увидеть «Лицо», а не свою проекцию «Двойника», необходимо освободиться от эгоцентрической доминанты, воспитать в себе «доминанту на Собеседника». В этом нелегком труде человек обретает истинного «Собеседника» и находит свое «Лицо». Только переключив себя и свою деятельность на других, человек впервые находит себя как лицо [6].

Общение идёт не только в русле традиционного дидактического поля, характеризующего узкопредметную направленность учебного процесса, но и в поле субъектного развития обучающихся с опорой на рефлексивные процессы.

Диалогичность предполагает проявление своих ценностей преподавателем через сопоставление их с ценностями студентов, выяснение

точек соприкосновения в понимании различных явлений, создание пространства совместного поиска смысла. При этом подлинное образование подразумевает самодостраивание личности в общении, совместном решении множества задач, определяющих значимость личности и её деятельности.

Принцип необходимого разнообразия. Разнообразие необходимо для создания условий выбора субъектами вида деятельности и отношения к этой деятельности, для создания источника развития как взаимодействия противоположных, в некоторых случаях взаимоисключающих тенденций. Принцип необходимого разнообразия – это фундаментальный принцип теории систем, он основан на необходимости наличия разнообразия и гибкости внутри систем. Этот принцип соотносится с механическими, биологическими и социальными системами и имеет глубокие и далеко идущие перспективы применения в области образования. Принцип необходимого разнообразия гласит, что для того, чтобы успешно адаптироваться и достигать успеха, элементу системы необходим некий минимум гибкости. Это количество гибкости пропорционально тому разнообразию, с которым элемент сталкивается в пределах системы. Изменение и разнообразие – факты жизни, общество стремится к разнообразию. Одна из педагогических задач становления субъектности заключается в том, чтобы научить студента более мудро двигаться навстречу разнообразию для успешного личностного и профессионального роста, самореализации в различных сферах жизни и деятельности. Согласно кибернетике, есть два основных способа обращения с разнообразием: попытаться сократить или ослабить его и попытаться отрегулировать или впитать его. Результатом выбора первого варианта является узкая специализация, определяющая достаточно жесткую зависимость субъекта от определенных (в большинстве случаев, внешних) обстоятельств, невозможность преодолеть (преобразовать) которые иллюстрирует проблемы проявления субъектности. Выбор второго варианта, то есть принятие увеличения разнообразия системы, приводит к расширению регулируемого разнообразия как позитивного ответа субъекта на изменяющиеся условия, что, в свою очередь, увеличивает число успешных результатов его деятельности. Рост продолжается, когда возрастающее регулирующее разнообразие стимулирует большее разнообразие внутри системы.

Принцип необходимого разнообразия демонстрирует значительно больше, чем замечание о том, что самый гибкий человек в итоге достигает большего успеха. Педагогический смысл данного принципа заключается не столько в помощи студенту контролировать действительность или побеждать в ней, сколько в актуализации мотивации достижения постоянных результатов в контекстах постоянно меняющегося мира и выработка более эффективного поведения-отклика на разнообразные ситуации в образовательной деятельности, профессиональной сфере, обществе, соотнося при этом собственные цели, интересы и ценности с таковыми других людей. Принцип необходимого разнообразия предлагает важную линию в педагогическом регулировании процесса становления субъектности. В то время как мир становится все более сложным и динамичным, важно осознать и применять

данный принцип для того, чтобы актуализировать субъектную позицию студента, научить его быть эффективным профессионалом своего дела, помогать другим учиться и меняться, поддерживать здоровый дух соревнования, создавать и реализовывать успешные проекты. Характеризуя данный принцип, важно подчеркнуть, что становление субъектности ведет не только к личностному росту студента, усилению автономности личности, но одновременно и к развитию его социальности, то есть способности быть человеком в мире людей.

Принцип корпоративности. Корпоративность в нашем исследовании, прежде всего, связана со взаимным и совместным развитием, возникающем в процессе совместной жизнедеятельности студентов: занятиях в аудиториях, работе на производственной практике, дружеских отношениях и т.д. Корпоративное мышление, так же, как и корпоративная культура, рождается, когда люди вместе развиваются, обогащают друг друга новыми идеями, не только в профессиональном смысле, но и деловом, личностном. Важным элементом корпоративности является выбор определенных позиций, в центре которых система ценностей и норм, разделяемая всеми или большинством студентов.

Данный принцип раскрывается через понятие «полисубъектное взаимодействие», введение которого, по мнению И. Вачкова, связано с необходимостью отразить реально существующий, особый уровень взаимодействия между субъектами, на котором разворачивается процесс единого развития внутренних содержаний субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях [1]. Полисубъектное взаимодействие приводит к рождению особой общности – полисубъекта. Понятие «полисубъект» представляется необходимым для обозначения особого рода общностей, которые нельзя просто свести к студенческой группе, обладающих определенной однородностью, прежде всего потому, что далеко не каждая из таких групп обладает способностью быть субъектом.

Полисубъект выступает в качестве развивающейся общности, в которой развитие каждого субъекта опосредуется совместной творческой деятельностью и общением и включено в единый процесс развития целостного полисубъекта. При этом можно предположить, что полисубъект развивается только тогда, когда процесс саморазвития становится естественным для всех компонентов полисубъекта, и что базовым условием развития полисубъекта (по аналогии с субъектом) является повышение уровня самосознания входящих в него субъектов.

Полисубъектное взаимодействие — это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность и особый тип общности — полисубъект, понимаемый как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития внутренних содержаний реальных субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях и объединенных совместной творческой деятельностью. Полисубъектность проявляется в способности к активности, действенности, интеграции, способности к

преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект в отношении к процессу саморазвития и в отношениях с другими полисубъектами.

Феноменологически полисубъектное взаимодействие заключается в актуальном соприсутствии и совместной деятельности партнеров (условие его возникновения). Динамически оно выражается во взаимной направленности векторов их активности и совпадении направленности общего развития. Инструментально полисубъектное взаимодействие заключается в создании условий для организации совместной деятельности и общения субъектов, в процессе которых происходит развитие субъектов и полисубъекта в целом. Функционально полисубъектное взаимодействие есть принятие партнерами самого факта существования друг друга и построение принимающих субъект-субъектных отношений.

Время, которое может потребоваться для достижения полисубъектного уровня взаимодействия в системе «преподаватель – студенты», зависит от многих факторов, среди которых чрезвычайно важными являются используемые субъектами средства развития определяющих признаков полисубъектности – способности к осознанию системы отношений между субъектами, совместной творческой деятельности, нацеленности на саморазвитие и общего семантического пространства. Проектирование и реализация преподавателем полисубъектного взаимодействия будет способствовать проявлению и повышению уровня субъектности студентов, участвующих в этом взаимодействии. Следует также отметить, что полисубъектное взаимодействие приводит к созданию большого референтного круга «значимых Других», являющегося неременным условием становления субъектности.

Принцип взаимодействия самоорганизации и организации. В соответствии с этим принципом, необходимо учитывать механизмы взаимосвязи и взаимодействия самоорганизации и организации в становлении субъектности студента университета. Если самоорганизация выступает объективным основанием для активизации деятельности студента, то организация является способом упорядочивания отмеченной инициативы в том или ином виде. Это означает, что активизация «переводится» на новый уровень возможного анализа. Спонтанность в становлении субъектности может привести и к негативным последствиям, поэтому она нуждается в корректировке и поддержке со стороны преподавателя, организующая роль которого должна быть направлена на инициирование и поддержку процессов развития, гибкое упорядочивание внешних факторов.

С позиции ценностно-синергетической концепции педагогическое регулирование процесса становления субъектности заключается в выборе таких условий, реализуемых в образовательном пространстве университета, которые бы согласовывались со свойствами внутреннего мира личности студента. Синергетика отвергает методы прямого воздействия на открытые неравновесные системы, но правильно организованные, резонансные воздействия на сложные системы, которой и является субъектность, очень

эффективны. Правильные внешние влияния «подталкивают» систему на один из собственных путей развития. Это позволяет рассматривать педагогическое регулирование процесса становления субъектности в целостности, не в воздействии извне или изнутри, а в инициировании внутренних возможностей личности (субъектного потенциала) по средствам условий, отражающих ценностные императивы образования.

Обращение к синтезу методологических идей аксиологии и синергетики, представленному в приведенных выше принципах, позволило нам определить, что образовательное пространство университета становится фактором становления субъектности студента, если:

- ориентировано на личностно-профессиональное становление будущего специалиста, которое осуществляется с опорой на предшествующие достижения студента, с учетом его возможностей, устремлений и ожиданий и обеспечивает ценностный резонанс восприятия себя и мира студентом;
- в качестве ориентиров становления субъектности выступают: личностные смыслы получаемых знаний, восхождение к личностным и профессиональным ценностям, поиск вариантов субъектной реализации ценностей, культура смыслопорождения собственной деятельности студента;
- создает условия для реализации сущностных потребностей личности в познании и понимании мира и себя, самореализации, самосозидании, рефлексии, способствует восхождению к смысложизненным ценностям.

Литература:

1. Вачков, И. Полисубъект, который учится в школе / И. Вачков // Школьный психолог, 2001, № 17.
2. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике. – М.: Дом педагогики, 2008.
3. Мелекесов, Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего педагога / Г.А. Мелекесов. – Монография. – М.: МПГУ, 2002.
4. Открытое образование для открытого общества: концепции, модели, технологии / Методический дайджест. Под ред. Т.В. Светенко, Е.Н. Яковлевой. – Псков, 2003.
5. Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.
6. Ухтомский, А.А. Заслуженный собеседник / А.А. Ухтомский // Интуиция совести. СПб. 1996.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Омельяненко Л.А.

Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал Оренбургского государственного университета), Бузулук

Проблематика компетенций не ограничивается лишь рамками успешной профессиональной деятельности. Это вопрос общечеловеческий. Какие способности и качества необходимы человеку современного и будущего демократического общества для решения его личных и профессиональных задач? Другими словами, каков идеальный тип человека современности и ближайшего будущего? По мнению В.К.Загвоздкина, это самостоятельный, предприимчивый, ответственный, коммуникабельный, толерантный человек, способный видеть и решать проблемы автономно, а также в группах, готовый и способный постоянно учиться новому в жизни и на рабочем месте, самостоятельно и при помощи других находить и применять нужную информацию, работать в команде и т.д.

Необходимость обучения подобным качествам (компетенциям), по существу, и является ответом образования на вызовы современного общества, которое характеризуется все возрастающей сложностью и динамизмом. Поэтому и компетентностный подход в обучении сосредотачивается на том, чтобы не увеличить объем информированности человека в различных предметных областях, а помочь людям самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях. Те же умения, которые помогают человеку ориентироваться в новых ситуациях своей профессиональной, личной и общественной жизни, достигая поставленных целей, стали называть компетенциями или ключевыми компетенциями.

Традиционная трактовка «профессиональной компетенции» рассматривает ее как единство теоретической и практической готовности в целостной структуре личности, характеризующее профессионализм специалиста [1]. Содержание профессиональной компетенции определяется квалификационной характеристикой, которая представляет собой нормативную модель компетенции, отражая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Рассуждая таким образом, становится очевидным, что первостепенной задачей, которую должно решать высшее образование, является приобретение студентами прочных знаний в той или иной профессиональной деятельности. В результате нам представляется актуальным выявление ключевых компетенций, которыми должен обладать выпускник высшей школы.

Ключевые компетенции надпредметны и междисциплинарны. Они требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления. Ключевые компетенции многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения.

Комитет по образованию Совета Европы рассматривает компетенции как необходимый показатель качественного образования в современном мире. Он предложил два подхода к их классификации: предметно-содержательный и процессуально – технологический [2]. Первый подход ориентирует рассматривать компетенции на основе совокупности знаний и умений в определенной социальной сфере:

политические и социальные компетенции - это способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, в урегулировании конфликтов, а также в деятельности демократических институтов общества;

компетенции, касающиеся жизни в многокультурном государстве. Сюда относятся понимание и признание различий между людьми и нациями, уважение, а также способность жить с людьми других культур, языков и религий;

компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением, в том числе, владение несколькими иностранными языками;

компетенции, связанные с информацией, - это владение новыми технологиями, понимание их применения, способность критического отношения к информации, распространяемой СМИ, и к рекламе;

компетенции в сфере непрерывного образования, например, способность учиться всю жизнь.

Второй подход ориентирует рассматривать компетенции как способы надпредметных действий:

изучать: уметь извлекать пользу из опыта, организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их, организовывать свои собственные приемы изучения, уметь решать проблемы, заниматься самообразованием;

думать: организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, критически мыслить, уметь дискутировать и отстаивать свою позицию, оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем и пр., а также уметь оценивать произведения искусства и литературы;

искать: запрашивать разные банки данных, опрашивать окружающих, консультироваться у экспертов, получать информацию, уметь работать с документами и классифицировать свою работу;

приниматься за дело: включаться в проект, нести ответственность, войти в группу или коллектив и внести свой вклад, доказать солидарность, уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами, уметь организовывать свою работу;

сотрудничать: уметь сотрудничать и работать в группе, принимать решения, переживать разногласия и конфликты, уметь договариваться, уметь разрабатывать и выполнять контракты;

- адаптироваться: уметь использовать новые технологии, каналы информации и телекоммуникации, показать гибкость перед лицом быстрых изменений, показать стойкость перед трудностями, уметь находить новые решения.

Как видим, в представленном перечне на первое место выступает личностная свобода человека, способного не только к самостоятельному критическому мышлению, но и к совместным действиям с другими людьми разных культур и наций. С данной классификацией солидаризируется список ключевых компетенций,

которыми должен обладать выпускник высшего учебного заведения, представленный в работах А.В. Хуторского [1]:

- ценностно-смысловая компетенция - это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентирами студента, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Результатом сформированности данной компетенции можно считать умение самоопределяться в ситуациях учебной и иной деятельности, то есть эта компетенция обеспечивает механизм самоопределения. От нее зависит индивидуальная образовательная траектория обучающегося и программа его жизнедеятельности в целом;

- общекультурная компетенция - круг вопросов, по отношению к которым выпускник высшей школы должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сферах, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения студентами научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира;

- учебно-познавательная компетенция - это совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам выпускник высшей школы овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данной компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности, а также умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания;

- информационная компетенция. При помощи информационных технологий формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данная компетенция обеспечивает навыки деятельности студентов по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире;

- коммуникативная компетенция включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Выпускник высшей школы должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и прочее. Для освоения данной компетенции в учебном

процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для студентов в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области;

- социально-трудовая компетенция означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, избирателя, представителя и т.д.), в социально-трудовой сфере (в качестве потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данную компетенцию входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Выпускник овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности;

- компетенция личностного самосовершенствования направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данной компетенции выступает сам студент. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данной компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Итак, традиционно профессионализм предполагает глубокие специальные знания и конкретные умения в той или иной области. Однако понятие профессиональной компетенции включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Она включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки.

Бузулукский гуманитарно – технологический институт (филиал) ГОУ ОГУ осуществляет свою деятельность по подготовке выпускников дополнительной квалификации «Преподаватель» на базе специальности «Биология».

Обобщая сказанное, под профессионально-педагогической компетентностью будущего учителя мы будем понимать сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество педагога, образованное системой ключевых, общих и специальных компетенций, которые представляют совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность учителя включает ряд компонентов:

- аксиологический, представленный общечеловеческими ценностями, которые выбираются, обсуждаются, критически оцениваются, присваиваются и становятся составляющими духовного мира человека;

- культурологический, отражающий разнообразные культурные области, в которых происходит жизнедеятельность человека (академическая, оздоровительная,

креативная и др.); общекультурные способности, необходимые в профессиональной деятельности; ценности и традиции национальной культуры и действия по их сохранению, возрождению, воспроизведению;

- жизнетворческий, предполагающий способность к организации и проживанию реальных событий, готовность к изменению и совершенствованию бытовых условий жизни, преобразованию микросоциума;

- морально-эстетический, понимаемый как накопление опыта: переживания и проживания эмоционально насыщенных ситуаций; гуманного поведения; организации акций милосердия; заботы о ближних; терпимости к другим людям; адекватной самооценки;

- гражданский, означающий участие в общественно полезных делах, проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека, становление опыта гражданского поведения.

Базовую составляющую педагогической компетентности образует система ключевых (социальной, коммуникативной, общекультурной, когнитивной) и общих (языковой, речевой, валеологической, экологической и др.) компетенций. Однако их недостаточно, чтобы отразить полифункциональный характер педагогической деятельности. Необходимо обозначить ряд дополнительных профессионально-педагогических компетенций:

- информационную предметную и межпредметную, психолого-педагогическую и научно-методическую. Они обеспечиваются не только знаниями в области преподаваемой и смежных дисциплин, в области возрастной и общей психологии, психологии развития и т.д., частной методики обучения, общей педагогики, но и умениями реконструировать эти знания в содержание предмета, формировать необходимые научные понятия, понимать основные процессы и явления в сфере изучаемой отрасли науки. В свете компетентностного подхода учитель должен знать, какие общие, предметные, ключевые компетентности и на каком уровне формируются в процессе изучения его учебной дисциплины, и обладать умениями их формирования;

- конструктивно-технологическую - знание об основных типах планирования учебной деятельности учителя, современных технологиях обучения, умение и способность конструировать и реализовывать различные виды образовательной деятельности;

- операционно-педагогическую - знание и владение педагогом специфическими технологиями, методами и приемами обучения, обеспечивающими реализацию образовательного процесса на высоком профессионально-педагогическом уровне с достижением высокого качества образования;

- рефлексивно-педагогическую, связанную с умениями учителя критически оценивать процесс и результаты своей педагогической деятельности, вносить в нее необходимые коррективы;

- квалитетическую - умение учителя разрабатывать и применять на практике наиболее объективные, оптимальные средства измерения учебных достижений учащихся, ориентированные не только на контрольную, но и на обучающую, развивающую, мотивационно-стимулирующую, коррекционную и другие функции;

- креативную, связанную с творческими процессами в педагогической деятельности, осуществляемыми часто на интуитивном уровне. Креативная компетентность учителя предполагает знание им законов творческой педагогической деятельности, умение конструировать инновационные формы обучения и воспитания, измерять их результативность, вносить необходимые коррективы, осуществлять педагогическую интерпретацию достигнутых результатов, выступать с докладами, сообщениями, участвовать в обмене опытом и т.д.

Компетентностный подход предполагает организацию четкой, продуманной во всех деталях структуры, ориентированной на специфику системы дополнительного педагогического образования, органично включенной в схему классического университетского образования. К этой специфике мы относим:

- добровольный выбор студентами второго дополнительного педагогического образования;
- изучение большинства педагогических дисциплин;
- построение курсов педагогической подготовки (в том числе и по методике обучения) на рейтинговой основе;
- учет особенностей основной специализации студентов, необходимость выполнения двух дипломных работ - по основной специальности и выпускной квалификационной работы по дополнительному педагогическому образованию;
- сокращенное по сравнению с педагогическими вузами количество часов, отводимых на изучение психолого-педагогических дисциплин и педагогическую практику (8 недель).

Основные звенья системы формирования психолого-педагогической компетентности учителя по программе дополнительного педагогического образования включают:

- 1) структурирование содержания дополнительного педагогического образования на основе компетентностного подхода;
- 2) организацию процесса обучения на основе рейтинговой системы, позволяющей четко отслеживать результаты профессионально-педагогической подготовки в каждом модуле обучения и успехи в формировании ключевых, общих и специальных компетенций;
- 3) реализацию учебных курсов на основе современных образовательных технологий, с учетом практико-ориентированного и деятельностного подходов;
- 4) организацию педагогической практики с учетом необходимости накопления студентами опыта профессиональной компетентностной деятельности и формирования ключевых, общих и специальных компетенций в условиях реальной педагогической деятельности;
- 5) выполнение выпускных квалификационных работ с ориентацией на развитие креативной компетентности будущего учителя, формирование умений проблемно ориентированного анализа литературных источников, экспресс-анализа публикаций, посвященных опыту работы учителей по исследуемой проблеме, конструирование собственной педагогической деятельности на основе современных образовательных технологий с использованием методов рейтинга, ранжирования,

педагогического эксперимента, методики диагностических измерений и их обработки;

б) разработка формы и содержания государственного аттестационного экзамена с учетом современных достижений психолого-педагогических наук и их интерпретации в курсе методики обучения, а также на основе компетентностного подхода к обучению.

Условия получения второго высшего образования одновременно с первым - основным - требуют особой, рациональной организации учебной и внеучебной самостоятельной работы студентов, объективного, современного и гласного учета их учебных достижений.

Естественно, что в процессе дополнительного педагогического образования закладываются только основы будущей профессиональной компетентности, поскольку в ее освоении большое значение имеет накопление опыта профессиональной деятельности. В этом плане можно выделить несколько этапов формирования профессионально-педагогической компетентности в процессе обучения.

I этап - формирование информационной компетентности в области наук, основы которых предстоит преподавать в общеобразовательном учреждении; одновременно происходит освоение деятельностного, процессуального компонента компетентности - навыков и умений, связанных с содержанием изучаемых курсов.

II этап - осмысление возможности получения второго высшего образования, предоставляемого институтом, ценностно-смысловое оценивание этой возможности, формирование системы мотивации, побуждающей к решению о получении дополнительного педагогического образования.

III этап - прохождение блока педагогической подготовки (в данном случае - по рейтинговой системе обучения), одновременная апробация (в дидактических играх, при посещении и анализе уроков, проводимых учителями и студентами-старшекурсниками на педагогической практике) своих профессиональных возможностей. Личностно ориентированный, деятельностный подход к этому этапу подготовки позволяет оптимизировать процесс освоения студентами основ педагогической компетентности, включить систему самооценки, самообразования и самокоррекции.

IV этап - приобретение опыта реализации профессионально-педагогической компетентности в процессе педагогической практики, корректировка тех составляющих компетентности, недостатки в освоении которых осознает студент в процессе работы.

V этап - освоение творческих аспектов педагогической компетентности, начало развитию которых было заложено еще на предыдущих этапах, но в полной мере оказалось востребованным в процессе выполнения выпускной квалификационной работы. Проектирование, теоретическая часть работы планируются еще на предыдущих этапах, но основная нагрузка - выполнение экспериментальной части исследования - выпадает на период педагогической практики. Студент проектирует и проводит краткосрочный (10 - 12 уроков) педагогический эксперимент, определяет его эффективность на основе вводной и итоговой диагностики, проводит анкетирование учащихся с оценкой педагогической деятельности начинающего

учителя и апробируемой им технологии, обрабатывает результаты проведенного диагностического исследования с использованием методов математической статистики, осуществляет педагогическую интерпретацию полученных результатов. Как отмечают студенты, это наиболее ответственный и важный этап освоения профессионально-педагогической компетентности, но и одновременно - еще один этап проверки себя на "пригодность" к педагогической деятельности.

VI этап - подведение итогов профессионально-педагогической подготовки студентов в форме защиты дипломной (выпускной квалификационной) работы и сдача государственного аттестационного экзамена.

Список использованных источников

1. Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты.// Интернет журнал «Эйдос». – 2002 – 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
2. Совет Европы : Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS /SC/ Sec/(96) 43. – Берн,1996.
3. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования (ЕФО), 1997.
4. Концепция ключевых компетенций и ее внедрение в систему австрийского среднего образования. 2002.
5. Зимняя И.А. Компетентность человека - новое качество результата образования. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. - М: 2002.
6. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. - М: 2003.
7. 5.Ключевые компетенции 2000.
8. Определение и отбор ключевых компетенций.
9. Образование в странах с переходной ЭКОНОМИКОЙ: задачи развития. - М.: Всемирный банк, 2003.
- 10.Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. Аналитический обзор. - М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2004.
- 11.Советский энциклопедический словарь/ Гл. редактор А.М.Прохоров – М.: Сов.энциклопедия, 1984. 1600с.

ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА: ИЗМЕРЕНИЯ И ПРОТИВОРЕЧИЯ.

Перевозкин В.М.

Оренбургский государственный университет

Часто в повседневной жизни используют понятие «сила воли». Волевым считается человек решительный, смелый, настойчивый. С другой стороны, принято полагать, что у безвольного человека эти качества развиты слабо или вообще отсутствуют. Такой обобщенный подход к оценке волевых проявлений человека вряд ли оправдан. Справедливо положение А. Ц. Пуни, что проявления воли всегда конкретны и обусловлены теми трудностями (с присущими им особенностями), которые человек преодолевает. Не случайно, поэтому практика физического воспитания и экспериментальные исследования показывают, что человек в одной ситуации может проявить себя волевым, а в другой — нет.

Говорить о воле вообще, вероятно, не стоит. Более правильно говорить о различных ее проявлениях, называемых волевыми качествами: настойчивость, смелость, решительность и др.

В диагностике воли главным является измерение волевого усилия. Если мы научимся объективно измерять степень проявления волевых качеств, то сможем контролировать успешность их развития под влиянием воспитания и тренировки. В последние годы развивается экспериментальное изучение величины волевого усилия с применением физиологических, психологических и педагогических критериев.

Кроме экспериментальных методов, существуют не экспериментальные методы изучения волевых качеств (самооценка, опрос, наблюдение за поведением в естественных условиях).

Во многих случаях оценки волевой сферы спортсмена этим способом соответствуют истине, но часто бывают ошибочными. Причина этих ошибок кроется прежде всего в том, что у наблюдателя (педагога, тренера) большей частью создается общее мнение о развитии волевых качеств у человека. Исследователя же интересуют конкретные волевые проявления (качества). В результате обобщенной оценки отдельные волевые качества могут не дифференцироваться наблюдателем, получается, что развитие у субъекта одного волевого качества предполагает хорошее развитие и другого качества. При генерализованной оценке волевые качества — ответственность, умение владеть собой, целеустремленность, принципиальность, организованность, настойчивость — коррелировали друг с другом на высоком уровне значимости (Е.С. Махлах и И.А. Раппопорт). Это означало, что у одних все волевые проявления были на высоком уровне, а у других на низком. Скорее же всего причина в обобщенности оценок либо в разной мотивированности наблюдаемых на учебную деятельность, в результате чего одни проявляют большую волевою активность, другие — меньшую.

Другой причиной возможных ошибок при диагностике волевых качеств не экспериментальным путем является то, что часто опрашиваемые должны

характеризовать волевые проявления других, которые им не удавалось наблюдать непосредственно, например проявление мужества. Ведь оценка мужества возможна только тогда, когда человек попадает в определенные и отнюдь не обычные условия. Поэтому опрашиваемый вынужден ориентироваться на какие-то другие поступки, которые не соответствуют поставленной задаче.

Наконец, при субъективной оценке волевых проявлений опрашиваемый может плохо представлять существо данного волевого качества, не зная, чем по существу одно качество отличается от другого.

Субъективный подход оценки волевой сферы бывает продуктивным, если тренер хорошо знает спортсмена, занимается с ним уже несколько лет и видел его поведение в различных ситуациях; все же основное внимание надо уделять разработке объективных экспериментальных методов диагностики степени развитости волевых качеств.

По отношению к тому, какие конкретные волевые феномены измеряются с помощью разработанных методик, имеются различные мнения.

В.А. Иванников, например, считает, что измеряют волевое усилие, и сетует на то, что до сих пор методы его измерения разработаны слабо. По этому поводу он пишет: «Много работ было посвящено разработке методов измерения волевых усилий, но результаты оказались достаточно скромными. Полученные по разным методикам результаты часто не коррелируют друг с другом, лабораторные измерения часто не коррелируют с жизненными наблюдениями, нет четкой корреляции результатов по способности к волевым усилиям в разных видах деятельности, не найден удобный и надежный метод количественного измерения волевого усилия».

Сложность измерения уровня у субъекта волевых качеств как раз и состоит в нейтрализации ситуативных и выявлении постоянных факторов, обуславливающих стабильный уровень проявления того или иного волевого качества.

Те факты, что часто между волевыми качествами не обнаруживаются корреляции, нужно рассматривать не как неудачу в изучении проявлений воли, а, наоборот, как положительный результат, заставляющий уйти от пресловутого взгляда на волю и силу как нечто целое, «неделимое».

Согласиться с утверждением В.А. Иванниковым, тоже нельзя, что нет удобных и надежных способов количественного выражения волевых качеств. В этом отношении ссылка на высказывание В.К. Калина в работе, опубликованной еще 1986 г., не очень корректна: ведь с тех пор прошло уже несколько десятилетий. Кроме того, давно показано, что имеется тесная корреляция между проявлениями одного и того же волевого качества в разных ситуациях (М.Н. Ильина [1976]; И.П. Петяйкин [1978]).

Если В.А. Иванников полагает, что измеряется волевое усилие, т.е. суживает изучаемые феномены, то Ю.Ю. Палайма, наоборот, в качестве исследуемого объекта выдвигает слишком обобщенный феномен – силу воли. При этом касаясь количественных оценок силы воли, он сетовал, что «сделанные в этом направлении попытки не увенчались желанным успехом прежде всего по причине не правильного представления объекта измерения.

Измеряемая воля понималась идеалистически как некая духовная сила, «чистая», «безличная» воля, управляющая через двигательный аппарат поведением человека. Проводимые этими психологами опыты с целью измерения силы воли строились в большинстве случаев в отрыве от жизненных ситуаций, в условиях, исключающих всякое влияние интеллекта и чувства».

Имеются и чисто практические трудности в диагностике некоторых волевых качеств. Например, если настойчивость рассматривать как стремление человека достичь отдаленную цель, то никакое однократное диагностирование не будет адекватным; о настойчивости человека следует судить, только наблюдая его в течении длительного времени. С этой точки зрения, можно сомневаться в пригодности различных проб, связанных с решением неразрешимых вариантов задач.

Для многих волевых проявлений тесты вообще не разработаны, поэтому перед исследователями воли стоит еще много методических задач. Их решение зависит и от того, как успешны будут решены другие задачи – вскрытие сущности того или иного волевого проявления и классификация волевых качеств.

Таким образом, вопрос сводится к тому, что же пытаются измерить – волевое усилие, абстрактную «силу воли» или нечто другое, что обозначают как конкретное волевое проявление при преодолении специфического затруднения, т.е. волевое качество.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ ПРИМЕНЯТЬ ЦЕНТРАЛЬНУЮ СИММЕТРИЮ ПЛОСКОСТИ И ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ РЕШЕНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ ИЗ РАЗЛИЧНЫХ ОБЛАСТЕЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Полулях Л.Ю.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал Оренбургского
государственного университета), г. Орск**

В Концепции модернизации российского образования одним из важнейших результатов и показателей нового качества образования, отражающих современные международные тенденции в области общего образования является, способность учащихся к самостоятельному решению проблем в различных сферах жизнедеятельности. Оценить качество образования, выявить динамику и факторы, позволяющие объяснить различия в результатах, являлось общей целью международных сравнительных исследований PISA и TIMSS. В исследованиях принимают участие и российские школьники, к сожалению, результаты оказались по меньшей мере настораживающими.

Ключевые (базовые, универсальные) компетенции, в трактовке документов Министерства образования Российской Федерации, - это готовность учащихся использовать усвоенные знания, умения, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач.

В данной работе представлены результаты педагогического эксперимента, проведенного на базе 11 класса средней общеобразовательной школы №50 г. Орска, в котором разработана и апробирована модель формирования умений у учащихся применять центральную симметрию плоскости и пространства для решения содержательных задач из различных областей науки и практики. Суть разработанной модели заключается в формировании у учащихся следующей группы ключевых компетенций:

1) умение применять центральную симметрию плоскости и пространства в задачах на построение отрезка с фиксированной серединой;

2) умение применять центральную симметрию плоскости и пространства в задачах на доказательство того, что некоторый четырехугольник параллелограмм;

3) умение применять центральную симметрию плоскости и пространства в задачах на доказательство параллельности прямых.

Содержательную основу модели составляют разработанные уроки по темам «Центральная симметрия плоскости и пространства», «Симметрия вокруг нас», ориентированные на усвоение выделенных компетенций, внеурочное мероприятие «Пик знаний», проводимое в форме игры и комплекс заданий по практическому использованию центральной симметрии плоскости и пространства.

На формирование первых умений учащимся были предложены следующие задачи:

1) Даны две окружности w_1 и w_2 , точка M вне этих окружностей. Построить отрезок, концы которого принадлежат данным окружностям и который делится точкой M пополам.

2) На площадке, имеющей форму параллелограмма, размещен участок квадратной формы. Как провести прямую, которая разобьет одновременно и площадку и участок на две равные части?

3) Как с помощью центральной симметрии, найти расстояние между двумя точками, если эти точки доступны, но разделены препятствием?

4) Даны пересекающиеся прямые и точка, не лежащая на этих прямых. Постройте отрезок с концами на данных прямых и серединой в данной точке.

На формирование вторых использовались задачи:

1) В четырехугольнике $ABCD$ точки K, L, M, N – середины сторон соответственно AB, BC, CD, DA . Прямые AL и CK пересекаются в точке P , прямые AM и CN – пересекаются в точке Q . Оказалось, что $APCQ$ – параллелограмм. Докажите, что $ABCD$ – тоже параллелограмм.

2) Докажите, что у параллелограмма пересечение диагоналей является центром симметрии.

3) Докажите, что четырехугольник, у которого есть центр симметрии, является параллелограммом.

На формирование умения применять центральную симметрию плоскости и пространства в задачах на доказательство параллельности прямых были представлены следующие задачи:

1) Пусть P – середина стороны AB выпуклого четырехугольника $ABCD$. Докажите, что если площадь треугольника PDC равна половине площади четырехугольника $ABCD$, то стороны BC и AD параллельны.

2) Докажите что при центральной симметрии: а) прямая, не проходящая через центр симметрии, отображается на параллельную ей прямую; б) прямая, проходящая через центр симметрии, отображается на себя.

3) Две прямые параллельны. Какой центральной симметрией одна из них получается из другой?

4) Дан параллелограмм $ABCD$ и точка M . Через точки A, B, C, D проведены прямые, параллельные прямым MC, MD, MA, MB соответственно. Что можно сказать об этих прямых? Сформулируйте полученный результат и докажите.

С целью выявления эффективности данной модели был проведен педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Констатирующий эксперимент заключается в обосновании необходимости разработки модели на основе проектной технологии в школе; подтверждение того, что возникают трудности при использовании приобретенных знаний и умений для решения практических задач, связанных с повседневной жизнью.

Формирующий эксперимент заключается во внедрении в практику разработанной модели формирования умений. Модель представляла собой комплекс занятий на которых была организована проектная деятельность.

Контрольный эксперимент заключается в проверке эффективности модели формирования умений на основе проектной технологии. Контрольный эксперимент проводился после проведения системы внеурочных занятий в рамках обучающего эксперимента. В ходе контрольного эксперимента учащимся были предложены задания, проверяющие уровень сформированности тех же ключевых компетенций, которые проверялись во время констатирующего эксперимента. Результаты выполнения констатирующего и контрольного экспериментов приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты выполнения констатирующего и контрольного экспериментов.

Испытуемые	1	2	3	4	5	6	7
1-ое выполнение	2	2	3	2	3	3	2
2-ое выполнение	3	4	4	3	5	3	3
Знак разности баллов	+	+	+	0	+	0	+

В результате, по данным констатирующего и контрольного экспериментов, уровень сформированности умений применять центральную симметрию плоскости и пространства для решения содержательных задач из различных областей науки и практики повысился и $t_p \square t_{кр}$ ($5,95 \square 4,03$), что свидетельствует об эффективности разработанной модели обучения методом проектов.

О КОНКУРЕНТСПОСОБНОСТИ РАБОЧЕГО НА РЕГИОНАЛЬНОМ РЫНКЕ ТРУДА

Прашкевич Ю. А.
Оренбургский государственный университет

Как известно целью профессионального образования в изменяющихся экономических условиях России является подготовка личности, конкурентоспособной в условиях рынка труда, обладающей личностными и профессиональными качествами, обеспечивающими умение решать задачи во всех видах ее деятельности (от профессиональных до лично-бытовых) и отвечать за их решение. Сегодня формируется особый интегративный тип рабочего — субъект социально-профессиональной деятельности, самобытная, активная личность и индивидуальность. На рынке труда ныне котируется не пресловутая рабочая сила, а работник с высоким уровнем образованности, воспитанности, профессиональной обученности. Рыночные отношения дополнительно к чисто профессиональным умениям требуют от профессионала развитого политехнического, экономического и экологического мышления, организованности и стабильности в выполнении производственной деятельности, гибкости, умений быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, постоянно самообучаться.

По мнению Ковалева А.В. конкурентоспособность рабочего - это понятие, которое представляет собой результат пересечения двух видов деятельности рабочего профессиональной и состязательной (конкурентной). Все противоречия системы «конкурентоспособность рабочего» лежат в плоскости взаимодействия профессиональной и состязательной деятельности рабочего. Успешное развитие конкурентоспособности рабочего как сложной динамической системы во многом зависит от успешности конкурента в состязательной деятельности, направленной на привитие умений и навыков соперничества, привычки к ситуации постоянного соревнования на рынке труда.

Конкурентная ситуация на рынке труда заставляет работодателя ориентироваться в том, насколько качественно рабочий выполняет тот или вид деятельности.

Для человека, который избрал рабочую профессию, получил соответствующую квалификацию, очень важно при поиске работы разбираться в характере предстоящего труда, понимать и осознавать свои возможности и рамки в достигнутых результатах. Конечно, конкурентоспособность рабочего зависит от профессии, занять которую он претендует на рынке труда.

Конкурентоспособность рабочего в профессиональной деятельности следует определять не только (не столько) по исполнительским умениям и навыкам, сколько по интеллектуальным умениям: умению анализировать ситуацию и стоящие перед профессионалом задачи, проектировать деятельность не на ближайшие действия, а на длительные периоды, видеть перспективу в своей работе, а следовательно, надо больше уделять внимание формированию аналитических и проективных умений рабочего в профессиональной деятельности, что должно стать хотя и небольшим по объему, но специально организованным содержанием образования.

Учреждения профессионального образования, оказывая образовательные услуги, должны учитывать требования работодателей, положения в сфере занятости и на рынке труда.

В настоящее время учащиеся учреждения базового профессионального образования постепенно начинают осознавать значимость конкурентоспособности. Вследствие профессиональных, а особенно прикладных знаний. Учащиеся сегодня мотивированы на приобретение конкретных, практических умений и навыков. Они активно включаются в работу на производственном обучении. Конкурентоспособный работник должен обладать совокупностью интегрированных характеристик. Базовой является высокий уровень профессионального мастерства. Качество профессиональной подготовки молодого работника непосредственным образом влияет его на конкурентоспособность. Оно оценивается по следующим показателям:

а) качество знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности работника;

б) качество личности работника, обеспечивающее ему формирование профессиональной (специальной и личностной) компетентности: характеристики профессионального мышления и сознания, профессионально значимые личностные качества, необходимые для реализации разнообразных профессиональных функций);

в) качество знаний, умений и навыков социально-профессионального общения, наличие опыта профессиональной деятельности, поведения и общения.

Учащиеся начинают осознавать, что личный успех, профессиональный рост зависят от многих факторов и высокий образовательный уровень лишь один из них. В процессе профессиональной подготовки следует ориентировать учащихся на то, что начинающий рабочий с первых дней работы включается в борьбу за выживание: соперничество возникает как между отдельными специалистами, так и между предприятиями.

По мнению Полдоной М.Л. конкурентоспособность будущего рабочего на рынке труда целесообразно рассматривать на двух уровнях:

- на макроуровне – (общие требования, сложившиеся в сфере деятельности) конкурентоспособность понимается как качество рабочей силы по данному виду деятельности;

- на уровне конкретной вакансии – с позиции качества работника применительно к вакансии рабочего места в определенной предпринимательской структуре.

Проблема формирования конкурентоспособного рабочего требует пристального внимания, комплексного решения, взаимодействия всех заинтересованных сторон, с учетом текущих и перспективных потребностей в квалифицированных кадрах.

Отечественный и зарубежный опыт показывает (Кязимов К.А.), что основой повышения потенциала трудоустройства выпускников является высокий уровень их профессиональной подготовки и конкурентоспособности на рынке труда.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что совершенствование механизма взаимодействия профессионального образования и рынка труда является весьма актуальной проблемой.

ГРУППОВОЕ ПРОЕКТНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЮ)

Ракутько С.А.

Дальневосточный ГАУ, г.Благовещенск

В современных условиях важной задачей высшей школы является подготовка конкурентоспособных специалистов, обладающих гибкостью и мобильностью на рынке труда и профессий, способных принимать самостоятельные решения, преобразовывать социальную среду и свою профессиональную деятельность – т.е. компетентных специалистов.

Компетентность специалиста является совокупностью целей — конкретных требований к уровню его подготовленности, которые определяются как компетентности. В противовес традиционному образованию, основанному на триаде ЗУН (знания-умения-навыки), компетентностный подход предполагает, что основной акцент делается не просто на получении обучающимися некоторой суммы знаний и умений, но и на формировании системного набора компетенций, позволяющих решать в том числе профессиональные проблемы. При этом целью обучения становится не процесс, а достижение учащимися определенного результата. Роль преподавателя при этом изменяется от руководителя к помощнику [1].

Современная инженерная деятельность тесно связана с разработкой и непосредственным созданием технических систем, их функционированием и управлением. Как и в других отраслях общественного производства, в области инженерной деятельности так же наблюдается разделение труда, что неизбежно ведет к специализации инженеров. Из основных сфер деятельности инженеров можно выделить исследовательскую, конструкторскую, организаторскую, технологическую, производственную. Однако базовой составляющей любой инженерной деятельности следует считать проектировочную деятельность [2].

В высшей школе на современном этапе все более широкое признание получает концепция, направленная на такое построение учебно-воспитательного процесса, при котором обучение решает задачу вовлечения студентов в активную самостоятельную учебно-познавательную деятельность, моделирующую процесс их дальнейшего самообразования. В качестве общей концептуальной основы совершенствования организации учебной работы в процессе обучения выступает деятельностный подход.

В условиях изменения социального заказа целесообразно освоение научно-практического потенциала проектного обучения, накопленного мировой педагогикой. Более того, проектное обучение, зародившись в недрах естественнонаучного цикла и перенесенное на область гуманитарных предметов, стало методологическим фактором, объединившим традиционно выделяемые сегменты научного знания в общее пространство.

Проектирование придает процессу обучения студентов форму продуктивного тренинга в самостоятельном решении возникающих проблем. С педагогической точки зрения проектирование — это творческая учебная деятельность, проблемная по форме предъявления материала, практическая по способу его применения, интеллектуально нагруженная по содержанию, самостоятельная по характеру добывания знаний, протекающая в условиях постоянного конкурса мнений, предложений. Проектирование делает возможным новый тип обучения – проектное обучение, основанное на творческом усвоении знаний в процессе самостоятельной поисковой деятельности. Целью проектирования является самостоятельно принимаемое учащимися обоснованное решение в соответствующей области, т.е. конкретный учебный проект, который является важнейшим элементом образовательного процесса.

Проектное обучение является одним из эффективных инструментов личностно-деятельностной и практико-ориентированной подготовки студентов. Оно оказывает систематизирующее воздействие на процесс обучения и позволяет комплексно реализовать задачи теоретической и практической подготовки, творческого развития и воспитания будущего специалиста.

Выполняя проекты, студенты осваивают алгоритм творческой деятельности, учатся самостоятельно искать и анализировать информацию, интегрировать и применять полученные ранее и приобретать новые знания и умения. Творческое обучение содействует воспитанию и развитию всех участников учебного процесса, включая педагогический коллектив учебного заведения.

Сегодня одной из приоритетных задач повышения эффективности народного хозяйства является решение проблем энерго- и ресурсосбережения. Особое внимание к этим проблемам вызвано не только постоянно растущими ценами на топливно-энергетические ресурсы, но и также низкой энергетической эффективностью хозяйства России. Повышение энергоэффективности очень важно как для улучшения конкурентоспособности российской экономики, так и для ее перевода на инновационную модель развития. Важнейшим методом повышения энергоэффективности является разработка и практическая реализация энергосберегающих проектов во всех секторах экономики. В этом процессе огромная роль придается выпускникам технических вузов [4].

Актуальность проблемы энергосбережения с учетом высоких требований к современному инженерному образованию позволяет говорить об особом виде компетентности – компетентности принятия энергосберегающих проектных решений (ПЭПР-компетентности) как обязательной для выпускников вузов по инженерным направлениям.

Реализация инженерного проектирования в вузах приближает студента к реальной профессиональной деятельности, делает знания активными, учит не только использовать имеющиеся, но и искать необходимые для решения задачи знания. В этих условиях развитие ПЭПР-компетентности становится основой закладываемого фундамента профессионализма будущего специалиста.

ПЭПР - компетентность следует понимать как личностную, интегративную, формируемую характеристику способности и готовности студента – будущего инженера, проявляющуюся во владении специальными проектно-конструкторскими знаниями и умениями, направленными на ПЭПР, использовании современных технологий и средств проектирования, обоснованного выбора и оптимизации в случае многовариантности решений, учете быстрого изменения технологий.

Формирование ПЭПР - компетентности является важной задачей в подготовке студента к инженерной деятельности. Студент, владеющий ПЭПР - компетенцией, способен применять свои способности в различных ситуациях и разных сферах деятельности, что подтверждает многофункциональность, универсальность и надпредметность рассматриваемой компетентности.

Говорить о многомерности ПЭПР - компетентности дает право использование студентом в своей деятельности различных умений, подчерпнутых из межпредметных связей. Данная компетентность мобильна, подвижна, вариативна, применима в любой ситуации и на любом материале.

Таким образом, ПЭПР - компетентность является весьма важной для инженерной деятельности, что определяет значимость её формирования.

Единство компонентов деятельной структуры ПЭПР - компетентности показано на рисунке 1.

Становление каждого компонента ПЭПР - компетентности связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы.

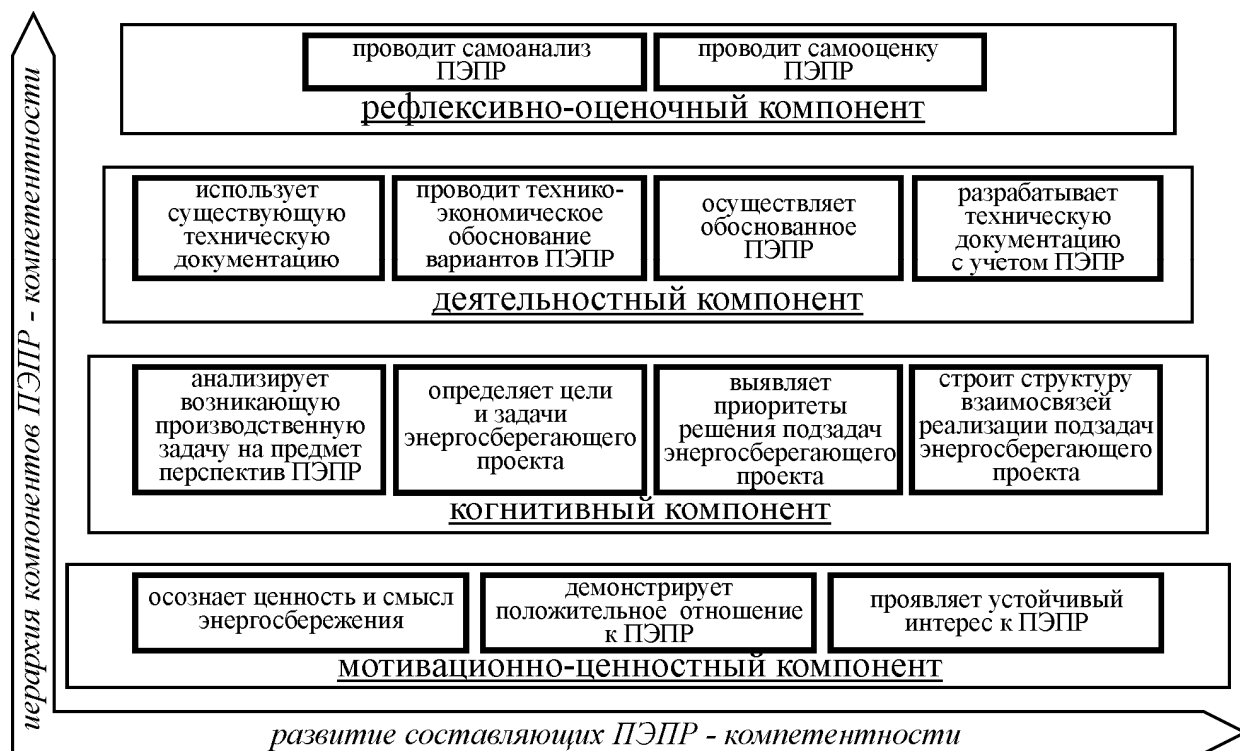


Рис.1. Структура ПЭПР - компетентности

Мотивационно-ценностный компонент является исходным уровнем сформированности ПЭПР - компетентности и выражается в осознании ценности и смысла энергосбережения, положительном отношении к использованию энергосберегающих подходов.

Когнитивный компонент основан на знании теоретических основ энергосбережения, приобретении умений и навыков, необходимых для профессионального ПЭПР. Когнитивный компонент проявляется в знании законов протекания технологических процессов в своей предметной области, алгоритмов решения типовых производственных задач, основных положений и требований нормативных документов в области энергосбережения.

Деятельностный компонент основан на комплексе навыков организации проектно-конструкторской деятельности, предусматривающей энергосбережение и включает способы проектной деятельности, специальные конструкторские умения, отражающий возможность инженера в создании новых систем и технологий.

Рефлексивно-оценочный компонент определяет уровень развития самооценки, понимания собственной значимости в коллективе, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональном общении. Данный компонент включает самоанализ и самооценку инженером своей деятельности с учетом достигнутых результатов, позволяет осмыслить и оценить степень реализации поставленных целей.

Реализацией ПЭПР-компетентности через перечисленные компоненты деятельности становится не передача информации, а развитие способностей у студентов компетентно решать проблемы и задачи, овладевать целостной профессиональной деятельностью. Все это мотивирует познавательную деятельность, при этом сам процесс научения приобретает личностный смысл, абстрактная информация превращается в личное знание студента.

Читаемый автором с 1992 г курс лекций по светотехнике для студентов IV курса факультета электрификации и автоматизации с.-х. производства, несмотря на достаточно узкую предметную область, в силу специфики применения излучения в сельскохозяйственных технологических процессах весьма важен в формировании профессиональных методов и технологии эффективного использования энергии. Именно в отрасли сельского хозяйства, из за наличия биологических объектов в энергетической системе потребителя, во главу угла ставится обеспечение энергосбережения. В данной области методы энергосбережения разработаны явно недостаточно. Кроме того, процессы облучения характеризуются малой долей полезно используемой энергии, несмотря на существенную величину электроэнергии, направляемой в сельском хозяйстве для этих целей. Поэтому поиск возможностей экономии энергетических и материальных ресурсов в процессах с использованием энергии излучения представляет собой весьма важную практическую задачу [5].

Серьезнейшим исторически сформировавшимся недостатком вузовских учебных программ для энергетиков по многим направлениям является ориентирование будущих инженеров на выбор энергетического оборудования,

как правило, по максимальной нагрузке. Современные исследования в области энергетического анализа свидетельствуют, что при этом достигается высокая надежность энергообеспечения, но не учитываются все аспекты в энергетической системе потребителя. Однако для оценки и выявления путей энергосбережения необходимо решение принципиально новой, оптимизационной задачи: минимизации энергоемкости продукции.

Отмеченные проблемы усугубляются несформированностью у студентов потребности в инновационной деятельности.

Решение указанных проблем нами видится в формировании ПЭПР-компетентности средствами группового проектного творческого обучения, направленность которого, в силу специфики курса, лежит в области энергосбережения.

Применение методов группового проектного творческого обучения требует создания таких педагогических условий, в которых студент мог бы занять активную личностную позицию и проявить себя как субъект проектной деятельности. Дидактический принцип активности студента в обучении общеинженерным дисциплинам обуславливает педагогическую систему требований к проектной деятельности в едином учебном процессе. Эффективное управление развитием готовности студентов к проектной деятельности подразумевает выполнение определенных требований: определение целей обучения; установление исходного уровня готовности; разработку организационно-деятельностных технологий и программы действий; анализ состояния готовности каждого студента по определенным характеристикам и внесение корректирующих действий.

Общепринятой является оценка успешности выполнения учебного проекта путем определения уровня теоретических знаний учащихся без учета возможностей их последующего практического применения. Однако определение подготовленности студентов должно соответствовать дидактической структуре обучения, носить интегративный характер и учитывать теоретическую и практическую готовность к выполнению профессиональных действий в соответствии с квалификационной характеристикой будущего специалиста.

Рассмотрим вопрос численной оценки проявляемого студентом при групповом проектном творческом обучении уровня ПЭПР – компетентности.

Объектом приложения ПЭПР – компетенции является оптимизация проведения энерготехнологического процесса (ЭТП), каждый этап которого в базовом варианте проведения характеризуется энергоемкостью ε_i . Для снижения энергоемкости на каждом этапе проектируется применение энергосберегающих мероприятий (ЭСМ), целью которых является снижение энергоемкости этапа до величины ε'_i [3]. В качестве характеристики эффективности J -го варианта ЭСМ на i -м этапе можно принять коэффициент

$$k_{i,j}^{\text{ЭСМ}} = \frac{\varepsilon_i}{\varepsilon'_i} \quad (1)$$

Множество выявленных группой студентов альтернативных вариантов проведения i -ых этапов ЭТП (с персональной ответственностью каждого участника группы за эффективность предложенного варианта) образует направленный граф j -ых вариантов ЭСМ (рис.2). Характеристикой каждой ветви графа являются значения найденных коэффициентов эффективности.

ЭТП проводят применением таких ЭСМ на каждом этапе, что бы его общий коэффициент эффективности, вычисляемый по формуле

$$k^{\text{ЭСМ}} = \prod_{i=1}^n k_i^{\text{ЭСМ}}, \quad (2)$$

принимал максимальное значение.

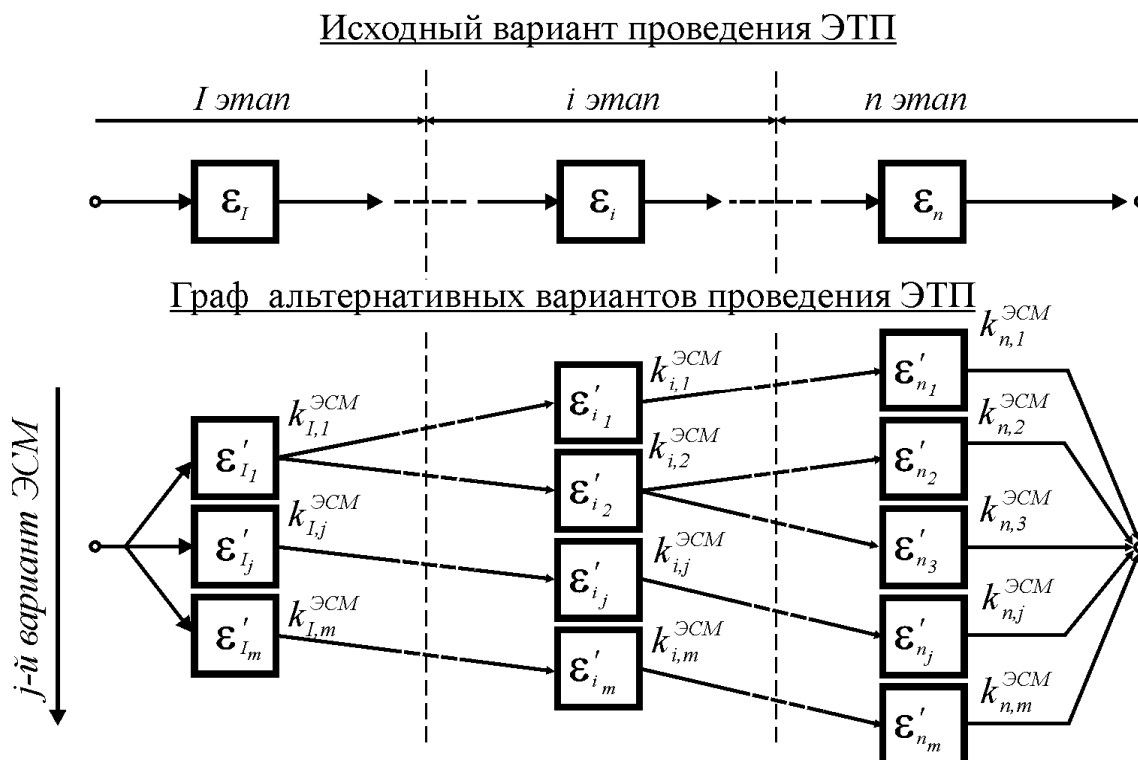


Рис.2. К численной оценке ПЭПР – компетентности

Формирование ПЭПР – компетентности при групповом проектном творческом обучении производится в соответствии с ее структурой.

1. На первом этапе преподавателем группе студентов выдается минимально необходимый фактический материал о некотором ЭТП, мотивируется необходимость его оптимизации. Задачей студента на данном этапе является осознание ценности и смысла энергосбережения, формирование положительного отношения к энергосбережению. У студента должен появиться устойчивый интерес к поиску энергосберегающих решений.

2. В ходе самостоятельной работы при взаимодействии с преподавателем каждый студент анализирует поставленную производственную задачу на предмет перспектив энергосбережения, определяет цели и задачи энергосберегающего проекта, выявляет приоритеты при решении подзадач проекта и структуру взаимосвязей их реализации.

3. На следующем этапе студент анализирует литературные источники, проводит патентный поиск, намечает варианты ЭСМ, производит выбор оптимального варианта, документирует свою работу.

4. На заключительном этапе студент проводит анализ проделанной работе, производит ее самооценку.

Поскольку работа производится в группе, появляется возможность численной оценки уровня проявленной ПЭПР – компетентности. Критерием такой оценки является величина коэффициента эффективности ЭСМ, вычисляемого по формуле (2). Ранжирование студенческих работ по величине $k^{ЭСМ}$ позволяет объективно выделить студентов, проявивших больший уровень ПЭПР - компетентности.

Наш опыт показал, что применение группового проектного творческого обучения является действенным способом развития творческой деятельности студентов. Выполнение творческих заданий и проектов в процессе обучения является основой для последующих исследовательских и выпускных квалификационных работ. Учебные и научные исследования, основанные на индивидуальных особенностях и интересах, оказывают целенаправленное развивающее влияние и способствуют формированию профессионального самосознания студента.

Введение компетентностного подхода в учебный процесс связано как с изменениями в содержании образования, так и с осуществлением учебного процесса, практикой работы преподавателя. Меняются так же формы и методы организации занятий - обучение приобретает деятельностный характер, акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу учащихся в малых группах, выстраивание индивидуальных учебных траекторий, развитие самостоятельности учащихся и личной ответственности за принятие решений.

Литература

1. Гетманская, А.А. Модульный подход в формировании ключевых компетенций у учащихся /А.А.Гетманская [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-24.htm>. -режим доступа: свободный.

2. Осипова, С.И. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов - будущих инженеров в образовательном процессе / С.И.Осипова, Е.Б.Ерцкина [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. - 2007.- №6.- ч.3. [www.science-education.ru /download /2007 /06 /2007_06_72. pdf](http://www.science-education.ru/download/2007/06/2007_06_72.pdf) .-режим доступа: свободный.

3. Пат. РФ, МПК⁸ G05D29/00. Способ энергосбережения в энерготехнологических процессах [Текст] / Карпов В.Н., Ракутько С.А.- №2008115845(017799); заявл. 21.04.08.

4. Ракутько, С.А. Концепция энергосбережения как важная составляющая инновационного образования по инженерным специальностям в аграрном вузе / С.А.Ракутько [Текст] // Труды 6-й международной научно-практической

конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» Сборник 6.- Часть 1. – Ростов н/Д: Рост.гос.ун-т путей сообщения, 2008.- С.240-243.

5. Ракутько, С.А. Развитие навыков энергосберегающих решений как важнейшая составляющая качественной подготовки студентов инженерных специальностей [Текст] // Материалы Международной научно-практической конференции «Система образования в аграрном вузе: проблемы и тенденции». г.Иркутск, ИрГСХА, 2008.-С.168-172.

ФОРМИРОВАНИЕ МАРКЕТИНГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Родионова Л.М.

Орский гуманитарно-технологический институт, г. Орск

Современный компетентностный подход является выражением смены образовательной парадигмы, предполагающий переосмысление целей, задач, содержания и технологий обучения, которые должны быть направлены на развитие у субъектов образовательного процесса способностей самостоятельно решать проблемы на основе полученных знаний, умений, навыков и социального опыта.

Для решения этой задачи принципиальное значение имеет обеспечение условий, которые предполагают ориентацию профессионального образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие способностей специалиста реализовывать полученные знания в конкретной практической деятельности.

Основными единицами компетентностного подхода являются компетенция и компетентность.

Под компетенциями следует понимать обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность.

Компетентность – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений.

Для системы профессиональной подготовки будущих менеджеров актуальным являются формирование профессиональной компетентности, которая представляет собой совокупность профессиональных знаний, а также владение способами выполнения деятельности.

Менеджер организации в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта ВПО должен быть готов к следующим видам деятельности, которые выделяются в соответствии с его назначением и местом в системе управления: управленческая, организационная, экономическая, планово-финансовая, маркетинговая, информационно-аналитическая, проектно-исследовательская, диагностическая, инновационная, методическая, консультационная, образовательная.

Выделим из перечисленного маркетинговую деятельность. Профессиональная маркетинговая деятельность по нашему мнению, требует наличия маркетинговой компетентности. Таким образом, маркетинговая компетентность является одной из составляющих профессиональной компетентности специалиста в области менеджмента.

Наличие маркетинговой компетентности позволит будущим специалистам умело владеть методологией маркетинга, грамотно исследовать рынок; ставить цели; формировать товарную, ценовую, сбытовую политику и рыночную

стратегию; анализировать и оценивать свою практическую деятельность на основе маркетингового подхода к рассматриваемым процессам и явлениям.

Одной из основных проблем компетентностного подхода является разработка методики формирования профессиональных компетентностей и её реализация. По нашему мнению формирование профессиональных компетентностей будущих специалистов требует со стороны педагогов высшей школы использование практико-ориентированных технологий в обучении.

Предпочтения следует отдавать тем методикам, которые впоследствии формируют готовность и способность будущих специалистов выявлять проблемы, вырабатывать пути их разрешения.

Основной подход, принятый в данной работе, заключается в том, что названную проблему можно решить, используя в обучении маркетингу деловые игры и ситуационные задания (метод кейсов), которые не только широко распространены в процессе обучения на Западе, но и находят все большее применение в российских учебных заведениях.

Деловую игру и ситуационные задания можно определить как методы имитации принятия управленческих решений в различных ситуациях путем проигрывания вариантов по заданным или вырабатываемым самими участниками правилам.

Под *деловой игрой* понимается процесс выработки и принятия решений в условиях поэтапного многошагового уточнения необходимых факторов, анализа информации, дополнительно поступающей и вырабатываемой на отдельных шагах в ходе игры. Параметры ограничений от шага к шагу могут изменяться, в связи с чем создаются все новые и новые частные ситуации, решение которых должно подчиняться общей цели деловой игры

В обучении маркетингу мы используем следующие деловые игры:

- Ориентация фирмы на маркетинг;
- Маркетинговые исследования рынка образовательных услуг -
- Влияние окружающей среды на тактику фирмы.

Приведенные игры позволяют моделировать реальную деятельность будущих менеджеров в условиях производства, проектировать способы действий в условиях предложенных моделей, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенной практической проблемы.

К примеру, разработанная нами деловая игра «Маркетинговые исследования рынка образовательных услуг» строится по принципу работы маркетинговой компании. Цель данной игры – разработать маркетинговую программу по исследованию рынка образовательных услуг в г. Орске.

Организация деловой игры требует разделение группы на две команды (маркетинговые компании). В процессе игровой деятельности студенты разрабатывают концепцию исследования, способы получения и обработки эмпирических данных, формируют основные выводы и оформляют отчет. В результате каждая команда должна подготовить и защитить свой проект маркетинговой программы.

Деятельность студентов в данной деловой игре оценивается жюри из состава преподавателей и студентов. Критерии оценки таковы:

- четкость концепции исследования (выявление проблемы, постановка задач исследования и цели);
- рациональность выбора методов получения информации;
- качество систематизации материала в форме вопросов респондентам;
- полнота отчета;
- презентабельность защиты проекта.

Приблизить процесс обучения будущих менеджеров к профессиональной деятельности позволяют использование на практических занятиях по маркетингу *метода кейсов* (англ. case — ситуация, случай). Данный метод позволяет обучать студентов принятию решений с анализом параметров конкретных ситуаций, взятых из практической деятельности а также повысить аналитическое мастерство и аргументированность своей позиции в процессе дискуссий.

Например, изучая тему «Организация маркетинговой службы на предприятии» студентам была предложена производственная ситуация, повлекшая за собой ряд серьезных проблем (нехватка оборотных средств, разрозненность информации о состоянии рынка, отсутствие системной работы по продвижению товара, потеря связи с потребителями и др.). Данная ситуация требовала создать на заводе отдел маркетинга.

В процессе дискуссии студенты анализировали ситуацию, обсуждали вопросы, связанные с разработкой мероприятий по изменению организационной структуры предприятия с учетом вновь создаваемого отдела маркетинга, формулировали ключевые задачи службы, высказывали конкретные предложения по совершенствованию экономической политики предприятия.

Организация практических занятий с использованием метода кейсов требует со стороны преподавателя тщательного отбора (разработки) ситуационных задач, грамотного формулирования вопросов и заданий, разработки методических рекомендаций по решению задачи, продумывание методики проведения дискуссии, объективной оценки деятельности студентов.

Таким образом, применение в обучении практико-ориентированных технологий позволят освоить и углубить фундаментальные знания по предмету, приобрести практические навыки решения проблем, а в целом - повысить профессиональную компетентность будущего менеджера в такой интересной и актуальной области коммерческой деятельности, как маркетинг.

Список литературы

Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.

2. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий. - М.: АПКИППРО, 2005.

3. Крылова Г.Д., Соколова М.И. Маркетинг. Теория и практика: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2004.

4. Концепция модернизации российского образования.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ МЕНЕДЖЕРОВ

Родионова Л.М.

Самарская государственная академия путей сообщения, филиал в г. Орске

Происходящие перемены в современном обществе определяют необходимость реформирования системы подготовки специалиста с целью достижения ее соответствия образовательно-профессиональным потребностям личности. Развитие системы образования требует научно-методического и организационного обеспечения содержательных и структурных перемен в системе подготовки современного педагога, поиске новых форм и методик на всех этапах этой работы.

Полноценная профессиональная подготовка будущих экономистов невозможна без обеспечения практико-ориентированного подхода в обучении, который возможно реализовать в условиях творческой учебной деятельности студентов.

Осуществление творческой деятельности в учебном процессе приводит к повышению мотивации (субъектности) в обучении, активизации усвоения и закрепления полученных знаний, приобретению умений и навыков их профессионального практического применения.

Кардинальные изменения культурной, общественно-политической, экономической жизни современной России затрагивают как общество в целом, так и каждую профессиональную сферу, каждого человека. Необходимость изменений в самых разных областях вызвана тем, что имеющиеся образцы и нормы, реализуемые в социальной практике, приходят в противоречие с быстро изменяющимися условиями. Все сферы профессиональной деятельности требуют новой грани человеческой образованности – способности к проектированию. Поэтому от образования требуется изменение роли педагога в образовательном процессе. «Педагогика в большом стиле» (С. Л. Рубинштейн) требует становления и развития проектной деятельности, которая является универсальной, так как обуславливает развитие многих способностей и личностное продвижение педагога-проектировщика.

Развитие проектировочной культуры педагога является в современных условиях актуальной проблемой, поскольку педагогическое проектирование становится важной составляющей продуктивного педагогического труда. Аргументов в пользу освоения педагогами основ проектировочной деятельности можно привести несколько. Во-первых, проектирование изменяет мышление участников создания и реализации проекта, выводя его на стратегический уровень, приближая к потребностям XXI века. Во-вторых, педагогическое проектирование определяет новый, современный облик любого образовательного учреждения. В-третьих, проектирование изменяет конкурентоспособность самого учителя на рынке труда. Этот список полезных результатов становления проектной парадигмы в сфере педагогической деятельности можно продолжить, однако наблюдаемое на сегодняшний день

массовое увлечение учителей или руководителей общеобразовательных учреждений освоением проектировочной деятельности не гарантирует развития их проектировочной культуры, связанной с системным, целостным видением образовательных «продуктов».

Школьная практика, наверное, могла бы быстрее перейти к проектированию и построению новых образовательных систем, однако, до настоящего времени наша система образования не имеет развитых позитивных культурных традиций в области проектирования. С помощью научных рекомендаций тысячи школьных коллективов за последние годы приступили к проектированию новых образовательных систем, к разработке проектов программ развития школ. Анализ подобных документов, проведенный специалистами, а также изучение автором школьных программ развития города Хабаровска свидетельствуют в целом об отсутствии у создателей проектировочного мышления, проектировочного подхода, знаний и умений организовывать и осуществлять проектировочную деятельность адекватно сложившейся социокультурной ситуации.

Выявленные нами противоречия приводят к *проблеме* проектировочной культуры педагога. Проблема углублена противоречием между острой потребностью педагогов в развитии собственной проектировочной культуры и отсутствием в педагогике целостных оснований теоретико-методического обеспечения процесса педагогического проектирования антропоориентированного образования.

изучения дисциплины «Управление качеством»

на Методика обучения проектированию студентов экономических специальностей

Проектирование

Передовой отечественный и зарубежный опыт показывает, что творческая учебная деятельность направлена на более полную реализацию задач обучения, формирование профессионально-значимых качеств личности специалиста, комплексное инновационное развитие системы образования.

Творческая составляющая системы подготовки специалиста включает в себя различные формы и методы, начиная с решения расчетных и теоретических задач, изучения курсов по выбору, выполнения расширенных практических заданий, курсовых проектов и других видов работ, и заканчивая специализированными разделами обучения, подготовкой выпускной квалификационной работы, освоением дополнительных профилей и специальностей.

Проектное обучение является одним из эффективных инструментов личностно-деятельностной и практико-ориентированной подготовки студентов. Оно оказывает систематизирующее воздействие на процесс обучения и позволяет комплексно реализовать задачи теоретической и практической подготовки, творческого развития и воспитания специалиста.

Проектная деятельность направлена на достижение учащимися практического результата на основе и в процессе учебной работы. Сутью его является включение учащихся в процесс созидательной деятельности от идеи до ее практической реализации. Выполняя проекты, студенты осваивают алгоритм творческой деятельности, учатся самостоятельно искать и анализировать информацию, интегрировать и применять полученные ранее и приобретать новые знания и умения. Творческое обучение содействует воспитанию и развитию всех участников учебного процесса, включая педагогический коллектив учебного заведения.

Проектная деятельность развивается по спирали, каждый виток которой состоит из нескольких взаимосвязанных этапов: поискового, конструкторского, технологического и аналитического. Если исключить процесс поиска решения проблемы, то проектная деятельность превратится в творческое задание по разработке и осуществлению процесса достижения поставленной преподавателем цели работы. Исключение второго этапа определения путей и способов достижения поставленных задач превращает обучение в репродуктивную деятельность путем выполнения действий по методическим указаниям и рекомендациям педагога.

В процессе выполнения проектов реализуется система обучения, которая предусматривает комплексную учебную и дополнительную самостоятельную работу студентов.

Основными требованиями к организации учебного проектирования, на наш взгляд, являются:

- опора на ранее усвоенный материал;
- подготовка учащихся к творческой деятельности;
- формирование интереса к объекту деятельности;
- обеспечение самостоятельности выполнения работы;
- реальность осуществления проекта;
- общественная значимость проекта.

Реализация принципов проектного обучения определяет содержание, структуру и результаты образовательной деятельности.

Тематика проектных заданий должна быть достаточно широкой, чтобы охватить круг вопросов связанный с задачами подготовки специалиста и учесть индивидуальные особенности и интересы студентов. Она может быть связана с содержанием учебного процесса по изучаемой дисциплине или в смежных областях обучения с использованием знаний по данному предмету.

Система проектного обучения будущих педагогов может быть построена на базе практико-ориентированных разделов образовательной программы в соответствии с целями, принципами и условиями подготовки специалиста.

Изложенные подходы к организации учебной творческой деятельности студентов были введены в систему подготовки учителя физики Ярославского педагогического университета. В образовательной программе подготовки специалиста были определены потенциально эффективные разделы практико-ориентированного обучения в частности курс "физическая электроника". Он базируется на фундаментальных теоретических основах, имеет широкую сферу

практической реализации и изучается на протяжении значительного периода, что создает благоприятные условия осуществления комплексной индивидуально-ориентированной подготовки специалиста. На основе анализа и систематизации содержания данного курса, была произведена его реструктуризация, определено дидактическое построение, произведены содержательные и методические изменения и дополнения.

В системе преподавания дисциплины были выделены компоненты традиционной репродуктивной и инновационной подготовки студентов. Основу первой составили разделы теоретического и практического обучения в форме лекционных и лабораторно-практических занятий по учебным и тематическим планам, пособиям, методическим рекомендациям и указаниям.

В соответствии с обозначенными принципами, включение студентов в процесс творческой практической деятельности предусматривает обеспечение их пропедевтической подготовки (вводный практикум, основы творческой деятельности и др.), определение тематики и создание условий выполнения творческих работ. Учебная творческая деятельность студентов включает в себя различные разделы и виды работ, системообразующим компонентом которых являются творческие работы и проекты, выполняемые в форме разработки и решения конкретных проблем в процессе изучения дисциплины.

Выполнение проектов начинается с постановки задачи, отбора информации и теоретического исследования. Поиск, определение и оформление решения создает основу для технологической подготовки к его практической реализации. Процесс изготовления, испытания изделия и анализа полученных результатов является основой последующих витков спирали творческо-конструкторской и практической работы в целях достижения оптимального результата.

Завершающей стадией работы является описание изделия и конструкторско-технологической документации с анализом эффективности полученных решений. Творческое задание и проекты могут выполняться в виде индивидуальных или групповых работ под руководством и при участии преподавателей.

Инновационная деятельность мотивирует и углубляет учебную работу студентов, становится источником новых идей и ориентиров профессиональных устремлений будущих специалистов.

В общепринятой системе обучения аттестация учащихся чаще всего производится путем определения уровня теоретических знаний учащихся без учета возможностей их последующего практического применения. Определение подготовленности студентов должно соответствовать дидактической структуре обучения, носить интегративный характер и учитывать теоретическую и практическую готовность к выполнению профессиональных действий в соответствии с квалификационной характеристикой будущего специалиста.

С этой целью в структуре государственного стандарта высшего профессионального образования и квалификационной характеристики специалиста (в данном случае - учителя физики) были определены

профессиональные качества будущего учителя, связанные с обучением по данному разделу образовательной программы.

Для учителя физики таковыми являются соответствующие теоретические знания, владение экспериментальной базой учебного процесса, а также навыками организации и осуществления учебной творческой деятельности на основе и в дополнение к образовательной программе.

Аттестация по теоретическим разделам обучения может производиться в процессе текущей учебной работы и на итоговом экзамене.

Другим компонентом аттестации студентов по изученной дисциплине является проверка их практической подготовленности, определяемая по результатам решения задач, выполнения практических действий с техническими устройствами и других заданий в ходе комплексного итогового экзамена. Значительное место при аттестации студента по дисциплине занимают итоги выполнения и защиты курсового проекта перед экзаменационной комиссией или в форме доклада на научной конференции студентов.

Творческая деятельность студентов может иметь много форм и проявлений на протяжении всего периода обучения. Выполнение творческих заданий и проектов является основой для последующих исследовательских и выпускных квалификационных работ. Учебные и научные исследования, основанные на индивидуальных особенностях и интересах, оказывают целенаправленное развивающее влияние и способствуют формированию профессионального самосознания учащихся.

Активная творческая работа вызывает необходимость дополнительного компенсационного обучения, стимулирует самостоятельную практическую деятельность студентов. Результатом этого становятся внеплановые занятия в системе научных семинаров, кружков и конструкторских бюро, а также самостоятельное и дополнительное профессиональное образование.

Осуществление учебной творческой деятельности студентов требует реализации следующих условий:

- научно-методического обеспечения проектной деятельности студентов;
- подготовленности педагогов к осуществлению проектного обучения;
- организационных изменений в учебном процессе;
- материально-технического обеспечения учебной творческой деятельности.

Успешное инновационное обучение студентов предполагает активную научно-исследовательскую работу преподавателей. Одновременно с этим необходимым условием является наличие и развитие ряда профессиональных качеств преподавателей, среди которых следует отметить умения осуществлять свои педагогические проекты, планировать и организовывать учебную творческую деятельность студентов, ее методическое и материальное обеспечение.

Дополнительные требования к построению и обеспечению учебного процесса при проектном обучении должны предусматривать новые виды деятельности и необходимые объемы работы студентов и преподавателей.

Организация творческой учебной деятельности приводит, с одной стороны, к развитию творческих способностей студентов, с другой - оказывает положительное обратное воздействие на саму систему образования в результате творческого и профессионального роста педагогических кадров, совершенствования форм организации, методического обеспечения и материальной базы учебного процесса.

Формирование управленческих умений и навыков будущих экономистов

Роль деловых игр в системе подготовки специалистов экономических специальностей

Вопрос о развитии творческих способностей будущих специалистов, развитии их индивидуальности и самостоятельности помогает решить вопрос о внедрении активных форм и методов обучения. Одним из таких методов является внедрение деловых игр в процесс подготовки и переподготовки кадров.

В настоящее время в мире используется более 2000 деловых игр. Экспериментальное игровое моделирование стало интенсивно развиваться с середины 50х годов. Первые игры были разработаны в США (1955 г. "Rand Corporation", 1958 г. Американская ассоциация управления). Распространяются и внедряются деловые игры в Англии, Канаде, Японии, Франции, Германии, Польше и др.

В нашей стране в 1966 году была создана первая крупномасштабная игра "Реформа", в 1968 году деловая игра "Астра" (Ленинградский финансово-экономический институт, профессор И.М. Сыроежкин.). Были созданы несколько научных центров по разработке теории и практики деловых игр (Москва, Санкт-Петербург, Киев, Новосибирск, Челябинск и др.), постоянно проводятся семинары по активным методам обучения.

Особенно широко деловые игры стали использоваться в последние годы. Переход к рыночной экономике, необходимость неформальной системы подготовки специалистов стали стимулом широкого применения игрового моделирования в учебном процессе ВУЗов.

Деловую игру можно рассматривать как "моделирование по реальной деятельности "специалиста" в тех или иных специально созданных педагогических или производственных ситуациях. Деловая игра (далее по тексту ДИ) выступает как средство и метод подготовки и адаптации к трудовой деятельности и социальным контактам.

Б.Г. Ананьев, один из основоположников отечественной психологической науки, пишет, что игра занимает ведущее место в социальном формировании человека, как субъекта познания и деятельности. В искусственно воссозданных условиях человек проигрывает разные жизненные и производственные ситуации, что является необходимым для его развития, изменения его социальных позиций, ролей в обществе, для формирования профессиональных интересов, потребностей и навыков. Французский ученый Р. Калуа в своей работе "Структура и классификация игр" определяет общие характеристики, согласно которым игра свободна (у участника нет никаких обязательств), изолирована во времени и пространстве, регламентирована правилами, в ней

создается и поддерживается высокое эмоционально-интеллектуальное напряжение участников через систему управления их взаимодействием.

В реальной действительности круг необходимых для жизни и работы знаний постоянно расширяется, а возможности их усвоения не беспредельны. Важнейшей задачей поэтому, становится не только умение отбирать необходимые знания, систематизировать их, но и умение преобразовывать эти знания, приближать их к сегодняшним жизненным и профессиональным ситуациям, практике, к реальной профессиональной деятельности. Это означает, что ДИ, как метод активного обучения, помогают в теоретическом и практическом аспекте подготовки специалистов.

ДИ как метод обучения позволяет как бы "прожить" определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии. ДИ позволяют моделировать различные производственные ситуации, проектировать способы действий в условиях предложенных моделей, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенной практической проблемы.

Профессиональная деятельность специалистов экономического профиля носит достаточно многообразный характер, поэтому применение ДИ в подготовке специалистов в области экономики, поможет активизировать процесс обучения и связать его с будущей профессиональной деятельностью.

Исследователи установили, что при лекционной подаче материала усваивается 20% информационного материала, в то время как в деловой игре 90% (по данным профессора В.И. Рыбальского). Введение и широкое применение ДИ в ВУЗах позволяет уменьшить время, отводимое на изучение некоторых дисциплин на 30-50% при большем эффекте усвоения материала. Этот фактор является очень существенным для более частого применения ДИ в условиях обучения при постоянном временном дефиците.

Итак, оценивая роль ДИ в подготовке и переподготовке кадров можно выделить следующие параметры:

- Применение в ДИ моделей реальных социально-экономических систем позволяет максимально приблизить процесс обучения к практической деятельности руководителей и специалистов.
- Принятие управленческих решений в ДИ осуществляется ее участниками, которые выполняют определенные роли, а поскольку интересы разных ролей не совпадают, то решение приходится принимать в условиях конфликтных ситуаций.
- Проведение ДИ является коллективным методом обучения, в результате игры формируется коллективное мнение при защите мнения своей группы игроков и критики других групп.
- В ДИ специальными средствами создается определенный эмоциональный настрой игроков, помогающий активному включению обучаемых в решение изучаемой проблемы.

ПЛАН ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Деловая игра строится по принципу работы маркетинговой компании, т.е. приближенной к практиче-

ской деятельности. Для того чтобы сформулировать цели маркетинговых исследований, необходимо провести предварительный анализ потенциала организации. К проекту по маркетинговой деятельности организации может прилагаться материал, который носит информационный, рекламный характер и определяет ее деятельность. Например, подробная характеристика о выпускаемой продукции, копии договоров, рекламные плакаты по новым изделиям и другая необходимая информация. Проект должен отразить деятельность предприятия, перспективы развития, проблемы, с которыми оно сталкивается и пути их разрешения, предложенные обучающимися, базируя свои выводы на полученных теоретических знаниях таких предметов, как «Основы экономической теории», «Экономика организации (предприятия)», «Организация и технология отрасли», «Теория бухгалтерского учета», «Анализ финансово-хозяйственной деятельности», «Основы менеджмента».

Учебная группа делится на подгруппы. Каждая из подгрупп выбирает руководителя для своей компании, который полностью отвечает за работу соответствующей подгруппы и несет за нее ответственность, распределяет обязанности и контролирует ход выполнения работы. Каждая подгруппа (маркетинговая компания) выбирает предприятие (организацию) и разрабатывают самостоятельный план действий. Руководитель компании, вместе со своими подчиненными готовит проект и доклад по маркетинговым исследованиям. Руководитель может как награждать за хорошую работу, так и наказывать своих сотрудников. С целью контроля выполнения работы на каждом практическом занятии обучающиеся докладывают о ходе работы, анализируют промежуточные результаты. С преподавателем обсуждаются возникшие и потенциальные проблемы, планируется следующий этап маркетинговой деятельности. Таким образом, охватывается весь процесс обучения, и теоретический материал увязывается с практическими навыками.

Заключительный этап состоит в презентации (защите) маркетинговых исследований, где каждая подгруппа представляет свой проект и демонстрирует выполненную работу, которая затем оценивается преподавателем или комиссией, состоящей из учащихся и преподавателей. Деловая игра может оцениваться по балльной и бонусной системе. Бонусная оценка может присваиваться за следующее:

1. Оригинальность маркетинговых исследований.
2. Умение связать теорию с практикой.
3. Самое интересное выступление.
4. Оригинальность и широта мышления.
5. Оригинальный рекламный и аналитический материал.
6. Ценность и полезность информации.
7. Эмоциональное и убедительное выступление.
8. Высокое внимание слушателей.
9. Культура работы и изложение материала.
10. Лучшее оформление отчета.
11. Самая работоспособная группа.
12. Самое эффективное управление подгруппой.

По результатам работы оцениваются все участники деловой игры, определяются места победителей и бонусы.

ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ И ВЫПОЛНЕНИЯ

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рыжков А. П.

Колледж Электроники и Бизнеса ГОУ ОГУ, Оренбург

Качественные изменения, происходящие в среднем профессиональном образовании, направлены, в первую очередь, на соответствие требованиям регионального рынка труда, который требует подготовки конкурентоспособного и практико-ориентированного специалиста, обладающего достаточным уровнем компетенции, способного быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям производственного процесса.

Одним из возможных направлений развития и модернизации колледжа является практико-ориентированный подход, направленный на формирование личностной и профессиональной компетенций специалиста.

Модель практико-ориентированного специалиста включает в себя:

- личностные качества;
- профессиональную компетентность;
- предрасположенность к профессиональной деятельности и профессиональную готовность.

Важное условие формирования практико-ориентированного специалиста это создание документально-нормативной базы социального партнерства колледжа и потенциальных работодателей.

Рассмотрим профессиональную компетентность.

Введение понятия компетентности как «умение мобилизовать знания и опыт к решению конкретных проблем» (термин Жана-Франсуа Перре), позволяет рассматривать *компетентность* как многофункциональный инструмент измерения качества профессионального образования.

Деятельностно-компетентностный подход к усвоению учебных курсов предполагает:

- прозрачность целей учебного курса;
- конкретизацию способа описания учебных результатов на языке компетентностей;
- разработку инструментов оценивания адекватных объектам контроля;
- согласованность целей и процедур оценивания в учебном курсе.

Деятельностно-компетентностный подход предполагает переход от оценивания преподавателем к сооцениванию при участии студентов.

Внедрение и широкое применение новых форм и методов обучения (тренинги, практикум, групповая работа, проектные методы, работа со случаем и т.д.), необходимо при распространении новых подходов к обеспечению качества подготовки специалиста, определяемого работодателем.

Рассмотрим примеры таких методов применяемых по специальности 210308.

Курсовой проект по дисциплине «Радиотелевизионная аппаратура» решением кафедры включает изготовление платы и корпуса, монтаж элементов схемы, настройку приемника. При этом студенты с особым интересом сравнивают свои приемники с другими, не скупясь на комментарии, порой более детальные, чем может высказать преподаватель. Это и есть самооценка, которая студенту очень важна для становления его как специалиста.

В этом году впервые по дисциплине «Радиотелевизионная аппаратура» проводится лабораторный практикум в объеме 32 часа по подгруппам на третьем курсе. Как преподаватель планирую выполнение студентами печатной платы и монтаж элементов схемы по примеру. Затем работа с заданной схемой РПУ, выбранной для курсового проекта. Студенты дают самооценку, сравнивая своё изделие с ранее изготовленными другими студентами.

Не малую роль в практико-ориентированном образовании играет и работа студентов вне занятий – это кружковая работа, студенты колледжа ежегодно участвуют в дипломах областной выставки научно-технического творчества молодежи; внеурочные развивающие, познавательные, развлекательные мероприятия.

На этих мероприятиях студенты открываются с самой неожиданной стороны и проделывают такой объем работы, который немалозначим в учебной обстановке и повышается интерес к выбранной специальности.

Трудно осуществлять действительно практико-ориентированное обучение работников без участия в этом процессе и активной поддержки профессионального сообщества специалистов-практиков (работодателей).

Наиболее осуществимые и применяемые в нашем колледже формы участия профессионалов в учебном процессе таковы:

- тематические встречи со специалистами;
- конференции по результатам практики с участием работодателей;
- экскурсии на специализированные выставки и встречи со специалистами;
- выездные занятия, проводимые на ведущих предприятиях.

На конференциях по результатам технологической практики студенты сравнивают, что изучали, что пригодилось на производстве, насколько актуальны их знания.

Интересен деятельностный подход в освоении дисциплин представленный автором, в докладе опубликованном в сборнике «Модернизация образования: проблемы, поиски, решения», материалы всероссийской научно-практической конференции, Оренбург 2004, стр. 304. Суть этого метода заключается в том, что студенты самостоятельно разрабатывают проект оснащения реального предприятия офисной техникой.

Все это способствует формированию конкурентоспособного и практико-ориентированного специалиста, обладающего достаточным уровнем компетенции, способного быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям производственного процесса.

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

Сизганова Е.Ю.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал Оренбургского государственного университета), г. Орск

Современные социально-экономические условия развития России обостряют возросшую потребность общества в эффективной педагогически специализированной социальной деятельности по поддержке человека в сложной жизненной ситуации. Это выдвигает перед учреждениями образования особые задачи по поиску новых подходов и эффективных средств методического обеспечения образовательного процесса, позволяющего повысить уровень готовности педагога к успешной деятельности в условиях динамически развивающейся социально-педагогической практики. Требуется специалист, обладающий не только суммой определенных знаний, но владеющий способами реализации технологий гуманизации, сотрудничества, диалогичности в работе с людьми.

В качестве значимого средства оптимизации социально-педагогического образования выступает учебно-методический комплекс по педагогическим дисциплинам, позволяющий существенно повысить качество образования, актуализировать теоретическую, деятельностьную и личностную готовность студента к решению сложных и противоречивых социально-педагогических проблем взаимодействия учащихся, родителей, учителей.

Подготовка студента к социально-педагогической деятельности обеспечивается использованием в ходе реализации учебно-методического комплекса определенного алгоритма, когда каждое действие регулируется конечной системой простых операций, ведущих к достижению цели обучения. Теоретической базой создания и использования алгоритма служат принципы программированного обучения: детальные управляющие воздействия; цикличность (прямая и обратная связь); пошаговая последовательность учебных действий. Учитывается также основная тенденция современного образования – активное использование возможностей информационных технологий.

Алгоритм реализации учебно-методического комплекса предусматривает преемственность этапов и последовательность шагов и обеспечивает освоение студентом технологий социально-педагогической деятельности. Основой создания и использования алгоритма послужили принципы программированного обучения: детальные управляющие воздействия; цикличность (прямая и обратная связь); пошаговая последовательность учебных действий.

Первый шаг «целеполагание» обозначает операцию прогнозирования результата. При этом основная цель интегрирует ряд подчиненных микроцелей (подцелей), отражающих целостность процесса формирования готовности в

учебно-методическом комплексе. В шаге, условно обозначенном как «познание», студенту дается информация о сущности и особенностях технологий в деятельности социального педагога. Непосредственным за ним является шаг «действие», дающий возможность организовать усвоение студентами учебной информации посредством активных практических действий. Шаг «контроль» позволяет проверить эффективность процесса обучения, успешность работы студента (при этом устанавливалась обратная связь) и провести коррекцию учебной деятельности студента в случае отклонения от заданной цели. Шаг «результат» в целом предполагает достижение прогнозируемой цели. В ходе исследования осуществляется интеграция содержания комплекса и логики процесса формирования готовности к социально-педагогической деятельности (представленной основными этапами, в период которых достигаются качественные изменения в готовности студента).

На этапе *ориентировки в деятельности* социального педагога подцель - формирование целостного представления студента об основных технологиях социально-педагогической деятельности. Акцент при изучении понятия и типов социально-педагогических технологий должен быть сделан на том, что современная модель деятельности социального педагога характеризуется общей педагогической направленностью и в целом представляет собой комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства учащихся.

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

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

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

Естественным шагом дальнейшей ориентировки студента в предмете является установка на деятельность социального педагога. Понятие установки определяется как состояние предрасположенности к определенным действиям и деятельности. Согласно тому, что установка – это знание о деятельности, предварительно взятое направление деятельности, целью данного этапа было

усвоение студентом знаний сущности и особенностей социально-педагогической деятельности (*цель 2*).

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

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

На данном этапе целесообразно использовать в ходе занятий элементы социально-психологического тренинга. Социально-психологический тренинг представляет собой совокупность групповых методов формирования умений и навыков самопознания, общения и взаимодействия людей в группе. Это организация с помощью специальных методик внутригруппового взаимодействия в целях развития личности и совершенствования групповых отношений в направлении развития у индивидов коммуникативных способностей, рефлексии, навыков, умения адекватно воспринимать себя и окружающих. Базовыми средствами социально-психологического тренинга являются групповая дискуссия и ролевая игра в различных их модификациях и сочетаниях.

Однако возможности использования тренинга в целом как постоянной формы работы ограничены в связи с трудоемкостью данного вида деятельности, наложением ролей преподавателя и тренера, не соответствующим правилам тренинга количественным составом учебной группы и оснащенностью аудитории.

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

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

Особенности третьего этапа формирования готовности к социально-педагогической деятельности обуславливают обратно пропорциональное

соотношение объема шагов «*познание*» и «*действие*». В данном случае увеличивается объем практических действий и соответственно снижается объем информации об изучаемом предмете.

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

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

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

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

Заключительным этапом, обеспечивающим отработку действий в материализованном плане и выработку у студента навыка выполнения действия, является этап автоматизации социально-педагогической деятельности. Очевидно, что данный этап более характерен для дальнейшей деятельности студента в роли социального педагога. Следует отметить, однако, что на наш взгляд, основа для дальнейшего роста студента как специалиста должна быть заложена в структуре учебно-методического комплекса в виде проектного осуществления различных технологий деятельности социального

педагога на занятиях и педагогической практике. Овладение студентом основами реализации социально-педагогической деятельности на оптимальном уровне является целью этапа (*цель 4*).

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

Анализ социально-педагогических задач помогает студентам смоделировать программу своих действий в ситуации (как стереотипной, так и нестандартной), имитирующей реальную, и развивает навыки преобразования необходимой информации с целью решения проблемы.

Материал для задач подготовлен следующим образом:

- 1) создается банк ситуаций на основе сообщений студентов, материалов наблюдений практической деятельности социального педагога в школе;
- 2) отбираются критические и проблемные ситуации, чаще всего встречающиеся в работе социального педагога, при этом исключаются ситуации, содержащие некорректную информацию, предполагающие неоднозначность решения.

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

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

Выполнение комплексных *контрольных* заданий, имеющих целью оценку освоения студентами основных технологий социально-педагогической деятельности (диагностика проблем социализации личности; социальная профилактика; организация коррекционной, реабилитационной и охранно-защитной деятельности; построение личностно ориентированного взаимодействия с ребенком, социальное воспитание) на последнем этапе

описанного дидактического процесса отражает уровень сформированности у студента целостного образа социальной педагогики, деятельности социального педагога по организации социального воспитания (*результат*).

В качестве базового компонента процесса освоения студентами технологий социально-педагогической деятельности выступает социально-педагогическая практика, которая является связующим звеном между теоретическим обучением будущих социальных педагогов и их самостоятельной работой в образовательных учреждениях.

Важным аспектом использования представленного алгоритма является реализация субъектного подхода к проектированию дидактического процесса в учебно-методическом комплексе, предполагающего: во-первых, ориентацию на внутреннюю, а не на внешнюю мотивацию обучения; во-вторых, свободу выбора студентами сфер приложения сил в процессе организации своей познавательной деятельности.

Данный подход реализуется в двух плоскостях: на уровне общения преподавателя и студента и на уровне эмоционально-ценностного освоения опыта социально-педагогической деятельности в ходе изучения социальной педагогики как учебного предмета. Это обеспечивается как организацией особой системы отношений со студентами, так и специальным построением учебно-методического комплекса, ориентированного на максимальную интеграцию знаний учащегося в единую эмоционально наполненную картину практики работы социального педагога. Основанный на этом подходе дидактический процесс способствует самоопределению студента в профессиональной деятельности и дальнейшей самореализации его как социального педагога.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Смирнова А.В.

Оренбургский государственный университет

В качестве одной из основных задач, стоящих в настоящее время перед системой образования, выделяется создание условий вхождения новых поколений в открытое информационное общество, поддержка повсеместного использования информационных технологий, компьютеризация учебных заведений и создание единой информационной среды образования. Решение этой задачи предполагает разработку и реализацию инноваций в сфере образования.

В основе инновационной образовательной деятельности лежат современные информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), их применение с целью обучения, или технологические инновации. Важной особенностью управления образовательными инновациями является то, что применение этих технологий сопровождается радикальными изменениями в педагогических методах и приемах, в организации труда преподавателей и обучающихся, в экономических механизмах, и даже в теории и методологии современного образования. На сегодняшний день арсенал технологических средств современного образования достаточно многообразен, и при этом он расширяется чрезвычайно быстро.

В качестве основных технологий, которые активно внедряются в образовательные процессы и использование которых с целью обучения быстро расширяется, можно выделить технологию электронной почты, компьютерные обучающие программы, Web и другие Интернет-технологии.

Технология электронной почты все шире используется для поддержания учебных взаимодействий как между преподавателем и обучающимся, так и между самими обучающимися. Различаются модерируемые и немодерируемые, открытые и закрытые почтовые конференции. Необходимо отметить, что в большинстве учебных почтовых конференций целесообразно управлять и координировать дискуссии, т.е. большинство из них модерируемые. Эффективность применения данной технологии в учебном процессе во многом определяется квалификацией модератора (специалиста, ведущего учебную конференцию), его умением управлять дискуссией так, чтобы цели учебного курса достигались в наибольшей степени.

Активно внедряется в учебные процессы и такая технология, как компьютерные обучающие программы, в том числе гипертекстовые, мультимедиа, интеллектуальные и другие. Использование специально разработанных инструментальных средств существенно облегчает процесс создания компьютерных обучающих программ. С их помощью даже преподаватели дисциплин, далеких от компьютерных технологий, могут легко создавать обучающие программы.

В настоящее время стало возможным говорить о том, что использование

Web-технологий для разработки и доставки учебных курсов ведет к развитию новой модели, новой парадигмы обучения. Инновационные учебные курсы разрабатываются на базе Web страниц и метафоры карты информационного учебного пространства. Метафоры в данном случае могут рассматриваться как инструмент для преодоления указанных проблем в мультимедиа приложениях. Выбирая и применяя метафоры для представления информации на экране монитора, можно упростить понимание сложных и незнакомых компьютерных форм через включение в интерфейс уже хорошо знакомых объектов и явлений. Обучаемый в данной ситуации быстро распознает назначение навигационных объектов и их функции в системе.

К основным типам Web-технологий, применяемых в инновационном обучении, можно отнести такие технологии, как интегрированные обучающие пакеты (ИОП) для разработки и доставки инновационных курсов на базе Web технологии, асинхронные компьютерные конференции, синхронные учебные конференции, дистанционная совместная групповая работа и другие. Особое место в современном основанном на ИКТ учебном процессе занимают образовательные порталы и ресурсы.

Порталы могут стать путем эффективного использования сети интернет в образовании. При их применении важно сочетать эффективное использование с фильтрованием не относящегося к учебному процессу содержания, предоставлять услуги электронной почты и web-хостинга для студентов и преподавателей. В Норвегии, например, разработан проект «Viten.no» по созданию основанной на web-технологиях научной среды с перспективой предоставлять образцы использования ИКТ в учебно-научной аудитории. Это фактически новый портал с интерактивным учебным материалом для цифровой поддержки преподавателей естественнонаучных дисциплин.

При управлении ИКТ-инновациями в образовании часто возникает вопрос об образовательных ресурсах. Одно из самых ценных качеств интернета состоит в возможности легкого доступа к мировому культурному наследию, и Web часто сравнивают с виртуальной библиотекой. Однако использование подхода образовательных ресурсов не является обязательным. Не все преподаватели и студенты стремятся иметь дело с огромным множеством документов.

Сейчас при управлении образовательными ИКТ-инновациями все чаще развивается и активно применяется такой подход к образовательным ресурсам, который получил название подход «наилучших связей» («best links»). Порталы создаются для того чтобы дать доступ к большому объему разнообразных средств, ресурсов и информации. Однако мало известно об использовании таких порталов. Предпочитают ли люди небольшие порталы, когда они знают, кто управляет ими, или им больше нравится использовать огромные анонимные порталы? Есть ли у порталов постоянные пользователи? Воспринимается ли информация порталов как объективная? Обязаны ли порталы быть нейтральными и независимыми в предоставлении информации? Много порталов созданы дисциплинарными сетями и используются преподавателями этих дисциплин. Насколько популярны и адекватны такие

порталы?

При управлении ИКТ-инновациями в образовании, использовании цифровой информации и цифровых средств в учебном процессе должны рассматриваться разнообразные вопросы этики, собственности, преобразования, контроля, архивирования и т.д. Сети - это открытые системы, и по ним может быть получена как ценная познавательная, так и оскорбительная для людей информация. При использовании сетей могут нарушаться права собственности, авторского права. Важная информация может быть уничтожена компьютерными вирусами. И при управлении ИКТ-инновациями в образовании все эти вопросы должны рассматриваться и решаться заблаговременно, прежде чем они превратятся в серьезные проблемы.

Работа с цифровыми документами требует учета того, что быстрое технологическое развитие делает их уязвимыми, к тому же они могут быть просто повреждены, и поэтому нужно использовать разные способы архивирования цифровой информации.

Цифровая информация и основанные на ИКТ образовательные среды должны постоянно анализироваться с позиций предоставления ими новых возможностей для творчества, конструирования, исследования, воображения, мышления и т.д.

Основанные на технологиях образовательные сети все больше выступают как средства коммуникации, предоставляющие возможности взаимодействия посредством порталов. Основанные на технологиях сети представляют собой новую структуру в образовательных средах. В России среди таких объектов информационной инфраструктуры образования, как РЦИ, ЦНИТы, Центры Интернет, WWW-серверы вузов и др., выделяется интегрированная транспортная сеть RBNet, RELARN-IP, RUNNet.

В Дании разрабатывается сеть, которая рассматривается как образовательное дополнение к развитию интернет-средств и инфраструктуры. Kinnisnet представляет собой платформу, предназначенную для развития образования и обучения. Она использует единую систему регистрации пользователей (logon систему). Партнерство с четырьмя крупными образовательными издательскими компаниями означает, что издатели разрабатывают 200 тематических подсайтов, в то время как Kinnisnet развивает «pay-per-view» обеспечение и систему расчетов.

Цель Панэллинской школьной сети («Panhellenic school network») состоит в том, чтобы соединить все начальные и средние школы Греции посредством образовательной интранет и предоставить им современные онлайн услуги, для того чтобы новое поколение образовательного сообщества могло ежедневно использовать ИКТ в образовательном процессе. Ожидается, что объединенные в эту сеть школы будут более широко и углубленно использовать ИКТ в учебном процессе.

Представляется целесообразным провести международные исследования и сравнительный анализ коллаборативных образовательных сетей. Сейчас многие инновационные программы в сфере образования финансируют создание и развитие сетей. Чрезвычайно важно точнее уяснить, что в их дея-

тельности является наиболее успешным, каким образом создаются и развиваются на их основе образовательные сообщества, как наиболее эффективно применять такие сети, насколько они используются для таких образовательных действий как коммуникация и дискуссия посредством электронной почты и форумов.

Сами образовательные учреждения, школы не имеют необходимых ресурсов для исследования таких вопросов, но им необходима информация о том, к каким образовательным результатам стремиться, на какие достижения можно ориентироваться, какие академические цели можно ставить перед собой, развивая образовательные инновационные технологии на базе сетей.

Европейская кооперация в области образования привела к консолидации существующих компьютерных сетей, ставших основой формирующейся новой образовательной системы, и выявила роль инновационных образовательных технологий в модернизации системы образования. Важным достижением последних лет стал запуск сети European Schoolnet (см. www.eun.org), которая соединила министерства образования 24 европейских стран и создала несколько оригинальных структур для отражения инновационной деятельности в сфере образования и процессов управления этой деятельностью.

При управлении инновационной деятельностью в сфере образования необходимо стремиться к балансу между технологической осуществимостью инноваций, технологическим давлением и образовательным запросом на нее. В настоящее время образовательные ИКТ-инновации, в которых доминирует технологическое давление, имеют тенденцию смещаться в направлении большего баланса между технологическим давлением и образовательным запросом. Однако технологический фактор во многом определяет ход инновационной деятельности в образовании, и его значимость нельзя недооценивать.

Акцент на технологии, который раньше часто доминировал при управлении образовательными ИКТ-инновациями на всех уровнях, постепенно уменьшается и замещается более целостным подходом к управлению инновационной деятельностью в образовании. Возможно, что финансовый кризис в интернет-секторе стал одной из причин такого смещения акцентов. Другой причиной для такого относительного уменьшения внимания к фактору ИКТ-оборудования в инновационной образовательной деятельности стало осознание того, что «много компьютеров» необязательно означает «наилучший образовательный результат». Более того, оказалось довольно трудно определить, что является «наилучшим» и по отношению к «наилучшему применению ИКТ в практике преподавания и обучения», и в отношении «наилучшего использования инновационных основанных на ИКТ образовательных технологий».

Становится все более ясным, что кроме доступа к технологии целый ряд принципиально других факторов определяют успех или неудачу инновационной образовательной деятельности. Образовательные ИКТ-инновации нельзя рассматривать только как результат доступа к технологиям или их применения. Использование ИКТ в учебном процессе зависит от широкого социально-

образовательного контекста, от существующих в образовании институциональных форм и организационной культуры. Оно отражает превалирование социальных факторов и отношений в инновационной образовательной деятельности. Образовательное учреждение — это социальные организации, которые и сами влияют на ход ИКТ инновационных процессов, и испытывают на себе влияние инновационной деятельности.

РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА УЧАЩИХСЯ КАК ЭЛЕМЕНТ МОТИВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Толмачева М.В.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал Оренбургского государственного университета), Бузулук**

Обращение к социокультурным реалиям, к теории и практике образования позволяет сделать важный частный вывод о существующих противоречиях между быстро развивающейся теоретико-методологической базой инновационного педагогического менеджмента и его слабым использованием (внедрением) в практике.

Развитие инновационного педагогического менеджмента обусловлено, с одной стороны, возникшей в результате социально-экономических преобразований в России потребности в новом типе управления образованием и образовательными процессами, с другой, - требованиями, которые предъявляет изменяющаяся среда к конкурентоспособности выпускника.

Педагогический менеджмент можно рассматривать как альтернативу административно-командного управления, но альтернативу не отрицающую, а преобразующую управление с учетом всего положительного, что, безусловно, имело место в управлении образованием в прошлом.

Установлено, что однозначного определения менеджмента (В.Р. Веснин, О.С. Виханский, Н.Н. Герчикова, Р.А. Фатхутдинов, Ф.М. Русинов и др.) и педагогического менеджмента (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова, В.П. Симонов и др.) в настоящее время все еще не существует, так что обобщенный образ педагогического менеджмента включает в себя следующие дефиниции:

— управление процессом обучения и воспитания в их системной взаимосвязи: совокупность принципов, методов, средств и форм управления учебным процессом с целью повышения его эффективности;

— умение педагогического работника добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект, мотивы поведения учащихся; способ, манеры обращения с учащимися и искусство управления учебным процессом;

— новую область педагогического знания, основанную на предположении, что методы мышления, развитые естественными науками, могут и должны быть применены к обучению человека и групп людей;

— интегративный процесс, с помощью которого профессионально подготовленные педагоги формируют ученический коллектив в целом и отдельных ее членов в частности и управляют осуществляемой ими учебной деятельностью путем постановки целей и способов их достижения, разрабатываемых совместно с учащимися;

— вид профессиональной деятельности педагога по организации процессов достижения учащимися системы учебно-воспитательных целей, принимаемых и реализуемых с использованием научных педагогических подходов, образовательных концепций и человеческого фактора;

— педагогическая деятельность, отличающаяся преимущественно умственным и творческим характером работы, в которой постановка целей, принятие решений, разработка способов и путей их достижения, а также организация совместной деятельности учащихся с обязательным синергетическим эффектом составляют ее главный смысл и содержание;

— педагогическая деятельность, предметом которой является информация, преобразующаяся с целью принятия решений, направленных на изменение состояния управляемого объекта.

Историческими предпосылками педагогического менеджмента являются, во-первых, теоретические знания и практические навыки, приобретенные на разных этапах развития менеджмента как области управленческих знаний, во-вторых, социально-экономические и социокультурные условия развития новой России. Содержательно они подразделяются на три парадигмы: рациональную (технократическую), гуманистическую (социально-психологическую) и системную. Эти парадигмы, преимущественно утверждая принципы управленческой деятельности в производственных организациях, неизменно оказывали существенное влияние на организацию управленческой деятельности в образовательных учреждениях, доказывая универсальность принципов управления, введенных Н. Винером.

Переход современного образования в режим развития должен сопровождаться изменением стратегии обучения, и, соответственно, способов оценки труда учащегося. Другими словами, сегодня необходимо создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного взаимодействия.

Если оценочную деятельность учителя рассматривать с позиций лично ориентированного обучения, то она заключается в сравнении результатов, умений каждого учащегося с его же прошлыми результатами, в определении, таким образом, его интеллектуального развития.

Школьная система балльных оценок (абсолютная количественная шкала) не всегда отражает качественное изменение учащегося в процессе обучения, фиксируя в ней лишь результат учебного процесса. В связи с чем в процесс образования была введена новая система контроля и оценки знаний – система рейтингового контроля. Этот вид контроля не является чем-то новым для европейских стран. В нашей же стране рейтинг стал применяться недавно только в ряде высших и средних специальных учебных заведениях, а также в некоторых средних школах в порядке эксперимента. Необходимость внедрения рейтинговой системы оценивания результатов обучения отмечают А.Ф. Гусева, В.Я. Зинченко, Р.Я. Касимов, А.В. Левин, В.И. Огорелков, А.Ф. Сафонов и др.

Проблемой рейтингового контроля знаний учащихся занимались В.С. Аванесов, Ю.А. Афанасьев, В.П. Беспалько, Н.К. Гайдай, М.Т. Громова, Талызина и др.

Рейтинговая система оценки знаний может рассматриваться как одна из возможных, отвечающих поставленным задачам учебно-воспитательного процесса.

Рейтинг - с английского «rating» - это отметка, некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия.

Рейтинг - метод оценивания или психологического измерения, основанного на суждениях компетентных судей. (Б.Г. Ананьев)

Рейтинг - метод упорядочивания учащихся по занятым местам в зависимости от измеряемых учебных достижений и, одновременно научно-обоснованная форма организации не только контроля знаний, но и учебного процесса в целом. (В.С.Аванесов)

Рейтинговая система - совокупность правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата, реализованного в программном комплексе, обеспечивающем обработку информации как по количественным, так и по качественным показателям индивидуальной учебной деятельности студентов, позволяющем присвоить персональный рейтинг (интегральную оценку, число) каждому студенту в разрезе любой учебной дисциплины, любого вида занятий, а также обобщенно по ряду дисциплин. (М.П.Батура, Л.В.Ломако)

Обычно под рейтингом понимается «накопленная отметка» как по отдельным дисциплинам, так и по циклу дисциплин за определенный период обучения.

Принят и такой термин - индивидуальный, кумулятивный индекс (т.е. индекс по сумме отметок).

В практике рейтинг – это некоторая числовая величина, выраженная, как правило, по многобалльной шкале (например, 20-балльной или 100-балльной) и интегрально характеризующая успеваемость и знания студента по одному или нескольким предметам в течение определенного периода обучения (семестр, год и т.д.).

Цель рейтингового обучения состоит в том, чтобы создать условия для мотивации самостоятельности учащихся средствами своевременной и систематической оценки результатов их работы в соответствии с реальными достижениями.

В основе рейтинговой системы контроля знаний лежит комплекс мотивационных стимулов, среди которых – своевременная и систематическая отметка результатов в точном соответствии с реальными достижениями учащихся, система поощрения хорошо успевающих учащихся.

При внедрении рейтинговой системы в учебный процесс создаются следующие преимущества в обучении:

- снижается стрессовая ситуация в процессе контроля как для учащихся, так и для преподавателей;
- обучение становится личностно-ориентированным;
- рейтинговая система исключает всякое унижение личности учащегося, позволяет ему самому оценивать свои способности и возможности, т.е. стимулирует его на добросовестную работу в течение всего периода обучения.

Таким образом, внедрение рейтинговой системы оценки знаний студентов обеспечивает постоянное стремление набрать больше баллов, повышает их интерес к учебной деятельности, тем самым организует

систематическую, ритмичную работу и, как результат, повышает мотивацию к учебной деятельности.

ПРИМЕНЕНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ДЛЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Толмачева М.В.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал Оренбургского государственного университета), Бузулук**

Переход современного образования в режим развития должен сопровождаться изменением стратегии обучения, и, соответственно, способов оценки труда студента. Другими словами, сегодня необходимо создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного взаимодействия.

Если оценочную деятельность учителя рассматривать с позиций лично-ориентированного обучения, то она заключается в сравнении результатов, умений каждого учащегося с его же прошлыми результатами, в определении, таким образом, его интеллектуального развития. Правильно организованный контроль качества подготовки специалистов отвечает следующим требованиям: планомерность, систематичность, объективность, простота и экономичность.

Школьная система балльных оценок (абсолютная количественная шкала) не всегда отражает качественное изменение учащегося в процессе обучения, фиксируя в ней лишь результат учебного процесса.

Взросшие требования к выпускникам профессиональных учебных заведений в связи с появившейся конкуренцией на рынке труда требуют от преподавателей разработки и внедрения таких инновационных элементов, которые обеспечили бы действительно высокое качество подготовки специалистов. Достоверность оценки уровня подготовки специалиста, стимулирование и активизация учебного труда обучающихся можно достигнуть за счет использования рейтинговой системы оценки качества образовательного процесса.

. Этот вид контроля не является чем-то новым для европейских стран. В нашей же стране рейтинг стал применяться недавно только в ряде высших и средних специальных учебных заведениях, а также в некоторых средних школах в порядке эксперимента.

По мнению некоторых педагогов (А.Ф. Гусева, В.Я. Зинченко, Р.Я. Касимов, А.В. Левин, В.И. Огорелков, А.Ф. Сафонов и др.) необходимо внедрять рейтинговую систему оценки результатов обучения.

Рейтинговая система оценки знаний может рассматриваться как одна из возможных, отвечающих поставленным задачам учебно-воспитательного процесса.

Рейтинг - с английского «rating» - это отметка, некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия.

Рейтинг - метод оценивания или психологического измерения, основанного на суждениях компетентных судей. (Б.Г. Ананьев)

Рейтинг - метод упорядочивания учащихся по занятым местам в зависимости от измеряемых учебных достижений и, одновременно научно-обоснованная форма организации не только контроля знаний, но и учебного процесса в целом. (В.С.Аванесов)

Рейтинговая система - совокупность правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата, реализованного в программном комплексе, обеспечивающем обработку информации как по количественным, так и по качественным показателям индивидуальной учебной деятельности студентов, позволяющем присвоить персональный рейтинг (интегральную оценку, число) каждому студенту в разрезе любой учебной дисциплины, любого вида занятий, а также обобщенно по ряду дисциплин. (М.П.Батура, Л.В.Ломако)

Рейтинговая технология оценивания результатов обучения студентов по всем видам деятельности основана на учете накапливаемых ими оценок в баллах за выполнение текущих работ (лабораторных, контрольных, коллоквиумов, рефератов, тестов и др.) или регулярно проводимых контрольных мероприятий, участия в конкурсах разного уровня, участия. В отличие от традиционного способа оценивания, рейтинговая технология предполагает последовательное суммирование оценок студента по дисциплине в течение некоторого периода времени. Текущая рейтинговая оценка в» - дасцншшне складывается из оценок всех без исключения практикуемых в вузе видов учебной работы и контроля знаний, в том числе не только работы по учебному плану, но также такой дополнительной деятельности: как участие в олимпиадах, конкурсах, выступления на конференциях, работа со школьниками, участие в кураторских часах, участие в научных кружках, дополнительная общественная работа и другая деятельность, которую по согласованию со студенческим советом, профсоюзом будет включена в рейтинговую оценку.

К исследованию этой проблемы в отечественном образовании проявляется большой интерес, что вполне оправдано ее актуальность как в теоретическом, так и практических аспектах.

Рейтинговая система стала применяться довольно широко, но в большей степени она применяется как показатель оценки знаний, умений и навыков. Рейтинговая система - система накопления оценок, баллов, которые отражают успеваемость учащихся, но нам хочется оценить и творческий потенциал, активность студентов. Именно поэтому, мы считаем, что рейтинговая оценка как система педагогического менеджмента актуальна на данном этапе развития образования.

Рейтинговая система способна не только детализировать основные показатели качества знаний учащихся, но и стимулировать целый ряд показателей эффективности их деятельности: своевременность выполнения заданий, качество усвоения предмета, а также активизировать их участие в научной, спортивной и общественной жизни учебного заведения.

Целью введения рейтинговой системы студентов является комплексная оценка качества учебной, внеучебной, научной, спортивной, общественной

работы студентов в процессе обучения по программам высшего профессионального образования.

Главные задачи рейтинговой системы заключаются в:

- повышении мотивации студентов к освоению образовательных программ путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы;
- повышении уровня организации образовательного процесса в вузе
- повышение активности студентов;
- оценивании личностных особенностей и способностей учащихся во всем их многообразии, увиливание мотивации к учению по накоплению знаний, повышает состоятельность в учебе;
- повышении уровня планирования и организации учебного процесса.

Оценивание учебной деятельности студентов должно осуществляться согласно методическим указаниям (так называемому Положению) о рейтинговой системе студентов в вузе, принятом на Научно-методическом совете, Ученом совете, на заседаниях Студенческого совета и профсоюзного органа, действующего во всех учебных подразделениях вуза, с учетом специфики образовательной программы и Устава образовательного учреждения.

Рейтинг помогает расставить всех учащихся по ранжированию в зависимости от успешности обучения. Гибкость рейтинговой системы дает возможность иметь мощный механизм управления учебной деятельностью.

Рейтинговая система оценивания качества образовательного процесса представляет собой единую систему, которая объединяет учебно-познавательную деятельность учащихся, учебно-воспитательную деятельность преподавателей. Это позволяет эффективно управлять учебно-воспитательным процессом и качественно отслеживать результативность обучения.

Проблеме рейтинговой системы контроля, оценки качества и управления учебной деятельностью студентов свои работы посвятили Е. Д. Колегова, А. А. Жученко, В. А. Федоров и др.

Одной из особенностей рейтинговой системы является использование понятия «присутствует» в каждой группе, и на всех контрольных мероприятиях «получает» максимально возможные оценки, по какой бы шкале они ни выставлялись - пятибалльной, десятибалльной, стобалльной или др. «Идеальный студент» - это модель студента, который осваивает учебный план во всей полноте, активно участвует в научных конференциях, общественной и спортивной жизни вуза. Текущая рейтинговая оценка идеального студента, всегда выполняющего требования учебного плана, в течение всего семестра равна 100%.

Рейтинговая оценка вычисляется в конце года. Базовым документом, определяющим работу преподавателя и студентов является рейтинговая ведомость. В ней определяется соотношение видов учебной и другой деятельности студента, учитываемых в рейтинговой оценке, шкалы текущих оценок и календарный план контрольных мероприятий.

Возможна также разработка электронной информационной рейтинговой ведомости, которая будет автоматически рассчитывать текущие рейтинговые оценки студентов (в процентах) и публиковать их на сайте.

База для составления и проведения первых результатов выбрана в БГТИ (филиал) ГОУ ОГУ.

В начале эксперимента проводится анкетирование по показателям рейтинговой оценки в вузе.

Для составления рейтинговой оценки и выставления баллов по каждому виду деятельности в органы студенческого самоуправления будет предложена анкета, в которой каждый из советов сможет сформулировать свои требования и нормы, а также баллы. Затем результаты анализируются, будет сформирована структура документа, которая предлагается для рассмотрения на кафедры, в деканаты факультетов, где каждый сможет внести свои корректировки и предложения.

Для подведения итогов создается комиссия, в состав которой включены представители администрации, факультетов, кафедр и студенческого совета.

По результатам рейтинговой оценки проводится поощрение (система поощрений будет разрабатываться исходя из возможностей института и пожеланий студентов). Итоги размещаются на сайте института, публикуются в газете института «Импульс», в газете Оренбургский университет, разместить на стендах факультетов.

Апробирование рейтинговой системы планируется в конце 2008-2009 учебного года, по результатам которого формулируются выводы, рекомендации по совершенствованию организации и проведения рейтинговой оценки.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТРИОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Трубникова А. А.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал Оренбургского государственного университета), г. Орск

Главной целью модернизации отечественного профессионального образования является повышение его качества. Содержание понятия «качество подготовки специалиста» довольно спорное, но его не сводят к формальным знаниям, умениям и навыкам, а рассматривают как прогностический показатель эффективности предстоящей профессиональной деятельности выпускника вуза. Результатом профессионального образования должен быть не просто компетентный или «знающий» специалист, но готовый к профессиональной деятельности, т.е. испытывающий потребность в ней и способный выполнять ее.

Образовательная деятельность изначально несет в себе серьезную психологическую составляющую. Невозможно осуществлять обучение и воспитание без учета психологических особенностей объекта образования, на которого направлено педагогическое воздействие. Педагоги всегда интуитивно использовали имеющиеся у них психологические знания. За небольшой временной промежуток произошел резкий скачок в развитии технологий передачи информации, многократно увеличились информационные потоки, изменилось социальное устройство государства, существенно изменилось само общество. Это потребовало от всей системы образования кардинальной перестройки.

В современных условиях психологические знания, умения и навыки стали одним из важнейших компонентов профессиональной педагогической деятельности, без которого само ее осуществление не может быть эффективным. Важно, чтобы психологические знания в первую очередь использовались педагогами, так как на них ложится максимальная нагрузка по работе с различными контингентами детей, подростков, молодежи. С каждым годом возрастает роль психологической службы в организации коррекционно-развивающей среды, психопрофилактической работы с обучающимися, воспитанниками в образовательных учреждениях, а также психолого-педагогического сопровождения личностного, социального и профессионального самоопределения молодежи. В связи с этим, основные усилия высшей школы при подготовке специалистов-педагогов должны быть направлены на преодоление разрыва между теоретическими аспектами в области психологии образования и их активным внедрением в образовательную практику.

Существующая система психологической подготовки не ориентирована на формирование психологической компетентности учителя. В подготовке педагогов преобладает передача знаний. Формирование навыков и умений, личностных профессиональных качеств средствами дисциплины «психология»

не предусмотрены ни стандартами, ни учебными планами. Основой подготовки будущего педагога в настоящее время является теоретическая подготовка: большая часть профессиональной подготовки проходит в академических аудиториях, что делает даже практическое знание в существенной мере теоретическим.

Современная концепция психологической подготовки не обеспечивает формирование личностных, профессионально важных качеств педагога, в том числе и его педагогической направленности. Доказательством этого могут служить результаты исследований показывающие, что у старшекурсников существенно снижается положительное отношение к будущей профессии. Уменьшается количество студентов, желающих стать педагогом-профессионалом (с 31% до 11%), стремящихся самореализоваться в профессии (с 16% до 5%). Особенно ярко это прослеживается при анализе трудоустройства выпускников педвузов. Например, студенты, окончившие математический факультет педвуза идут работать не учителями информатики, а операторами в банки, преподаватели иностранных языков – переводчиками в фирмы и т.д. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки у студентов-педагогов не формируются те качества, которые можно было бы назвать профессиональными качествами учителя.

Психологическая подготовка будущих учителей должна опираться на усиление практической составляющей в первичной социализации педагогов. Необходимо, чтобы получаемые теоретические знания педагогического, психологического и предметно-методического характера в ходе практической части профессиональной подготовки были бы трансформированы на уровень соответствующих профессиональных умений.

Первичная профессиональная социализация педагога – приобретение профессионального социального опыта в процессе профессионального обучения, профессиональной подготовки. Вторичная профессиональная социализация – это приобретение профессионального социального опыта уже собственно в процессе профессиональной деятельности. Первичная профессиональная социализация может осуществляться не только за счет передачи определенных профессиональных знаний, а за счет научения и собственного опыта, наблюдения опыта других. Первичная психологическая социализация создает установки и готовность к личностному профессиональному росту через психологическое образование.

Еще одним важным аспектом психологической подготовки педагога является формирование личностных профессиональных качеств педагога. Основанием, на котором будут формироваться профессиональные качества личности педагога, являются личностные особенности будущего педагога. Эти личностные особенности, выступающие как инструмент влияния на учащихся и взаимодействия с ними, должны быть разносторонне изучены студентами.

Учитывая перечисленные аспекты существующей системы психологической подготовки педагога, возникает необходимость создания практико-ориентированной модели такой подготовки. В качестве основной цели практико-ориентированной модели психологической подготовки педагога

можно выделить повышение психологической компетентности будущего педагога как основы его профессионализма.

Содержанием модели является реализация логической структуры педагогической деятельности и личностно-профессионального развития студентов (актуализация субъектной позиции, развертывание процессов самопознания, регулирование психоэмоционального состояния, оптимизация профессионального самочувствия, повышение психологической устойчивости к профессиональным деформациям).

Структура модели включает в себя следующие компоненты: потребность в самопознании, возможность личностно-профессионального развития и направленность на профессиональное самосознание.

Потребность в самопознании характеризуется непрерывной работой над собой в личностном плане, когда человек интересен сам себе, ему интересны люди вокруг него и не только в рамках профессии. На этом уровне студент стремиться к гармонии внутри себя и окружающим миром. Здесь происходит проработка своих личностных проблем, комплексов, осознание защит, личностных смыслов и ценностей, происходит расширение сознания. С помощью группы психологических методик происходит запуск самопознания и рефлексии будущих педагогов.

Возможность личностно-профессионального развития предполагает включение систему тренинговых занятий, направленных на оптимизацию самочувствия студента и содействие в развитии его субъектных качеств и творческих способностей. Предлагаемая система тренинговой работы проводится по группам в зависимости от курса обучения студентов, диагностических показателей и направлена на обучение регулированию психоэмоционального состояния, определению перспектив личностного и профессионального роста, на повышение психологической устойчивости к профессиональным деформациям.

Направленность на собственное профессиональное осознание – осознание и целостная оценка самого себя как личности и как специалиста, своего нравственного облика, интересов, ценностей и мотивов поведения. Основной акцент делается на анализ отношений студента к своей профессиональной позиции педагога. Важную роль здесь играет включенность студентов в профессиональную педагогическую среду: участие в работе методических объединений, участие в семинарах, конференциях, консилиумах, круглых столах, клубах (учительские, родительские, студенческие), индивидуальные и групповые консультации с учителями и психологами.

Средствами реализации модели выступают диагностический инструментарий, информационно-методическое обеспечение в виде спецкурсов, программ тренингов, творческих групп и экспериментальных площадок, сопровождение студентов в пространстве индивидуально-профессионального развития в период прохождения педагогической практики.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ОБЩЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Юдина О.И.

Оренбургский государственный университет

Все люди мира имеют одинаковые права
на пользование естественными благами мира
и одинаковые права на уважение.
Л.Н. Толстой

Профессиональное образование не способно развиваться как замкнутая самодостаточная система. В современной России появилась тенденция «открытости» образования, которая с одной стороны приводит к расширению культурных границ, созданию поликультурного пространства, но с другой стороны, взаимодействие различных стран в разных сферах жизнедеятельности общества определяет острую потребность в конкурентоспособной личности, компетентных специалистах, способных эффективно функционировать в новых динамичных социально-экономических условиях.

В поликультурном пространстве особую роль играет полиэтническое взаимодействие, которое понимается сегодня как соприкосновение, влияние, воздействие представителей разных этнокультур в процессе совместной деятельности.

Взаимодействие представителей разных этносов есть особый тип связи, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Может проявляться в виде сотрудничества, когда субъектами взаимодействия достигается взаимное согласие и солидарность в понимании целей взаимодействия и путей ее достижения в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников.

Многочисленные исследования вопросов полиэтнического взаимодействия свидетельствуют о том, что содержание и результаты многообразных полиэтнических контактов во многом зависят от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, которое главным образом определяется национальной (этнической) культурой каждой из взаимодействующих сторон, психологией народов, господствующими в той или иной культуре ценностями.

Взаимоотношения разных этносов развитие феномену «полиэтническое взаимодействие», предполагающий не только обмен между двумя и более культурами, и их достижениями, но и воздействие различных культур друг на друга, на их взаимную обусловленность и изменение состояния, при этом не исключая порождение новой культуры. Неповторимость национальных, этнических особенностей той или иной культуры, рождает многообразие культур, что является в современном обществе объективной реальностью.

Полиэтническое взаимодействие возможно на основе интеграции и диалога, последний, является одной из наиболее распространённых форм такого взаимодействия.

Предпосылкой полиэтнических взаимодействий является первичный контакт культур, который имеет шансы на переход к продолжительной коммуникации, что предполагает расширение поля взаимодействия – от уровня индивидуальных, межличностных контактов к контактам на уровне семьи, рода, локальной культуры в целом.

Многочисленные исследования проблем полиэтнического, поликультурного взаимодействия свидетельствуют о том, что содержание и результаты многообразных поликультурных контактов во многом зависят от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, которое главным образом определяется этнической толерантностью каждой из взаимодействующих сторон, психологией народов, господствующими в той или иной культуре ценностями. В основе позитивного полиэтнического взаимодействия лежит этническая толерантность, которая на государственном уровне выступает как ценность, наполненная глубоким содержанием регуляции жизни поликультурного общества.

Этническая толерантность является личностным качеством, в котором синтезируются представления о многообразии этнического мира, о системе общечеловеческих и нравственных ценностей, форм поведения, в углублении взаимопонимания и взаимовлияния разных этнических культур. Стержневым моментом этнической толерантности является ценностная ориентация личности на позитивное полиэтническое взаимодействие, присвоение, проективность общечеловеческих ценностей в действиях и поступках в полиэтническом взаимодействии. Исходя из этого определения, этническая толерантность непосредственно в процессе полиэтнического взаимодействия выступает как компетентность. Осознание необходимости этнической толерантности в полиэтническом взаимодействии способствует сохранению мира и добрых взаимоотношений между представителями разных этнокультур в современном обществе.

В основе любого взаимодействия лежит общение, которое представляет собой социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах жизнедеятельности.

Понятие «общение» в отечественной психолого-педагогической литературе связывают с категорией деятельности. В отечественной психологии развивается идея, что любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей (А.Н.Леонтьев, Б.Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинский, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Б. Т. Лихачев, С. А. Шеин, и др.). Но характер этой взаимосвязи может быть различен. Иногда деятельность и общение рассматриваются не как параллельно существующие взаимосвязанные процессы, как две стороны социального бытия человека, его образа жизни. [2] В других случаях общение понимается как определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть

ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения. [3]

Однако есть и другая позиция в понимании «общения» психолого-педагогической практике, рассматривающая его как особый вид деятельности – коммуникативной деятельности (Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Е.В. Руденский, И.И. Рыданова, С. А. Аманов, В.П. Конечкая, Г. М. Кучинский и др.). В этом случае общение – социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в разных сферах их познавательно-духовной и творческой деятельности, реализующийся главным образом вербальными средствами коммуникации.

С позиций ценностей общение рассматривается в работах Х.Й. Лийметс, А. К. Марковой, А. В. Мудрик, Н. Е. Щурковой и др. В этом случае общение – самоценное сопряжение духовных миров расположенных друг к другу людей ради взаимообогащения духовными ценностями.

Таким образом, общение составляет ядро в содержании жизнедеятельности человека.

В последние десятилетия появилось много литературы, позволяющей человеку овладеть искусством общения. Авторы обобщают опыт проведения разнообразных тренингов: социально-психологического обучения (Н.Н. Богомолова, Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская), опыт воспитания навыков педагогического общения (Б.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев, П.Н. Филатов), формирование коммуникативных навыков в театральной подготовке (П.М. Ершов, Л.П. Новицкая), теоретические основы коммуникативной методики обучения общению (И.А. Зимняя, Е.П. Пассов) и т.д.

Широкие возможности для формирования этнической толерантности, необходимой в полиэтничном взаимодействии, обладает психологический тренинг общения, который позволяет освоить определенный минимум знаний о традициях и обычаях разных этнокультур, а также знакомит с ценностями, нормами поведения, принятыми в той или иной культуре.

В самом широком смысле под данным видом тренинга понимают своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а так же формы соответствующей их коррекции. Психологический тренинг общения имеет следующие формы: тренинг сензитивности, видеотренинг, ролевое обучение, методы театрализации, групповой анализ оценок самооценок, невербальные методики и т.д. Все множество этих форм можно разделить, в частности, на два больших класса:

а) ориентированные на развитие специальных умений (например, умение вести беседу, разрешать межличностные конфликты);

б) нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения – имеется в виду повышение адекватности анализа себя, партнера по общению, групповой ситуации в целом.

Существует множество классификаций активных методов тренинга, но, эти методы можно подразделить на две большие частично пересекающиеся группы – групповые дискуссии и игры. Метод групповой дискуссии

используется в основном в форме анализа конкретных ситуаций и в форме группового самоанализа (групповые дискуссии, разбор казусов из практики, анализ ситуаций морального выбора и т.д.). Среди игровых методов тренинга (ролевые игры, невербальная психогимнастика, поведенческий тренинг, контригра и т.д.) наиболее широкое распространение получил метод ролевых игр.

Эти методы тренинга характеризуются ориентацией на широкое использование обучающего эффекта группового взаимодействия, реализуется принцип активности обучающегося через включение в обучение элементов исследования, предполагают своеобразный вариант обучения на моделях.

Тренинг общения предполагает реализацию диалогичной, субъект-субъектной формы общения. В процессе тренинга каждый его участник может и должен самостоятельно диагностировать свои возможности и трудности в конкретных коммуникативных ситуациях. Подобная активная позиция – необходимая предпосылка всякой деятельности, направленной на возможное изменение, коррекцию в сфере общения.

Обучение в тренинговой группе при интенсивном взаимообмене чувствами, мыслями и действиями имеет ряд неоспоримых преимуществ:

- в группе люди начинают легче принимать точку зрения своих партнеров и обнаруживают готовность к изменению собственных установок, а соответственно возрастает активность и инициатива в поиске оригинальных решений.
- создаются условия для формирования общепонятного языка, что позволяет доказательно излагать свои переживания, стремления, цели и ожидания.
- групповой анализ межличностных ситуаций позволяет участникам осознать грань между процессуальным и содержательным аспектами общения.
- данная форма работы позволяет выявлять структурно-функциональные взаимоотношения в жизни групп и коллективов. Наблюдая, с одной стороны, взаимоотношения между участниками тренинговой группы, фиксируются особенности межличностного стиля поведения, специфика вербальной и невербальной самоподачи и т.д. С другой стороны, предметом наблюдения может быть выступить выполнение группой своих задач.

Основным направлением тренинга общения должно быть пробуждение интереса к другому человеку. Достоинством тренинга является то, что во время занятий человек чувствует себя принятым и активно принимающим других. Он пользуется полным доверием группы и, самое главное, не боится доверять свои мысли и чувства, переживания и сомнения другим.

Важной общей чертой тренингов является их стадийность, как правило, в процессе любого тренинга выделяются три основные стадии: начальную (подготовка сознания к восприятию), рабочую (новый материал) и конечную (закрепление). Важно отметить, что классическая педагогическая триада

«знания-умения-навыки» работает в тренингах. Сначала идет объяснение (знания, информация), затем тренировка, отработка умений, затем закрепление, осуществляется перевод умений в навык.

Реализации тренинга общения приходит через следующие этапы: концентрации внимания, установки контакта с аудиторией, объяснение нового материала, его закрепление, обратная связь, снятие напряжения и повышение интереса к рассматриваемой проблеме.

Проведение тренинга общения основывается на следующих принципах, а именно: представлении «Я» участника, активности на занятиях, открытой обратной связи, «здесь и теперь» и других. В группе создаются условия, когда каждый член группы окружен человеческим вниманием, он имеет возможность заботиться о других участниках тренинга, помогать им в случае необходимости и вправе рассчитывать на их помощь и поддержку.

Подчеркивая высокую эффективность психологического тренинга общения, важно также отметить, что его реализация требует тщательной продуманности и подготовки. Данная форма работы со студентами является результативной. Так проведение тренинга общения способствует не только формированию и коррекции поведения, позволяет человеку формировать навыки и умения построения продуктивных полиэтнических отношений, анализа возникающих ситуаций со своей точки зрения и позиции партнера, развивать в себе способности познания и понимания себя и других в процессе общения и деятельности. То есть способствует в целом личностному развитию студентов.

С помощью тренинга общения решаются следующие задачи: знакомство с культурными различиями через проигрывание ситуаций, протекающих по-разному в разных культурах; перенос полученных знаний об особенностях разных культур на другие ситуации.

Литература:

1. **Вачков, И.В.** Основы технологии группового тренинга : учебное пособие [Текст] / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 1999. – 176 с.
2. **Ломов, Б.Ф.** Общение и социальная регуляция поведения индивида: психологические проблемы социальной регуляции поведения [Текст] / Б.Ф. Ломов – М.: Просвещение, 1976.
3. **Леонтьев, А.А.** Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев – Тарту, 1974. – 44 с.
4. **Розов, Н.С.** Культура, ценности и развитие образования. Основания реформы гуманитарного образования в высшей школе : учебное пособие [Текст] / Н.С. Розов - М.: Исследовательский центр, 1991. - 154 с.
5. **Шпунов, В.И.** Этническая толерантность как феномен культуры [Текст] / В.И. Шпунов // Культурология, этнокультурология, культурная антропология.... – 2004. - № 7.