

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
межвузовской научно-методической конференции,
5 марта 2008 года

XV Рязанские педагогические чтения

Рязань 2008

ББК 74.58
И66

Рецензенты:

Л.А. Крохалева, канд. пед. наук. (РГУ имени С.А. Есенина)
В.В. Страхов, канд. ист. наук (РГУ имени С.А. Есенина)

И66 **Инновационные** процессы в системе высшего профессионального образования : материалы межвузовской научно-практической конференции, 5 марта 2008 г. (XV Рязанские педагогические чтения) / под ред. А.Н. Козлова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2008. — 240 с.

ISBN 978-5-88006-522-6

Рассматриваются проблемы, связанные с инноватикой в системе высшего профессионального образования, особенностями организации образовательного процесса в современных условиях.

Адресовано преподавателям, аспирантам, студентам и широкому кругу читателей.

Ключевые слова: *высшее профессиональное образование, инновации, инновационные процессы.*

ББК 74.58

Редакционная коллегия:

А.Н. Козлов, канд. хим. наук, проф. (отв. ред.),
Л.А. Байкова, д-р психол. наук, проф.,
Л.К. Гребенкина, д-р пед. наук, проф.,
Л.П. Костикова, канд. пед. наук, доц.,
Н.И. Крючков, канд. физ.-мат. наук, доц.

ISBN 978-5-88006-522-6

© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2008

*Новое надобно созидать в поте лица,
а старое само продолжает существовать
и твердо держится на костылях привычки.*

А.И. Герцен

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Мультимедиа технологии становятся все более популярными в образовании. Объясняется это тем, что использование современных средств мультимедиа в учебном процессе открывает новые возможности для обучения, создает условия подготовки специалистов в соответствии с новыми социальными требованиями, позволяет создать условия оптимального приобретения учебных и научных знаний. Грамотное использование средств мультимедиа в обучении способствует активизации мыслительной деятельности, позволяет лучше усваивать информацию, формировать навыки и способности в соответствии с требованиями информационного общества. Мультимедиа является полезной и плодотворной образовательной технологией за счет интерактивности, гибкости, интеграции наглядной информации, возможности учитывать индивидуальные особенности обучаемых и способности к повышению мотивации учащихся.

Самым распространенным программным средством, используемым современными педагогами для представления учебной информации является презентация, созданная с использованием программы Power Point.

Надо отметить, что в современном учебном процессе мультимедийные презентации, создаваемые самим учителем или преподавателем широко распространены. Они легки в освоении и создании, поэтому являются одним из самых популярных и полезных, можно сказать основных информационных продуктов. Можно выделить следующие виды учебных мультимедийных презентаций: информационные (лекции, сообщения, доклады, демонстрации), обучающие (уроки), практические (упражнения, задания на закрепление), контролирующие (тесты, контрольные работы), моделирующие (опыты, эксперименты), отчетно-исследовательские (результаты анализа, отчеты), рассуждения (семинары).

В зависимости от вида презентации имеют различную структуру. Информационные включают тему, цель, план, содержание, выводы, список источников. Исследовательские — тему, проблемный вопрос, цель, ответы на вопрос, результаты исследования, выводы, список источников. Практические презентации могут содержать в зависимости от количества заданий от одного до огромного количества слайдов, иметь сложную иерархическую структуру.

Лекционные и демонстрационные презентации предназначены для сообщения слушателям некоторой совокупности информации, включающей не только текст, но и графику, аудио, видео. При создании такого рода презентаций необходимо определить и добиться оптимального сочетания различных мультимедийных элементов. При создании практических пре-

зентаций за счет использования эффектов анимации, гиперссылок и управляющих кнопок, можно добиться большого разнообразия по реализации тестовой формы контроля, контрольных работ.

При создании презентаций важно учитывать правила, которые позволят создать грамотную, хорошую презентацию. Создание презентации включает следующие этапы: планирование, подготовка электронных ресурсов (картинок, видео и аудио файлов), заполнение информацией (структурирование), оформление, проверка. На этапе планирования необходимо продумать вопросы определения целевой аудитории, мотивации слушателей, содержательного наполнения презентации, интерфейса, времени выступления. На этапе подготовки важно подобрать качественные электронные ресурсы. На этапе оформления выполнить требования к грамотному оформлению презентаций, соответствующие максимально эффективному восприятию информации, включающие сочетание цветов фона и шрифта, оптимального использования анимации и гиперссылок.

На завершающем этапе проверки отлаживаются элементы технического сопровождения и практики представления созданной информации. На данном этапе презентация должна пройти апробацию используемых материалов, где отмечаются ошибки, и корректируется информационный ресурс.

Эффективное и целенаправленное использование учебных мультимедиа средств требует их тщательного отбора в соответствии с педагогическими целями учебного курса, психологическими особенностями восприятия изучаемой информации при использовании наглядных средств обучения, имеющимися у обучаемых знаниями и опытом, программой курса, учебным графиком.

Применение мультимедиа технологий для представления учебной информации соответствует требованиям современного общества и позволяет современному педагогу сделать процесс обучения более совершенным.

Т.В. Амельченко

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
КАК ИННОВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Вступление общества в стадию постиндустриального развития, формирование постнеклассической науки, выход на передовые рубежи информационных технологий стимулируют поиски наиболее адекватных этой ситуации моделей образования и, соответственно, иного образа человека. Становится все более востребованным не только знающий, но и эрудиро-

ванный, компетентный, творческий работник, способный к ответственности за свою деятельность, осмысленную в контексте общечеловеческих и его личностных ценностных приоритетов.

Новая образовательная парадигма, опирается на идеи гуманизации, стимулирование инновационных процессов «человекотворческого характера». Усиление социокультурной и ценностной значимости современного образования состоит в том, чтобы помочь человеку «выйти из пространства предметов в пространство деятельности и жизненных смыслов» (В.П. Зинченко).

Обращение к образованию как процессу эволюции форм знания способствует самоорганизации социального контекста жизнедеятельности человека, приводит к переосмыслению самой сущности образования. И здесь на первое место выходит компетентностный подход к образованию как подход, ориентированный на результат образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а готовность и способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Дискуссии, сопровождающие обсуждение компетентностного подхода в образовании, чаще всего концентрируются вокруг оси: компетенции/компетентность — знания/умения. Знаниевый подход, который достаточно долго был и остается приоритетным в российской школе, противопоставляется компетентностному подходу, а понятия «компетенция» и «компетентность» несут в себе инновационное начало, становятся основополагающими в содержании образования.

С позиции целостности процесса образования и значимости знания для развития человека, на наш взгляд, конструктивными являются идеи М. Шелера. Известным ученым критически рассматривается сама установка на возможность *получения* образования и возможность *дать* образование *извне*. Переосмысление этой установки трактуется, как необходимость более глубоко проникнуть в проблемы, связанные с сущностью образования, с тем, какие виды и формы знания обуславливают и определяют процесс, посредством которого человек становится образованным существом [6]. Образование понимается как образование личности в человеке, как проявление его индивидуальности, как реализация его предназначения.

Основные идеи М. Шелера о роли знания человека в его образовании созвучны идеям известных российских ученых. Так В.П. Зинченко отмечает личностную принадлежность знания, его личностную ориентированность: «Граница между знанием и информацией пролегает именно по линии смысла... Личностное знание, равно как и личностное понимание, представляет собой не только использование усвоенного, прочитанного в качестве некоторой «ценности», но знание и понимание в смысле участия понимаемого в своей жизни» [2].

Основное противоречие становления специалиста субъектом собственного профессионального развития В.А. Сластенин представляет следующим образом: «профессиональную подготовку осуществляют внешние

(по отношению к человеку) структуры (институты, университеты), а профессиональное становление человека является в основном результатом его собственного внутреннего движения, когда профессионализм становится ценностью для личности» [3].

Приведенные цитаты дают возможность связать воедино два часто противопоставляющихся в последнее время понятия «знания/умения — компетенции/компетентность» на основе их личностной значимости для обучаемого и как ценностного ориентира в его жизни и профессии.

Наше обращение к выделенным понятиям связано с формированием профессиональной компетентности будущего социального педагога в вузе. Изучение личности социального педагога как субъекта профессиональной деятельности, квалификационных требований к подготовке социального педагога, заложенных в Государственный образовательный стандарт позволяет выделить многоплановое интегративное понятие «профессиональная компетентность», характеризующее становление и развитие профессионала в социально-педагогическом образовании.

Под профессиональной компетентностью специалиста социальной сферы М.В. Фирсов понимает сформированную в процессе обучения и самообразования систему научно-практических знаний и умений, влияющих на качество решения профессиональных задач, и развитые личностно-профессиональные качества, проявляющиеся в деловом и партнерском общении с людьми при решении их жизненных проблем [5].

Ю.Н. Галагузова отмечает, что профессиональную компетентность социального педагога можно подразделить на два вида:

— управленческую компетентность, которая включает теоретические знания и практические умения (социальный опыт) социального педагога, необходимые как для работы с конкретным ребенком, так и для организации социальной помощи и поддержки ему;

— психолого-педагогическую компетентность, формируемую знаниями психологии и педагогики. Психологическая компетентность социального педагога должна иметь достаточно высокий уровень, так как в процессе деятельности ему приходится решать общепсихологические, социально-психологические, аудиопсихологические и другие проблемы [1].

Проблема профессионализации всех категорий специалистов социальной сферы непосредственно связана с обеспечением педагогического компонента в их профессиональной деятельности. Содержательно задачу деятельности социального педагога можно определить как помощь в интеграции ребенка, подростка, юноши (в целом клиента) в общество, помощь в его развитии, воспитании, образовании, профессиональном становлении, иными словами — помощь в социализации. Концепция социально-профессиональной деятельности должна быть ориентирована на анализ жизненного поля клиента, делать субъективную позицию клиента, его видение жизни, окружающего его мира, основным предметом исследования. В этом

заклучена ее сила, обеспечивающая не только возможность восстановить нормальную жизнь клиента, но и реконструировать ее перспективу.

Немецкий исследователь Г. Бернгард к профессиональной компетентности социального педагога предлагает отнести, прежде всего, формирование и развитие способности воспринимать, различать, интерпретировать и анализировать, а также вырабатывать профессиональные суждения, формировать способности ситуативного разъяснения несложных социальных процессов, развивать умения находить упрощенные способы для выявления, объяснения и оценки социальных процессов. В содержательную характеристику профессиональной компетентности, по его мнению, должны войти коммуникативные умения, важные для проведения консультирования, диагностики и терапии. При овладении знаниями в области социальной работы наряду с выработкой профессионально-практических навыков необходима и компетенция в теоретическом плане (умения осуществлять с научных позиций рефлекссию, выявлять причины глубинных процессов, давать им должную интерпретацию и находить надлежащий выход из ситуации).

Формирование такого рода профессиональной компетентности, а также конкретное воплощение ее в повседневной практике социальной работы составляет обязательное условие научно-обоснованной профессиональной деятельности социального педагога. [6]

Анализ нормативных требований к образовательно-профессиональной подготовке социального педагога и исследований ее различных направлений, а также изучение теоретических подходов к трактовке понятия профессиональной компетентности позволил нам выделить следующее определение: профессиональная компетентность — это сложная динамическая интегральная система личностных и профессиональных качеств, определяемая диспозициями личности, действующая на основе ее нравственно-ценностных, жизненносмысловых ориентаций в ситуациях решения социально-профессиональных задач.

Понятие «профессиональной компетенции» мы характеризуем как совокупность общих знаний, умений и обобщенных способов выполнения действий, которые могут быть мобилизованы в ходе профессиональной деятельности и связаны относительно нравственно-ценностных ориентаций в решении профессиональных задач.

Показателями сформированности профессиональной компетенции являются два критерия: 1) адекватно понятая профессиональная ситуация и 2) отсутствие ошибок в определении проблемной ситуации профессионального взаимодействия.

Профессиональная готовность будущего социального педагога выполняет функцию регулятивного базиса для преобразующей профессиональной деятельности специалиста в профессиональной среде. Показателями сформированности профессиональной готовности являются: 1) опти-

мальный выбор будущим специалистом профессиональной стратегии;
2) самоуправление состояниями в профессиональной ситуации.

Возникает вопрос: каково соотношение анализируемых понятий: «профессиональная компетенция», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность»?

На наш взгляд, профессиональная готовность переводит профессиональную компетенцию в профессиональную компетентность.

Изучение литературы и опыта формирования профессиональной компетентности социального педагога показывают, что она выступает как интегративное качество личности, включающееся в виде ядра-подсистемы в общекультурную, социально-психологическую, личностную и специальную компетентности:

— высокая значимость общекультурной компетентности обуславливается тем, что в настоящее время профессиональное образование представляет собой не только подготовку специалиста, обучение его предметам и дисциплинам, но, прежде всего, создание условий для развития свободной личности, ориентирующейся в сложных проблемах современной культуры. Профессиональная компетентность является производным компонентом от общекультурной компетентности любого человека. Культура личности возвышается над ее компетентностью, т.к. включает степень развития личности и ее совершенства;

— специальная компетентность социального педагога определяется как его личностное качество, включающее высокий уровень теоретической и практической, методологической, психолого-педагогической и методической подготовки, как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающих готовность педагога к актуальному воплощению педагогической деятельности;

— социальная-психологическая компетентность определяется, как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В ее состав входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия;

— личностная компетентность определяет овладение приемами личностного самовыражения и саморазвития, а также овладение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умению организовывать рационально свой труд без перегрузок времени и сил.

Список использованной литературы

1. Галагузова, Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.Н. Галагузова. — М., 2001.
2. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. — М., 2002
3. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 1997.
4. Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт / под ред. В.Г. Бочаровой, Т.Ф. Яркиной. — М. ; Тула, 1993.
5. Фирсов, М.В. Социальная работа в России: теория, история, общественная практика / М.В. Фирсов. — М., 1996.
6. Шелер М. Формы знания и образование // М. Шелер. Избранное. — М., 1994.

Г.Б. Андреева

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Традиционная образовательная система в настоящее время исчерпала себя. Произошло отставание образования от новых реальностей жизни. Особенности экономической и социокультурной системы требуют постоянного изменения и обновления характера направленности образовательной и профессиональной подготовки.

В условиях сложившегося ранее «конечного образования» обострилась проблема общей и профессиональной грамотности человека, стали очевидны дефицит экономических, социально-психологических и других знаний, затруднился выбор жизненного пути для выпускников ВУЗов. Все это привело к обострению противоречий между непрерывно возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными в традиционных образовательных системах условиями для овладения ими. Создались предпосылки перехода к непрерывному образованию по принципу преемственности от воспитания и образования в раннем детстве — к переподготовке и повышению квалификации взрослого населения.

Чтобы быть эффективной в современных условиях, система подготовки педагогических кадров должна изменить цели педагогического образования, его содержание и технологии, сообразуясь с тенденциями, которые определяют развитие практики общего образования и в каком-то смысле даже опережать его.

Если анализировать тенденции развития общего образования, можно сделать достаточно обоснованный вывод о том, что в будущем учителя, по

своим целевым ориентациям и способам работы, станут во многом не похожи на современных своих собратьев. Основное их отличие будет заключаться в ориентации не на передачу знаний, а на развитие учащихся, а значит, они овладеют соответствующими технологиями развивающего обучения. Но учителя для будущего должны готовиться в педагогических ВУЗах уже сегодня. Развитие общества требует от учителя инновационного поведения, то есть активного и систематического творчества в педагогической деятельности.

По большому счету, до сих пор, за редким исключением, нововведения в основном идут в школу сверху вниз как рекомендации, указания и т.п. Необходимо, чтобы учитель со вторых ролей перешел на отношения равного партнерства с кафедрами, лабораториями и НИИ педагогики, активно участвуя и в разработке идей. Тогда система образования не только не будет отставать от социально-экономических изменений, но и сама в известной мере обеспечит эти изменения. Кроме того, процесс становления будущего учителя должен моделировать структуру инновационной деятельности.

Вероятно, мы не сможем представить себе механизм возникновения инновационной деятельности и условия, в которых этот механизм может работать, без осмысления психологических барьеров, неизбежно возникающих тогда, когда нужно выйти за пределы «своей системы» координат, привычных способов решения профессиональной задачи, своего представления о способах выполнения деятельности, осуществить переход, хотя бы кратковременный, на другую платформу, другую точку зрения.

Таким образом, основное назначение профессионально-педагогического образования — научить студентов решать творческие педагогические задачи. Процесс профессионального становления будущего учителя должен, по возможности, моделировать заданную структуру инновационной деятельности.

Л.И. Архарова

СОТРУДНИЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В процессе учебно-профессионального сотрудничества происходит динамическое преобразование позиций преподавателя и студентов, что выражается в изменении их ценностных ориентации, целей деятельности и самого взаимодействия. Средствами осуществления учебно-профессионального сотрудничества выступает система взаимодействия преподавателя со студентами, позволяющая преодолеть противоположность, противостояние их ролевых позиций. В этой связи представляется целесообразным переход на гибкие технологии обучения, которые учитывали бы

специфику такого подхода и одновременно создавали возможность для успешного функционирования учебно-воспитательного процесса. Гибкие технологии учебно-воспитательного процесса предполагают введение модульного обучения, интеграцию учебных дисциплин, дискуссионные методы, деловые педагогические (ролевые и имитационные) игры, методы видеоторинга, «мозговой штурм», анализ педагогической ситуации, тренинги с использованием элементов системы К.С. Станиславского, коллективно-творческие дела и др.

Организационное изменение ролевой позиции студента может выражаться в том, что он, например, выступает в другой роли: учителя-организатора, оппонента, референта, эксперта и т.п. Педагогический смысл изменения роли состоит в том, что сходство «нормативного статуса» участников педагогического процесса обеспечивает лучшее взаимодействие, а отсутствие социальной дистанции, равенство в решении поставленной перед группой задачи открывает возможности более полного проявления личности каждого студента.

Отношения между преподавателем и студентами не должны ограничиваться лишь процессуально-содержательным аспектом. Следует уделить внимание развитию социально-психологической стороны общения, технология которого представляется в виде последовательных и логически выстроенных этапов включения студентов в решение коммуникативных задач.

Коммуникативные задачи стимулирующего характера способствуют выявлению собственного уровня коммуникативности в ситуации учебной деятельности. Целью поисково-творческих коммуникативных задач является стимулирование переноса студентами полученных умений в новые условия, предоставление свободного выбора способа решения задачи, развитие способности к видению проблемы, к импровизации в общении.

Качественный показатель уровня развития коммуникативной культуры, как показало исследование, возрастает в зависимости от наличия у студента потребности в диалоге. При этом может иметь место как непосредственный живой диалог с сокурсником и преподавателем на различных этапах деятельности, где он дидактически целесообразен, так и внутренний диалог. Последний наиболее типичен для студентов с развитыми интеллектуальными способностями и стремлением к саморазвитию. Общение диалогического типа рассматривается в качестве необходимого условия возникновения и развития мышления участников образовательного процесса. В основе своей оно строится как система последовательно решаемых коммуникативных задач.

Таким образом, принцип сотрудничества предусматривает преобразование позиций преподавателя и студента в субъективно равноправные позиции сотрудничающих людей, создающих условия для взаимоотношений в учебно-воспитательном процессе.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Кардинальные изменения в политической, экологической, духовной сферах нашего общества влекут за собой изменения в психологии, ценностных ориентациях и поступках людей.

Ценностные ориентации — сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности определяющий общий подход к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам.

Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. Вершина ее — ценности, связанные с идеалами и жизненными целями личности.

Проблема ценностных ориентаций решается с позиций целостного, системного подхода к изучению человеческой индивидуальности, что выражает наиболее прогрессивную тенденцию современной науки. Этот подход близок нашему пониманию ценностных ориентаций как сложное, многокомпонентное, иерархически организованное образование, детерминированное, с одной стороны, факторами социализации, с другой — всей системой разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

Учитывая распространение в науке системного подхода, в рамках концепции интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, можно говорить об еще одной функции ценностных ориентаций — системообразующей. Исходя из этого, можно предположить, что существуют различные типы ценностных ориентаций, способствующие гармонизации личности, становлению целостной индивидуальности, формирующиеся самим человеком. Эти типы ценностных ориентаций суть проявления социальной активности — ведущей деятельности в юношеском возрасте, выступающей в качестве опосредствующего звена в структуре интегральной индивидуальности студентов.

В ходе экспериментальной работы выделено 4 типа ценностных ориентаций, отличающихся стабильностью компонентов, характеризующих различную направленность социальной активности студентов. Из них два ориентированы на ценности самореализации в социальной сфере (социальные взаимодействия) и два — на ценности личностного индивидуального существования.

В структуре интегральной индивидуальности представителей различных типов ценностных ориентаций отмечается ярко выраженное своеобразие: во-первых, в значениях показателей индивидуальных свойств, во-вторых, в содержательности симптомокомплексов, характеризующих структуру интегральной индивидуальности представителей различных ти-

пов ценностных ориентаций; в-третьих, в характере связей между разными уровнями интегральной индивидуальности; в-четвертых, в степени согласованности разноуровневых индивидуальных свойств интегральной индивидуальности представителей различных типов.

Формирующиеся типы ценностных ориентаций способствуют установлению специфических связей между разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности студентов, что свидетельствует о системообразующей функции ценностных ориентаций в обеспечении целостного единства интегральной индивидуальности. Следовательно, ценностные ориентации являются звеном, опосредующим взаимосвязи между различными иерархическими уровнями интегральной индивидуальности студентов.

Список использованной литературы

1. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986.

Т.Н. Бартенева

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Курс «Культура цивилизованной дискуссии (Дебаты)» носит общеобразовательный характер и является необходимой составляющей специальной области международных отношений. Целью данного курса является формирование культуры цивилизованной дискуссии — спора как одной из наиболее важных составляющих коммуникативной культуры личности. Уровень подготовки современного специалиста, а также специфика университета требуют внести данный курс в перечень изучаемых дисциплин по выбору.

Следует особо отметить, что содержание данного курса созвучно реалиям современной действительности, а именно востребованность людей, способных: мыслить самостоятельно; предлагать нестандартные решения насущных проблем; точно и понятно формулировать идеи; строить систему аргументированных доказательств; делать людей своими единомышленниками при помощи убедительной речи; быть гражданином открытого демократического общества и др. Значительная доля времени отводится самостоятельной работе студентов, так как подготовка к практической части предполагает исследовательскую деятельность. Она заключается в подготовке каталогов, карточек, сборе фактов и аргументов, написании рефератов и выступлениях, составлении проектов, речей и т.п. Прогнозируе-

мым результатом курса считается сформированность у студентов комплекса умений, навыков, приемов, личностных качеств, дающих возможность аргументировано отстаивать свою точку зрения, рассматривать проблему с различных позиций, владеть навыками классификации понятий, удерживать внимание слушателей, снимать напряжение перед выступлением, влиять на принятие решений, владеть нормами корректного спора, вести дискуссию по цивилизованным правилам. Данный курс носит практико-ориентированную направленность, сочетая лекции с семинарами, практикумами и тренингами, в процессе которых студенты овладевают технологией ведения различных цивилизованных дискуссий.

В подготовке студентов по специальности «Международные отношения» важную роль играет курс по выбору «Культура цивилизованной дискуссии». Данный курс предполагает обучение студентов умениям, навыкам публичных выступлений, ведения цивилизованной дискуссии, диспутов, переговоров, дебатов, споров по актуальным проблемам современности в различных сферах человеческой деятельности: экономической, социальной, культурной, политической, педагогической и других сферах. Поэтому все крупные образовательные и научные центры включают программы курса «Культура цивилизованной дискуссии» в процесс обучения студентов. Истоки этого курса уходят историческими корнями в систему Европейского «парламентаризма», который был создан еще в позднее средневековье, в виде сословно-представительных органов. В новое время идеи парламентаризма и республиканского развития составили основу политического устройства демократических государств. В основе деятельности парламентских учреждений лежит техника ведения дебатов. Специалисты-гуманитарии должны обладать профессиональными навыками и умениями ведения цивилизованных дискуссий, переговоров и дебатов на разных уровнях и по разной проблематике. Стратегическое развитие факультета предполагает прохождение лучшими студентами отделения международные отношения ознакомительной, а впоследствии и профессиональной практики за рубежом, по поводу чего между РГУ и МИД РФ подписан соответствующий договор.

Будущая успешная работа студентов в системе МИД РФ на дипломатическом поприще зависит от нескольких факторов: знания двух иностранных языков в совершенстве; владение современными компьютерными информационными технологиями и средствами связи; наличие водительского удостоверения международного образца; а главное от умения устанавливать международные, межкультурные связи, неотъемлемым компонентом которых является культура ведения цивилизованной дискуссии.

Имидж дипломата складывается, в том числе, из коммуникативно-целесообразного речевого поведения, включающего: мастерство его публичного выступления, умение вести публичный диалог и публичную дискуссию. Будущий дипломат должен владеть кодексом речевого поведения, который строится из точной, ясной, выразительной, доступной речи; из

чувства времени высказывания, что в целом влияет на его коммуникативную успешность. Во всем мире существует унифицированный свод правил, норм, приемов и принципов ведения цивилизованных дискуссий и дебатов. В системе международных отношений важнейшую роль играет дипломатический протокол, который регламентирует ведение переговоров и дебатов.

Спор, дискуссия, полемика и другие виды диалоговой коммуникации имеют огромное значение в современной жизни, науке, государственных, общественных и международных делах. Однако, многие политические и общественные деятели не владеют культурой цивилизованной дискуссии, что негативно сказывается на процессе принятия решений по спорным проблемам бытия. Хотя тяга к ним есть, поскольку равноправное партнерство в споре, столкновение разных точек зрения и поиски разумных компромиссов, согласованных подходов и есть суть проявления демократизма на деле. Научиться правильно себя вести во время спора можно и нужно. Особенно важно это умение в процессе подготовки специалиста в области международных отношений.

Н.А. Барышова

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ВЕКТОР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вступление в информационный век самым существенным образом оказало влияние на все сферы общественной жизни, в том числе и на систему профессионального образования. Все более высокие требования предъявляются к качеству подготовки педагогических кадров, критерием которого выступает профессиональная компетентность учителя.

С появлением новых обучающих технологий развиваются инновационные формы получения образования, обучение приобретает статус непрерывности. Обязательным условием мобильности и конкурентоспособности выпускника вуза становится умение осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях информационного общества. Ведь чем более образован человек, чем полнее и целенаправленнее он обеспечивает себя информацией, тем адекватнее будет формируемый им образ реального мира и тем лучше он сможет вписаться в окружающий мир. Это позволит ему максимально полно раскрыть свой материальный и духовный потенциал, наиболее благоприятным образом реализовать свои природные задатки.

Отсюда и очевидное изменение социального заказа общества на подготовку выпускников высших учебных заведений. Современный специалист должен владеть «методами поиска, обработки и использования ин-

формации, умеет интерпретировать и адаптировать ее для адресата: способен в условиях развития науки и изменяющейся практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, умеет приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии» [3; 2].

Для этого недостаточно наличия в системе только учителя и учебника, отражающих одну точку зрения, принятую в обществе. Необходимо широкое информационное поле деятельности: различные источники информации, различные взгляды на одну и ту же проблему, побуждающие обучающегося к самостоятельному мышлению, поиску собственной аргументированной позиции. Сегодня это становится возможным, на наш взгляд, благодаря внедрению в образовательный процесс ВУЗа медиаобразования.

Мы рассматриваем его как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиакомпетентность понимается как способность к «квалифицированному, самостоятельному, творческому и социально-ответственному действию по отношению к медиа» [1, 120] или как «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [2, 2].

Согласно классификации показателей медиакомпетентности личности, предложенной Федоровым А.В. с учетом подходов Р. Кьюби, Дж. Поттера и В. Вебера с опорой на шесть основных понятий медиаобразования: «агентства медиа» (изучение работы, функций и целей создателей медиатекстов), «категории медиа» (изучение типологии — видов и жанров медиа/медиатекстов), «технологии медиа» (изучение способов/технологий создания медиатекстов), «языки медиа» (изучение медийных языков, то есть вербального, аудиовизуального, монтажного ряда медиатекстов), «репрезентации медиа» (изучение способов представления, переосмысления действительности в медиатекстах, авторских концепций и т.д.), «аудитории медиа» (изучение типологии аудитории, типологии медиавосприятия) [4, 156], нами были разграничены 7 показателей медиакомпетентности аудитории: 1) мотивационный; 2) контактный; 3) информационный; 4) перцептивный; 5) интерпретационный/оценочный; 6) практико-операционный; 7) креативный. Их формирование — процесс поэтапный, приводящий медиакомпетентность обучающихся к усложнению, обогащению, наполнению новым содержанием.

Вопросы, касающиеся выбора медиаобразовательных моделей, методов, технологий эффективной подготовки нового медиакомпетентного по-

коления педагогов к жизни в современных информационных условиях, к восприятию и пониманию различной информации; вопросы поиска перспективного развития медиаобразования в высших педагогических учебных заведениях России являются приоритетными в нашем исследовании.

Список использованной литературы

1. Baake, D. und all (Eds.) (1999). *Hanbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projecte*. Bonn: Bundeszentrale fur Politische Bildung.
2. Kubey, R. (1997). *Media Education: Portraits of an Evolving Field*. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. — М., 2000.
4. Федоров, А.В. *Медиаобразование: история, теория, методика*. — Ростов н/Д : Изд-во ЦВВР, 2001.

Л.Н. Бахарева, Л.В. Островская

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОБЪЕКТИВНЫЙ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Анализ философской, педагогической и методической литературы дает теоретическое обоснование методологических и научно-теоретических основ человекознания как интегрированной основы содержания педагогического образования. Значимость ее особенно возрастает в условиях социальной необходимости. Объективное изучение развития науки о человеке позволяет констатировать, что в современном научном познании и образовании активно идет процесс интеграции знаний о личности, о человеке, и эти знания с наибольшей полнотой могут быть отражены в цикле методико-педагогических дисциплин. Исследования практических и теоретических основ профессиональной подготовки специалистов отражают основной принцип такой подготовки — принцип междисциплинарной интеграции в духе гуманизма.

С позиции наших исследований мы рассматриваем интеграцию как процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с дифференциацией. С другой стороны, этот процесс представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения, способствующей созданию нового, целого блока, «монолита» знаний, которые закладывают основы понимания ценностных ориентаций в мире, являющемся в настоящее время. Первым шагом в этом направлении было установление межпредметных связей в дисциплинах методико-педагогического цикла, в усилении интеграционной функции практической дея-

тельности обучаемых. Развитие принципа междисциплинарной интеграции привело к выявлению системного подхода, формированию педагогических и методических знаний у будущих специалистов. Одновременно используется проблемно-комплексный подход к реализации межпредметных связей между дисциплинами методико-педагогического цикла, специальными предметами путем выделения межпредметных и междисциплинарных учебно-познавательных задач и учебных проблем, отражающих педагогическую реальность. Идет поиск принципов отбора содержания и механизмов интеграции знаний различных учебных дисциплин, формируется блочно-модульный подход к построению структуры интегрированных курсов, интегрированных занятий, например, «Окружающий мир» — «Математика», «Окружающий мир» — «Литературное чтение» — «История», «Окружающий мир» — «ИЗО» с привлечением к изучаемым дисциплинам дополнительного дидактического обеспечения, типа «Рязановедение», «Край родной».

Дидактический подход к интеграции методико-педагогических знаний в вузовском образовании дополняется личностно-деятельным подходом, ориентированным на формирование интегрированных качеств личности будущего специалиста.

Интеграция может осуществляться в трех вариантах: 1) интеграция как объективный процесс развития личности; 2) на уровне рефлектирующего сознания обучающегося; 3) как целенаправленная деятельность будущих специалистов. Реализация общих целей и функций требует создания организационно-педагогических и методико-дидактических условий обучения таких, как: персонализация развития и обучения студентов; соотнесенность уровней и показателей развития обучающегося; достижение «субъект-субъектного» характера обучения; обеспечение благоприятных организационных условий для деятельности; возможности для самоактуализации обучающегося и педагога; динамичность, гибкость, многовариантность образовательного процесса; включение в инновационную деятельность всех субъектов учебной деятельности. Таким образом, научные исследования в области интеграции являются одной из тенденций реформирования сущности образования в России. Его особенностью является осознанный переход на новую философию образования, разработку новой парадигмы, переключение педагогической практики на принципиально — новые теоретико-методологические основы в новых условиях. Нами интенсивно ведутся поиски путей интеграции содержания педагогического и методического образования. С этой целью созданы и используются студентами такие пособия: «Технология интегрированных занятий», «Интеграция обучения и воспитания в начальной школе», «Совершенствование форм и методов обучения будущих учителей на занятиях по методике математики» (на основе интеграции знаний из разных образовательных областей), «Интеграция знаний на основе краеведения», «Край родной» и т.д.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Современная система подготовки учителей русского языка требует того, чтобы студенты-филологи владели инновационными методами, необходимыми для организации учебного процесса. В качестве одного из таких методов обучения можно рассматривать языковую игру, которая определяется в лингвистических исследованиях как намеренное отклонение от нормы языка. Использование упражнений с языковой игрой на занятиях и в ходе педагогической практики способствует активизации познавательной деятельности при изучении различных разделов русского языка и побуждает студентов к творческому поиску.

Языковая игра формирует умение слушать и логически мыслить, развивает быстроту ответной реакции на высказывание. Являясь своеобразным развлечением, языковая игра выступает средством формирования образного мышления студентов. Умышленное воспроизведение речевой ошибки с целью достижения комического эффекта, осознание установки на языковую игру в речи собеседника и создание собственных шуток подобного рода являются основными направлениями, по которым развивается способность к языковой игре. Использование приемов языковой игры в спонтанной речи свидетельствует о наиболее высоком уровне лингвистической компетенции студентов. Понимание сути такой игры основывается на выявлении причины «неправильности» речи, то есть языковая игра как речевая ошибка содержит в себе потенциальное объяснение того, в чем заключается данная ошибка и как правильно, в соответствии с нормами языка, построить эту же фразу. Языковая игра выступает как языковое средство речевого развития.

Намеренное «ошибочное» употребление языковых единиц предполагает знание нормы и знание типа речевой ошибки, а потому для студентов филологических факультетов необходимым условием в работе по предупреждению речевых ошибок, на наш взгляд, является формирование на занятиях этих речевых умений. Обнаружение игрового парадокса по критерию отклонения от нормы на лексическом и грамматическом (морфологосинтаксическом) уровнях, использование языковой игры в процессе обучения русскому языку совершенствует творческий компонент языковой способности студентов высших учебных заведений.

В методическом плане овладение принципами языковой игры позволит открыть перед школьниками богатый мир слов с их разнообразными значениями и сочетаниями. Приведем в пример несколько заданий для учащихся 5-ых классов, которые могут быть использованы студентами-филологами в педагогической практике.

Тема «Лексика», рассмотрение вопроса о многозначных словах.

- 1) Какой рукав нельзя ни пришить, ни отпороть? Составьте предложения со словом «рукав».
- 2) С каких полей нельзя собрать урожай? Составьте предложения со словом «поля».
- 3) Из какого полотна не шьют одежду? Составьте предложения со словом «полотно».
- 4) Что значит выражение «бьет челом»? Придумайте примеры с ним.
- 5) Докажите, что слово «круглый» многозначное. Составьте словосочетания с этим словом.

А.М. Бирева

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА

На сегодняшний момент перед отечественной педагогикой стоит острая проблема поиска новых подходов, методик и технологий с целью улучшения качества системы образования в России. При решении этого вопроса важно учесть все нюансы педагогического процесса, рассмотреть все стороны и грани исследуемой проблемы. На наш взгляд следует уделить особое внимание гендерному подходу в педагогике, т. к. этот вопрос еще мало изучен и содержит много интересной информации не только для педагогов, но и для студентов, учащихся, то есть всех участников педагогического взаимодействия.

На рубеже XX—XXI столетий появилось новое направление в российской педагогической науке — гендерное. Разработки в области гендерных исследований пока не представлены в виде целостной научной концепции и не имеют в достаточной степени разработанных теоретико-методологических оснований. Поэтому наша задача состоит в том, чтобы приоткрыть завесу тайны, пролить свет на этот малоизученный вопрос. Ведь гендерный подход предполагает гармонизацию полоролевого взаимодействия на основе эгалитаризма как принципа равноправия возможностей личности независимо от половой принадлежности. В сущности, гендерный подход может повлиять на процесс самореализации личности в системе образования, т. к. учитывает не просто полоролевые особенности человека, а социальные предрасположенности, социальные взаимодействия между представителями того или иного пола. А это очень важный аспект в процессе социализации индивидуума.

Рассмотрим подробнее понятие «гендера» и сам гендерный подход.

Термин «гендер» был заимствован российскими исследователями у зарубежных коллег, которые начали заниматься вопросами гендерных различий, феминизации и маскулинизации общества еще в 60-х годах. Он

впервые введен в научную литературу американским педагогом Дж. Скотт с тем, чтобы показать различия социальных отношений женщин и мужчин. «Гендер» — английское слово, означающее род, пол в контексте социального взаимодействия мужчины и женщины. Проблемы, интересующие представителей «классического» гендерного подхода, связаны прежде всего с рассмотрением социального взаимодействия между представителями того или иного пола, основанных на межполовой социальной предрасположенности. Гендерологи утверждают, что проблемой воспитания является усвоение социальных ролей (в том числе и по половому признаку), что «образование переносит в умы обучаемых определенный гендерный код, посредством которого гендерная идентичность и гендерная роль индивида конструируется в рамках школьной системы классификации» (Коробкова, 2006).

Вероятно, отечественной педагогикой в предшествующем периоде упущен из виду один из важных аспектов социализации индивида, которому в западном научном мире в последние 20 лет уделяется большое внимание и присвоен социальный термин — «гендер».

По нашему мнению, смысл понятия «гендер» заключается, прежде всего, в идее социального моделирования или конструирования пола. Социальный пол конструируется социальной практикой. Общество формирует систему норм поведения, предписывающую выполнение определенных ролей в зависимости от биологического пола индивида. Соответственно, возникает жесткий ряд представлений о том, что есть «мужское» и что есть «женское» в данном обществе.

Внедрение категории «гендер» в педагогический процесс имеет принципиальное значение, поскольку в учебных заведениях средней и высшей ступени формируются многие представления о профессиональном самоопределении, жизненной стратегии, доступе к ресурсам и власти, имеющие в основе социополовую ориентацию. Развитие гендерного образования позволит сформировать представление о том, что пол не является основанием для дискриминации по какому-либо критерию или показателю, что он дает женщине и мужчине пользоваться правами человека во всей полноте этого понятия, рождает силы для свободного выбора путей и форм самореализации на уровне своей неповторимой индивидуальности.

Но пока гендерные подходы в педагогике воспринимаются как «научная экзотика» (Штылева, 2006). Для понимания и профессионального участия в процессе гендерной социализации студентов педагогу необходим соответствующий методологический и методический аппарат, содержащий систему научных знаний о гендере, педагогических аспектах воспитания и образования как гендерных технологиях, факторах, условиях и критериях эффективной гендерной социализации учащихся, соответствующий профессиональный язык.

Разработка гендерных подходов в образовании является новым шагом в развитии науки человековедения. Реализация этого подхода, по на-

шему мнению, может послужить толчком к воспитанию новой личности с высокими интенциями открытости и адаптивности к различным культурам, приоритетами миролюбия и паритетной демократии во всех сферах жизни, неограниченными возможностями индивидуального жизненного выбора и самореализации (Штылева, 2006).

Итак, целью гендерного подхода в образовании является переосмысление традиционных патриархатных культурных ограничений самореализации личности в зависимости от половой принадлежности, создание условий для раскрытия способностей девушек и юношей в процессе педагогического взаимодействия.

Следовательно, внедрение гендерного подхода в образование создаст предпосылки для роста самосознания и возможностей самореализации индивидуума.

Список использованной литературы

1. Исаев, Д.Н. Половое воспитание и психогигиена пола у детей / Д.Н. Исаев, В.Е. Каган. — Л., 1980.
2. Попова, Л.В. Психологические исследования и гендерный подход // Women Gender Cultur. — М., 1999.
3. Штылева, Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании. — М., 2006. — С. 3—7.
4. Коробкова, С.А. Учет гендерных различий учащихся в процессе воспитания и обучения: новая педагогическая проблема. — Волгоград : ВолГМУ, 2006. — С. 2—4.

Е.В. Богомолова

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Реализовать личностно ориентированное обучение способен учитель, который обладает целым комплексом личностных и социально-профессиональных компетентностей, в том числе и информационно-коммуникационной компетентностью. От учителя сегодня требуются знания и умения в предметной области, теории и методики обучения, педагогики, психологии, других смежных наук на уровне, соответствующем ступени обучения; умение быстро и эффективно пополнять свои знания, организовать на их основе личностно ориентированное обучение. Современный учитель должен быть развитой и самоактуализирующейся личностью, способной к осуществлению эффективной профессиональной деятельности в условиях

некоторой неопределенности и неполной прогнозируемости педагогических ситуаций, открыт к инновационным процессам в образовании, способен к совместной деятельности и взаимодействию с представителями других культур в рамках глобального информационного пространства, способен решать задачи, связанные с учетом особенностей личности учащихся, диагностикой этих особенностей, использованием личностно ориентированного материала, анализом результатов обучения.

Многие из стоящих перед учителем задач по реализации личностно ориентированного обучения решаются более эффективно на основе применения информационных и коммуникационных технологий. Поэтому при формировании информационно-коммуникационной компетентности особое внимание должно быть уделено знаниям и умениям по развитию личностей учащихся, подготовке их к самообучению, самовоспитанию, саморазвитию. С этой целью следует привлекать все циклы учебных дисциплин с учетом их взаимосвязи друг с другом, дисциплинами подготовки в области информатизации образования, курсами информатики и методики. При этом построение содержания образования и организация процесса обучения должны осуществляться согласовано, на основе единого связующего стержня, что будет способствовать оптимизации учебного процесса.

При изучении дисциплины «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе», которая входит в стандарт педагогического образования как модуль дисциплины «Теория и методика обучения предмету в соответствии со специальностью» должны формироваться дидактические знания и умения по использованию современных технических средств и компьютерных технологий для комплексного решения профессиональных задач, в том числе и задач по развитию личностей учащихся.

Формирование теоретических и психологических основ информатизации образования, умений по созданию школьной информационно-образовательной среды должно осуществляться в процессе изучения дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании». Формирование направленности на развитие личности учащихся, применения для этого информационных и коммуникационных технологий должно осуществляться при изучении всех дисциплин подготовки учителя.

Развитие личностных качеств учителя, необходимых, для реализации личностно ориентированного обучения возможно только при согласованном применении методов, форм и средств подготовки. Мы считаем, что необходимо согласованное использование персонализированного и модульного обучения, учебной информационной среды.

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях модернизации образования значительное внимание необходимо уделять развитию новых моделей специалиста, инновационным образовательным системам, обеспечению качества образования. Основной целью профессионального образования должна стать подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Сегодня необходима подготовка преподавателей на основе новых подходов, отражающих тенденции развития мирового и российского образования.

Развитие педагогических систем осуществляется под влиянием внешних и внутренних факторов (В.П. Беспалько, Н.И. Рыжова и др.). Внешние принципы развития основываются на том, что изменение системы является следствием того, что любая педагогическая система функционирует на определенном социальном и культурном фоне, оказывающем на нее решающее воздействие. Внутренние принципы развития отражают тот факт, что изменения одного или нескольких компонентов методической системы влечет необходимость изменения всей системы в целом.

Проведенный нами анализ показал, что сегодня важным внешним фактором развития системы подготовки учителей является личностно ориентированный подход, реализуемый в современном образовании. Применение личностно ориентированного подхода к совершенствованию системы подготовки учителей должно обеспечить вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса, создать условия для личной значимости подготовки, возможности выбора учителями необходимого им уровня педагогического образования, путей и способов получения этого образования, а также повышения своей квалификации, обеспечить преемственность подготовки и др.

Преподавание курса в условиях личностно ориентированного обучения требует от учителя способностей к осуществлению эффективной профессиональной деятельности в условиях некоторой неопределенности и неполной прогнозируемости педагогических ситуаций, обусловленных личностными особенностями учащихся, особенностями взаимоотношений в учебном коллективе и т. д. Для формирования этих способностей недостаточно применения в процессе подготовки только личностно ориентированного подхода.

Из результатов исследований В.А. Аршинова, С.П. Капицы, Е.Н. Князевой, А.Ю. Лоскутова, И. Пригожина, И. Стенгерс, Г. Хакена и др. следует, в частности, что более глубокому познанию таких сложных, нелинейных, открытых систем, как общество и различных его подсистем, в том числе личность и образование может способствовать синергетическая концепция. Согласно положениям синергетики личность учителя является сложной самоорганизующейся системой. Этот фактор является внутренним принципом развития системы подготовки учителей и приводит к необходимости применения при подготовке наряду с личностно ориентированным и синергетического подхода.

С.А. Бондаренко

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Дистанционное образование — новая форма обучения, ставшая возможной при современном уровне развития науки и техники. Данная форма образования предполагает организацию учебного процесса на базе телекоммуникационных и информационных технологий, средств Internet.

Развитие этого типа образования обеспечивается набором информационных технологий: передача материалов по компьютерным телекоммуникациям, видеопленки, дискуссии и семинары, проводимые через компьютерные телекоммуникации, трансляция учебных программ по телевидению, двусторонние конференции, односторонняя видеотрансляция с обратной связью по телефону и др.

Дистанционное образование создает возможности для снижения зависимости качества образования от наличия достаточного количества квалифицированных педагогических кадров. Кроме того, дистанционное образование имеет следующие преимущества:

- возможность одновременного обучения в вузах разных стран;
- возможность совмещения обучения с другими видами деятельности;
- отсутствие зависимости между местом проживания студента и местом расположения вуза;
- свобода выбора дисциплин для изучения;
- сокращение сроков обучения.

Дистанционное образование создает дополнительные условия для интеграции в образовании, позволяя преодолеть низкий уровень развития образования в отдельных регионах и странах, и формирует подлинно единое образовательное пространство [1, с. 184].

Развитие дистанционного обучения в Европе началось в 70-е годы и было связано с деятельностью «открытых» университетов, представляющих многочисленные курсы с использованием телевизионного вещания и компьютерных технологий. Соединенные друг с другом, системы дистанционного образования разных стран Европейского Союза формируют единое Европейское образовательное пространство.

В целом европейскими системами дистанционного обучения охвачено свыше 30 стран, включая развивающиеся государства.

К настоящему времени в Европе сложились несколько крупных очагов развития дистанционного обучения. Признанным европейским лидером в разработке и применении дистанционного обучения стал Открытый Университет Великобритании, имеющий сеть из 260 региональных центров обучения.

Общими характеристиками всех курсов в Открытом университете являются модульная структура, интерактивность, мультимедийность.

В Испании дистанционная форма обучения активно развивается Национальным Университетом Дистанционного образования, который объединяет около 60 учебных центров, действующих как в самой Испании, так и за рубежом (в Швейцарии, Бельгии, Германии, Франции, Великобритании и других странах). Известен также Национальный Центр Дистанционного обучения Франции, который обеспечивает занятия по 2500 различным учебным курсам свыше 350 тыс. пользователей в 120 странах мира [2, с. 9].

Последнее достижение в развитии дистанционного образования связано с открытием Национальным консорциумом университетов Италии первой в мире очной Интернет-аспирантуры, в которой в настоящее время обучаются соискатели из 20 стран [3, с. 80].

Дистанционное образование позволяет интегрироваться в Европейское образовательное пространство всем территориям, расположенным в значительном удалении от основного ядра Европейского Союза, таким как Гренландия, Сицилия, Сардиния, Корсика, Аландские острова, острова Греции и др.

Таким образом, дистанционное образование обеспечивает создание современной инфраструктуры образования в удаленных, а также наименее развитых регионах Европейского Союза, способствует выравниванию качества образования в них, облегчает их интеграцию в европейское образовательное пространство. Исходя из этого, исследователи предполагают дальнейшее возрастание роли дистанционного обучения в интеграции образовательных систем Европы [1, с. 185].

В заключение отметим, что среди проблем развития дистанционного обучения, как и проблем формирования общего образовательного пространства Европейского Союза в целом, выделяются этнолингвистические проблемы, связанные с языком общения и языком преподавания. От реше-

ния этих проблем зависит успешность интеграционных процессов в сфере образования.

Языковая политика Европейского Союза направлена на развитие концепции многоязычия как основы общения в странах-участницах. Поэтому большое значение приобретает изучение иностранных языков, совершенствование методов преподавания, использование новых информационных технологий, в том числе и дистанционного обучения.

Список использованной литературы

1. Авдеев, Р.В. Региональная интеграция образовательных систем в Европейском Союзе // Российские регионы и центр: взаимодействие в экономическом пространстве : сб. трудов / под ред. Ю.Г. Липеца. — М., 2000.
2. Лиферов, А.П. Дистанционное образование как фактор формирования единого мирового образовательного пространства / РГПУ. — Рязань, 1996.
3. Тагунова, И.А. Инновационные процессы в образовании в контексте деятельности международных организаций // Педагогика. — 2007. — № 2.

О.Н. Борисова

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЭТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РАМКАХ СПЕЦКУРСА

В настоящее время отчетливо проявляется тенденция возрастания требований к развитию этической направленности будущего социального педагога в условиях образовательного процесса педагогического вуза, так как практическая работа с учащимися требует от него этически обусловленных решений в неоднозначных социально-педагогических ситуациях. В образовательном процессе вуза традиционно предусматривается усвоение общефилософских категорий этики, изучение тезауруса и норм морали педагогической этики, но в меньшей степени обеспечивается личностная составляющая этической направленности, позитивная мотивация, выраженная чувственно-эмоциональными проявлениями, включая милосердие, эмпатию, сопереживание во взаимодействии с людьми. Развитие этической направленности личности студента, между тем, необходимо осуществлять целостно, в совокупности этических знаний, чувств, нравственных взглядов, убеждений, потребностей, составляющих базис деятельности педагога. Это требует особого внимания к организации образовательного процесса вуза, интегрирующего учебную, внеаудиторную и практическую социально-педагогическую деятельность студентов.

Основными чертами этической направленности личности студента являются: осознание труда социального педагога на благо общества как высшего смысла жизни, способа утверждения собственного достоинства, развития своих профессиональных способностей; признание целей и принципов социально-педагогической деятельности, первенства общественных интересов; принятие моральной ответственности на себя за жизненные и профессиональные решения; наличие комплекса знаний о социальном мире и социально-педагогической этике; стремление к саморазвитию и самоактуализации.

Особенностями этической направленности личности студента выступают: ориентированность на достижение и объектно-предметную конкретизацию жизненных целей; зависимость от уровня возрастного и психологического развития; регулируемость избирательности социальных ролей и статуса в обществе с учетом имеющегося социального опыта; рефлексивность на основе взаимосвязи моральных знаний и адекватных переживаний субъекта, что требует целенаправленной организации образовательного процесса в вузе. Этическая направленность личности студента отражает его положительное отношение к окружающим на основе моральных норм и правил; степень потребностно-мотивационной готовности студента в их соблюдении; позитивное отношение к будущей профессии, устойчивый интерес к ней; склонность осуществлять этико-ориентированные социально значимые виды деятельности; интерес к учащимся и стремление воспитать в них нравственные качества. В этической направленности личности студента необходимо учитывать черты характера, морально-волевые качества, специфические для труда социального педагога, проявляющиеся уже в вузе.

С целью развития этической направленности личности будущего социального педагога в учебный план подготовки студентов по специальности «социальная педагогика» в качестве спецкурса была введена дисциплина «Этика профессиональной деятельности социального педагога». Цель спецкурса «Этика профессиональной деятельности социального педагога» заключалась в не только в развитии базовых понятий этики, актуализации знаний моральных норм и категорий, полученных ранее в рамках изучения философских и психолого-педагогических дисциплин, но и в осознанном формировании общей картины мира как базиса повышения интеллектуально-этического уровня развития личности. Особое внимание уделялось обучению студентов способам самообразования, самопознания и самореализации в области социально-педагогической этики.

Значимость спецкурса состояла в том, что его тематика, концептуальная направленность вводили студентов в контекст этического знания социально-педагогической деятельности, развивали этическую направленность личности в соответствии с индивидуальными особенностями, уровнем интеллектуальной и моральной свободы. В результате студенты гото-

вились к осознанному решению сложных профессиональных проблем, связанных с применением этических знаний.

В спецкурсе это выражалось в следующем: изучение и анализ этических концепций и идей; развитие организационно-творческих умений студентов по применению этических знаний при решении практических заданий; выработка толерантности студентов к различным мнениям, взглядам, суждениям, позициям окружающих. Этому способствовали следующие факторы: интериоризация (освоение актуальных для студентов проблем, как жизненно важных, лично значимых и практически полезных); оказание консультативной помощи студентам при возникновении у них морально-этических проблем в поиске своей социальной роли и места в обществе; отсутствие давления на мнения студентов со стороны преподавателей (выработка критического мышления); использование методов активного обучения, включая самопознание и рефлексии; создание комфортной атмосферы, способствующей отсутствию напряженности, открытости каждого; целевое развитие коммуникативности участников педагогического процесса.

Основное содержание спецкурса было построено с учетом анализа философских, психолого-педагогических исследований по изучаемой проблеме и включало совокупность знаний по следующим темам: этика как философская категория; педагогическая этика как научно-прикладное знание; этические кодексы педагогической деятельности; этические основы социально-педагогической деятельности; особенности этической направленности личности студента: сущность и содержание; этика и деонтология в социально-педагогической деятельности: сравнительный анализ; профессионально-этические качества личности студента будущего социального педагога; специфика профессионально-этического общения социального педагога; этические аспекты общей и профессиональной культуры социального педагога; этика разрешения конфликтов; этикет в профессиональной деятельности социального педагога; профессионально-этические требования к деятельности социального педагога.

При проведении спецкурса «Этика профессиональной деятельности социального педагога» обучение было выстроено как целевая интеграция взаимообогащающих аспектов теории и практики социально-педагогической деятельности. Формы занятий в ходе спецкурса варьировались, включали экскурсии, беседы и встречи с педагогами-практиками, психологами, социальными педагогами школ и колледжей, занимающихся социально-педагогическими проблемами, требующими этического разрешения.

В ходе спецкурса апробировались методы интеграции учебной (аудиторной) и внеаудиторной деятельности студентов. Так, вводное занятие спецкурса «Этика профессиональной деятельности социального педагога» проходило в виде дискуссии на тему: «Проектируем спецкурс «Этика профессиональной деятельности социального педагога», где педагогом со студентами была четко обозначена и сформулирована цель спецкурса в

процессе обсуждения программы. Студенты обсуждали содержание и формы проведения занятий, планировали свое участие, выбирали и предлагали творческие занятия, используя различные организационные формы — групповые и индивидуальные, выдвигали идеи и суждения, задачи и вопросы совместного решения определенных целей спецкурса.

Для студентов в работе спецкурса по окончании занятий потребовались этические консультации по особо интересующим их вопросам, которые продумывались заранее и обсуждались с педагогом: корректности использования оценочных терминов; имеет ли право педагог на плохое настроение; неформальные отношения педагогов со студентами и т.д. Таким образом, удавалось удовлетворить личный профессионально-этический интерес студентов.

Проблематика и содержание лекционного материала обуславливали многообразие их форм. С целью совершенствования этических знаний на занятиях по спецкурсу использовались лекции-дискуссии, которые носили различный характер в зависимости от содержания изучаемого вопроса, уровня его проблемности и, как следствие этого, высказанных суждений. Так, если суждения студентов дополняли и развивали друг друга, то в этом случае дискуссии были свойственны черты эвристической беседы. При противопоставлении суждений студентов дискуссия носила характер диспута. Чаще всего во время дискуссии при доминировании одного присутствовали оба момента. Эффективному совершенствованию этических знаний во время дискуссии способствовало сопоставление различных точек зрения по одному вопросу (либо дополняющих, либо противостоящих друг другу). В данном случае это вело к диалектическому рассмотрению проблемы.

Тематика этических дискуссий определялась содержанием лекционного материала. Так, во время дискуссий обсуждались вопросы: «Социальный педагог: проблема ответственности в обществе», «Социальный педагог: права и обязанности по отношению к обществу», «Имеет ли право социальный педагог на собственную точку зрения», «Должно ли обучение зависеть от мнений и пожеланий учащихся» и т.д.

Лекции-дискуссии предполагали не только прямую, но и обратную связь, которая позволила педагогу улавливать изменения в настроении аудитории, всесторонне изучать интересы, потребности и уровень усвоенных этических знаний студентов, то есть дискуссии выступали и как средство диагностики. Это способствовало своевременно корректировать воздействие педагога на студентов, индивидуализировать в случае необходимости процесс педагогического воздействия.

Эффективность лекций-дискуссий заключалась в том, что они являлись аналогом ситуаций морального выбора. В этической дискуссии, особенно полемического характера — диспуте, студенты находились в ситуации объективного выбора субъективно аргументированной альтернативы.

На занятиях спецкурса использовались также лекции теоретического конструирования, на которых студенты учились систематизировать и обобщать свои образовательные результаты в области социально-педагогической этики на теоретической основе. В качестве теоретической основы выбиралась определенная философско-этическая концепция, профессионально-этические принципы, профессиональные требования, профессионально-этические законы, теории, картина мира. Студенты знакомились со структурой и иерархией установленного теоретического элемента, с методами его конструирования. Например, после изучения темы «Этика как философская категория» перед студентами ставилась проблема: как систематизировать знания, полученные ими при изучении философской этики. Предлагалось разработать систему этических понятий и законов, отражающих связи в изученной области этического знания, допускалось создание студентами собственных теоретических структур для решения конкретной проблемы. Такие лекции выступали в качестве средства для организации образовательной деятельности студентов на теоретическом уровне.

Занятия спецкурса проходили в форме лекции-диалога, которая позволила избежать пассивного восприятия информации, побудила студентов к активному действию. Диалоговое общение во время занятий способствовало взаимопониманию, самораскрытию партнера по общению, создавало условия для глубокого взаимного обогащения. Лекция-диалог позволила студенту от эгоцентрической, фиксированной установки перейти к установке на собеседника, реального партнера по общению, так как диалог — это равноправное субъект-субъектное общение и саморазвитие партнера по общению. При использовании данной формы занятий выполнялись следующие правила взаимоотношений при диалоге:

- безоценочное восприятие личности партнера, априорное доверие к его намерениям;

- психологический настрой на актуальное состояние собеседника и собственное актуальное психическое состояние (здесь и сейчас), учет чувств, желаний и физического состояния, которое партнер испытывает в данный момент;

- восприятие партнера как равного, имеющего право на собственное мнение и собственное решение;

- содержанием общения являются проблемы и нерешенные вопросы профессионально-этического характера (проблематизация содержания общения);

- персонификация — презентация своих чувств и желаний.

Для обнаружения и презентации полученных знаний, приобретенных достижений использовались обобщающие лекции. Так, на обобщающей лекции по теме: «Этикет в профессиональной деятельности социального педагога» студентам предлагались следующие вопросы и задания: дать определение этикета, наиболее полно отражающее Ваше представление о нем; в чем выражается связь и отличие этики от этикета; какие особенно-

сти и черты этикета прошлого должны окончательно уйти «в небытие», а какие желательно сохранить или возродить; в чем конкретно проявляются такие принципы современного этикета, как вежливость, тактичность и чуткость.

С целью развития способности находить конструктивное решение, выход из кризисной ситуации, принимать ответственность на себя и т.д. на занятиях по спецкурсу использовалась самостоятельная работа студентов. Самостоятельная работа имела и воспитательное значение, так как она способствовала формированию самостоятельности студентов как черты характера, играющей существенную роль в структуре этической направленности студента. В ходе самостоятельной работы студентов предлагались различные задания: разъяснить сущность понятий «этика» и «социально-педагогическая этика»; выписать из имеющихся источников несколько определений, отражающих собственную точку зрения; дать обоснование сделанного выбора; выполнить творческую работу (сочинение-размышление) по следующим темам: «Этика в деятельности социального педагога», «Этика в жизни человека»; выписать понравившиеся афоризмы, высказывания, «крылатые» фразы по деловому этикету; составить словарь педагогических понятий, связанных с этикой; провести мини-исследование; написать реферат на темы: «Свобода и ответственность в деятельности социального педагога»; «Уважение дистанции в общении социального педагога с клиентами»; «Внутренний и внешний имидж социального педагога»; «Нравственные коллизии отношений в учительской»; «Проблема понимания в общении»; «Толерантность в общении: значение, границы, мера»; «Моральные конфликты: предупреждение и преодоление»; «Этикет: исторические корни и современный смысл» и т.д.

Таким образом, развитие этической направленности в образовательном процессе происходит эффективнее, если: используется спецкурс, расширяющий и дополняющий знания по социально-педагогической этике; у студентов происходит осмысление закономерностей социальных процессов, объективного и субъективного смысла тех этических норм, которыми им надлежит руководствоваться; студенты осваивают актуальные этические проблемы как жизненно важные, личностно значимые и практически полезные; у студентов вырабатывается критическое мышление; происходит целевое развитие коммуникативности участников педагогического процесса.

Список использованной литературы

1. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. — Ростов н/Д : Феникс, 2002. — 544 с.
2. Борытко, Н.М. Этическое воспитание. — Волгоград : ВГИПК РО, 2006. — 32 с.

3. Зосимовский, А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. — М. : Изд-во МГУ, 1981. — 343 с.
4. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 268 с.
5. Мишаткина, Т.В. Педагогическая этика : учебное пособие. — Ростов н/Д ; Минск : ТетраСистемс, 2004. — 304 с.

Е.В. Бычкова

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ ШКОЛАХ США

Перед системой образования США стоит сложная задача создать такое содержание образования, которое одновременно прививало бы гордость за страну и стимулировало бы критическое участие в политической жизни. Таким образом, американские педагоги исходят из того, что гражданское образование, готовит человека к тому, чтобы он стал ответственным гражданином и активно участвовал в политической жизни государства. В соответствии с поставленными целями гражданского образования американские педагоги заняты решением следующих методических проблем, в значительной степени совпадающих с проблемами, решаемыми российскими коллегами: развитие навыков социального общения; развитие гражданской ответственности; развитие гражданской грамотности; развитие критического мышления и навыков дискуссии; проблема оценивания учащихся в общественных дисциплинах.

Американская высшая школа является объектом пристального внимания ученых, правительственных органов, вузовских администраторов политических партий. С эффективностью ее функционирования правящие круги страны связывают надежды на укрепление государства, а рядовые американцы — мечты о будущем благосостоянии своих детей. Своеобразие американской высшей школы заключается в ее многоступенчатости и разветвленности, делении вузов на частные и государственные, выделении престижных и привилегированных вузов, различие их по качеству и количеству присуждаемых степеней, в наличии систем зачетных единиц, в особенностях работы профессорско-преподавательского состава и т.д. Это те характерные черты, которые отличают ее от других мировых систем высшего образования.

Формирование мировоззренческой культуры американского студенчества в годы пребывания в университетах и колледжах происходит, прежде всего, в процессе практического овладения специальностями по общественным и гуманитарным наукам. Преподавание предметов общественно-гуманитарного цикла — важнейший компонент формирования будущего

интеллектуального потенциала нации. Это предметы, которые обеспечивают не только понимание мира, но и принятие жизненно-важных решений в этом мире. В США существует основанный в 1956 г. Национальный фонд гуманитарных наук. По мнению Конгресса США его роль заключается в оказании поддержки научным исследованиям, преподаванию и общественным программам по гуманитарным наукам. Поэтому преподавание указанных дисциплин, их содержательная сторона, организация учебного процесса в высшей школе составляют предмет особого внимания в США. Так, Р. Лумянски, президент Американского Совета Ученых обществ заявил в 1987 г. о необходимости внимания к основным гуманитарным наукам в общественной образовательной системе, находящейся, по его мнению, в большом беспорядке. Среди них он выделил три дисциплины: историю, английский язык и иностранный язык. В США особое место занимают кафедры истории. Вопросы преподавания истории, ее методологии обсуждаются отдельными университетами, колледжами, а также на заседаниях и конгрессах Американской исторической ассоциации. Нередко называемая общим собирательным термином «новая научная» история ориентируется в первую очередь на массовые исторические источники (экономическая, социальная и политическая статистика) и на строгие математические методы их анализа. В последние десятилетия в США наблюдается возрастание интереса студенчества к социальной истории.

Однако, по мнению А. Блума, профессора философии Чикагского университета, гуманитарные науки, являясь третьей составляющей университетского образования, более других страдают от практицизма, отсутствия уважения к традициям в демократическом обществе. Он считает необходимым ввести философию в качестве ключевого компонента гуманитарного образования. Гуманитарное образование 21 века уже не может ограничиться только преподаванием традиционных классических работ прошлых веков и современности. Научные публикации, посвященные содержанию гуманитарного образования, призывают включить в программы 21 века такие разделы, как обучение практическим знаниям, междисциплинарное и традиционное обучение. По его убеждению, на первом месте в учебных программах следующего столетия будет стоять изучение будущего. Например, курс глобальной взаимозаменяемости — это модернизированный курс по общественной науке. Второе направление в области преподавания гуманитарных дисциплин — это приобретение знаний, непосредственно направленных на саму личность. М. Бауман рекомендует студентам изучать 5 или 6 курсов для развития самоутверждения: управление личными финансами, практическая юриспруденция, забота о своем здоровье, садоводство, мелкое предпринимательство, применение компьютера и т.д. Он считает, что в вузе следует обучать студентов умению обеспечить себя, чтобы менее зависеть от централизованной технологии и общественных сил. Третье направление гуманитаризации образования — это предоставление студентам возможности изучать междисциплинарные курсы,

чтобы они могли оперировать знаниями на стыке наук, синтезировать и обобщать специальные умения и навыки. В широком смысле это может быть и религия, и наука, и искусство. В-четвертых, программа должна включать традиционные курсы по культуре, мышлению и коммуникации: логику, ораторское искусство, математику, классику непреходящих ценностей и т.д. Эти направления программ позволят удержать студенчество в орбите гуманитарного знания, сделают его подготовленными для профессионального обучения, а также для общего и непрерывного образования.

Изучение обществоведческих дисциплин, в частности политической науки и социологии, предполагает формирование политической культуры, взглядов и мировоззренческих ориентаций студенчества, что способствует социальной адаптации молодежи в буржуазном обществе. Среди сравнительных социально-политических и экономических курсов значительное внимание в высшей школе уделяется СССР. Интерес американской высшей школы к СССР/СНГ объясняется не только наличием в стране мощной советологической базы, но и взаимоотношениями, сложившимися между великими державами, которые в разные исторические периоды переживали то спады, то подъемы. Более чем семь десятилетий коммунистической идеологии оставили свою отметку на политической и экономической культуре Советского Союза и республик. Мощный социально-культурный потенциал СССР, его воздействие на международную политику, особенности взаимных контактов на протяжении всей истории представляют значительный интерес, а поэтому изучаются в вузах США. Касаясь положения изучения иностранных языков, необходимо отметить, что в списке гуманитарных кафедр чаще всего доминируют различные кафедры иностранных языков и литературы, обычно одна на каждый западный язык, или конгломерат по изучению нескольких языков. В конце 60-х во многих вузах компьютерные языки в значительной мере заменили иностранные, внезапно стал ненужным латинский язык. В конце 80-х наметился поворот к большему интересу в студенческой среде к иностранным языкам, литературе, истории. Именно гуманитарные дисциплины чаще всего являются объектом реформ и вызывают глубокую озабоченность у специалистов и общественности. Для того чтобы привлечь студентов, гуманитарные науки должны измениться в сторону открытости к другим культурам, а также четко излагать, что они собираются изучать, считает А. Блум. Изучение разнообразного спектра дисциплин общественно-гуманитарного цикла дает возможность формировать потенциал ученых-обществоведов, которые в перспективе окажут существенное влияние на определение внешней и внутренней политики страны, на упрочение существующей общественно-политической системы и ее важнейших институтов. Главной задачей современного образования становится развитие способности воспринимать новые идеи, выработка умений и навыков самостоятельного анализа новой информации, т.е. дать специалисту не только общую и про-

фессиональную подготовку, но и необходимую базу для продолжения учебы в течение всей его рабочей жизни.

Система образования вообще и в частности гуманитарного является чрезвычайно важным социальным институтом, поскольку от нее в значительной мере зависит воспитание достойных граждан. В исторически, политически, нравственно и социально сложном обществе, усиление социально-политического аспекта учебно-воспитательной работы также необходимо при подготовке подрастающего поколения к восприятию ценностей своего общества. В условиях полной автоматизации американских университетов и колледжей сотни и тысячи экспериментов были проведены в различных учебных заведениях Америки в прошлом веке. Они определялись различными факторами с целью большего соответствия учебных программ требованиям производства и духу времени. Накопленный опыт Американской высшей школы за всю историю ее существования может быть полезен в практике других стран.

М.А. Валеева

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Особенности модернизации российского образования ведут к изменению профессиональных задач педагога. Потребность в подготовке специалиста, способного обеспечить новое качество решения социально-педагогических задач обуславливают поиск новых форм организации профессиональной практической подготовки будущих социальных педагогов, способствующей становлению опыта профессиональной деятельности.

Понятие «опыт» является широким и многозначным.

Так, в Оксфордском толковом словаре опыт трактуется как процесс приобретения знаний или мастерства; событие или действие, результатом которого является обучение; переживания: боли, удовольствия, трудностей.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова под опытом понимается: совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений (жизненный опыт); полученное в результате активного практического взаимодействия с объективным миром отражение в сознании людей законов этого мира и общественной практики (чувственный опыт); воспроизведение какого-либо явления, создание чего-нибудь нового в определенных условиях с целью исследования, испытания (химический опыт); попытка осуществить что-нибудь, пробное осуществление чего-нибудь (первый опыт молодого писателя).

Философская наука раскрывает категорию опыта в самом широком значении. Например, М. Розенталь и П. Юдин рассматривают опыт как

экспериментальную проверку знаний лабораторным путем или путем наблюдения явлений в окружающей действительности.

Д.Л. Устименко определяет опыт как понятие, означающее: конкретное, актуальное переживание действительности; компонент общественно-исторического бытия, включающий хранение, созидание и передачу культурных смыслов, который объективируется в нормах и ценностях, в языковой и предметной формах, отражая общий уровень развития мышления и цивилизации, овладение законами природы и духа.

А.Г. Спиркин трактует опыт в разных значениях, во-первых, опыт автор противопоставляет умозрению и в этом смысле это понятие родовое, подчиняющее себе наблюдение и эксперимент; во-вторых, опыт — мера навыков и умений — в смысле жизненного опыта, опыта вождения машины, чтения лекций и др.

Интересными представляются взгляды Ж. Пиаже на возникновение опыта. По его мнению, посредником между человеком и окружающим миром является предметное действие. Ни слова, ни наглядные образы сами по себе ничего не значат для развития опыта. Нужны именно действия самого человека, который мог бы активно манипулировать и экспериментировать с реальными предметами (вещами, их свойствами, формой и т.д.). По мере нарастания и усложнения опыта человека по практическому взаимодействию с предметами происходит интериоризация предметных действий, то есть их постепенное превращение в умственные операции (действия, выполняемые во внутреннем мысленном плане). По мере накопления различных умственных операций, их усложнения происходит формирование опыта, который предполагает, в свою очередь, определенное множество путей действований в реальном либо ментальном пространстве и времени.

Идея деления опыта на настоящий и прошлый прослеживается в исследованиях А. Газарян, которая считает, что опыт (сформированный в процессе деятельности, обучения и воспитания накопленный массив знаний, навыков, умений и привычек) делится, прежде всего, на прошлый (своего рода мыслительное богатство, собранное как самим субъектом в течение своей жизни, так и в наследственной форме тысячами его предшественников за время эволюции человека) и на свежий (опыт, формирующийся в процессе решения задач, выступающий для субъекта как вновь приобретаемый).

Тимофеева Е.К. под опытом понимает известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нормы — словом, все созданное духовное наследие человечества. Целью образования, по мнению исследователя, является то, что это духовное наследие человечества должно не только избирательно усваиваться человеком, но и подвергаться им переосмыслению, сопереживанию, «пропускаться через себя», становиться внутренней ценностью индивида, способствующей его личностному росту.

В.В.Сериков утверждает, что эти действия способствуют становлению «личностного опыта» субъекта образования. Суть предлагаемой им концепции личностно ориентированного образования заключается в том, что человек, овладевая, в образовательном процессе опытом применения знаний, способами решения познавательных и практических задач, творческим опытом, должен овладеть и опытом быть личностью, т.е. опытом выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации).

Субботина О.В. указывает, что опыт в широком смысле представляет собой общий большой объем накопленных знаний, приемов, действий и как результат — осмысленность собственного жизненного опыта, реализация и адекватная оценка деятельности. Становление человека как личности проходит в процессе социализации. На протяжении всей жизни он осваивает не только социальный опыт общества, зафиксированный в знаниях, принципах, нормах поведения, традициях, обычаях, но и социальный опыт в неповторимой индивидуальной форме. Участвуя в социальных процессах, человек осваивает социокультурный опыт сообщества.

Богданов И.В. в своих работах останавливается на индивидуальном опыте человека, рассматривая его как результат процесса социализации, а также влияния культуры.

Автор утверждает, что индивидуальный опыт тесно связывается с внутренней организацией психического пространства и приобретением им такой структуры, в которой охватываются соотношения между основными характеристиками и параметрами деятельности, важными для ее устойчивого и стабильного осуществления. При этом суть индивидуального опыта заключается в возможности осуществлять гибкое и одновременно устойчивое взаимодействие с физической и социальной действительностью, а его основное назначение — в структурировании, группировании, центрировании, реорганизации (организации) образов сознания, как результата взаимодействия человека со средой. В качестве механизма формирования индивидуального опыта выступает интериоризация предметных действий, т.е. их постепенное превращение в умственные операции (действия, выполняемые во внутреннем мысленном плане). Свойствами индивидуального опыта, в определенной степени могут выступать, с одной стороны — консерватизм, устойчивость, стабильность, а с другой — готовность к новизне (пластичность, гибкость). Одной из функций такого психического образования, как индивидуальный опыт, является регуляционная функция по отношению к реальной ситуации и деятельности.

Таким образом, приведенные определения показывают сложность и неоднозначность понятия «опыт». Наиболее употребляемыми являются понятия «жизненный опыт», «опыт жизни», «индивидуальный опыт».

Рассмотрим взаимосвязь категорий «опыт» и «профессиональный опыт».

Проблеме формирования профессионального опыта посвящены работы Л.Я. Анцулова, И.Л. Колесниковой, Ю.Н. Кулюткина, А.П. Панфило-

вой, К.К. Платонова и др. Анализ исследований профессионального опыта показывает, что в научной литературе существует разнообразие взглядов на природу и сущность профессионального опыта, который рассматривается как: совокупность знаний, умений и навыков; распределенная в сознании человека его деятельность; сложная система, включающая в себя способы, приемы и правила решения профессиональных задач; совокупность событий, анализируемых специалистом в различных профессиональных ситуациях; упорядоченные в сознании образы пережитых событий; результирующая психических процессов, в которой закреплены все профессиональные знания, умения, навыки, способы и технологии деятельности, с которыми сталкивается за свою жизнь человек. При этом внимание исследователей в большей степени акцентировалось на проблеме освоения опыта развивающейся личностью, в меньшей — на проблеме формирования опыта в процессе профессиональной деятельности.

Бударин Е.А., рассмотрев вопросы, связанные с сущностью профессионального опыта, приходит к выводам, что опыт в целом следует рассматривать как результат взаимодействия человека с объективным миром. Опыт включает формы и результаты практической деятельности общества, трудовые приемы и навыки, открытые в практике законы человеческой деятельности и развития объективного мира. Субъективный опыт человека представляет собой совокупность накопленных знаний, добытых в личной практике, и личного опыта осуществления ранее выполнявшихся им действий, деятельностей. Совокупный опыт — объединение накопленного субъективного опыта с усвоенными сведениями, элементами объективизированного опыта человечества.

Профессиональный опыт рассматривается автором в качестве совокупного опыта индивида в сфере его профессиональной деятельности, а также в качестве одного из основополагающих компонентов профессиональной компетентности. Данные положения обеспечивают целостный подход к решению проблемы формирования профессионального опыта специалиста.

Исследователь выделяет следующие характеристики профессионального опыта: объем и разнообразие, ситуационную оформленность, упорядоченность, дифференцированность, интегрированность, организованность, индивидуализированность, избирательность, тенденцию к смысловой интеграции, операциональность, продуктивность и инновационную направленность.

По мнению Бударина Е.А., отдельное внимание при выявлении сущности профессионального опыта следует уделить многообразию форм профессионального опыта и проблеме правильности их восприятия, описания и трансляции.

Данное многообразие дифференцируется в зависимости:

— от природы субъекта — опыт индивидуальный, совокупный (группы, коллектива, организации), интегративный (опыт субъекта, имею-

шего дискретный во времени и пространстве характер, например, национальный или сетевой опыт);

— от сферы получения — опыт теоретический, практический, исследовательский, экспериментальный и др.;

— от приоритетно активизированных личностных сфер (когнитивный, эмоциональный, коммуникативный, поведенческий);

— от предметного содержания деятельности — опыт консультирования, опыт коллективного воспитания, опыт тестирования, опыт развивающего обучения и др.;

— от целенаправленности формирования — опыт организованный или стихийный:

— от полученного результата — опыт успешный или неуспешный;

— от степени осознания — осознанный, неосознанный;

— от степени новизны — опыт традиционный (в смысле принадлежности опыта к определенной традиции), массовый, передовой, творческий, инновационный.

Мы согласны с позицией автора, что необходимо использовать потенциал опыта, полученного в результате не только успешной, но и неуспешной профессиональной деятельности. Для специалиста важно научиться работать с любым, даже негативным, опытом, тем самым, приобретая умение отнестись соответствующим образом к отрицательному результату деятельности и оценить себя в его контексте. С этой точки зрения продуктивно изучение и обобщение причин негативного опыта (профессионального неуспеха), рефлексия по поводу которого также содержит эвристический потенциал («негативная эвристика»).

По мнению Саврасовой А.Н., присвоение индивидом человеческого опыта есть процесс единства изменений содержания и формы, это обязательно процесс его формирования. По отношению к опыту человека, формирование — это содержательное обогащение опыта личности, сопровождающееся его оформлением, возникновением и изменением внешне проявляющихся особенностей. Формирование не имеет признака финальности, доведения до определенного совершенного состояния, на котором происходит остановка; оно непрерывно и бесконечно в жизни человека.

Развитие есть процесс последовательных, необратимых внутренних и внешних изменений, который характеризуется переходом от низших к высшим уровням и формам жизнедеятельности человека.

Результат процессов формирования и развития принято определять как становление, которое предполагает изменчивость состояний, свойств объекта, соответственно, становление следует рассматривать как длительный динамический процесс, который обуславливается соотношением внутренних факторов и внешних условий. Становление опыта есть одновременное его расширение и развитие.

Автор считает, что формирование опыта профессиональной деятельности происходит в процессе развития самой личности, ее собственного

(субъектного) опыта, являющегося выражением процессов развития человека с акцентом на собственные усилия.

В качестве предпосылки овладения профессиональным опытом выступает потенциальный образовательный опыт (А.Г. Гогоберидзе), который, наряду с актуальным образовательным опытом, является одним из обязательных условий обретения личностью опыта решения будущих образовательных и личностных задач.

Саврасова А.Н. останавливается на факторах, влияющих на формирование опыта профессиональной деятельности будущих педагогов.

В качестве объективных факторов выступают условия, в которые включена личность, независимо от собственных желаний и предпочтений:

- социально-психологический климат учебной группы;
- отношения с педагогами;
- содержательная сторона процесса обучения;
- социальный статус личности;
- особенности семейной и бытовой жизни и др.

Субъективными факторами являются собственные усилия личности, направленные на осмысление, характеристику и оценку взаимодействия с миром.

К внутренним факторам формирования опыта профессиональной деятельности автор относит переживания личности, ее чувства и эмоции, интуицию, а также познавательные ресурсы.

К внешним (стихийным и целенаправленным) факторам — взаимодействию с другими людьми в условиях различных видов деятельности, в том числе специально организованных (обучение и воспитание).

Следовательно, профессиональное становление по своей структуре представляет собой накопление опыта будущей профессиональной деятельности.

Шехтер М.М. обращает внимание на то, что профессиональное становление осуществляется через развитие самосознания личности, а профессиональное самосознание находит выражение в самосовершенствовании, самообразовании личности, в знании как абсолютной ценности.

Движущей силой профессионального становления будущего специалиста является не просто изучение опыта человечества, а его проблематизация. Интеграция содержания образования является процессом и результатом взаимодействия его структурных элементов, сопровождающихся ростом системности, практической применимости и концептуальности знаний студентов.

Таким образом, анализ исследований показал сложность и неоднозначность в понимании категории профессионального опыта в современной науке. Не менее остро стоит проблема определения условий становления профессионального опыта студента в вузе.

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

В последнее время возрос интерес к поиску более активных форм обучения в связи с увеличением научной информации. Это предусматривает поиск новых подходов в обучении, которые ориентируют обучаемых на активное усвоение знаний, способствуют развитию их творческого мышления.

Инновационные технологии — комплекс форм, методов, направленных на достижение определенных педагогических целей. Систематически в преподавании естественных дисциплин используются такие инновационные технологии как управляемость, обеспечивающая влияние деятельности преподавателя и деятельности студента. При этом осуществляется прогнозируемость результатов обучения. Одной из форм контроля знаний студентов выступает воспроизводимость отдельных блоков, смысловых частей. Усвоение изученного материала по естественным дисциплинам контролируется с использованием промежуточного и итогового тестирования.

Возрастает роль информационных технологий в обучении студентов: самостоятельная работа с книгой, выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ с использованием информации через Интернет.

Содержание дисциплин естественного цикла дает возможность использовать творческие задания, которые позволяют студентам изучить специфику формирования профессиональных умений и навыков. Познавательная активность строится на осознанной необходимости изучаемого материала с учетом профессиональной направленности.

Развивающее обучение осуществляется с использованием такой инновационной технологии как проблемное обучение.

Проблемный подход развивает познавательную активность, творческую самостоятельность обучающегося. Выдвижение проблемы предусматривает использование поисковых методов.

При изучении естественных дисциплин разрешение проблемной ситуации происходит чаще всего через постановку проблемных вопросов «почему?», «зачем?», направленных на установление причинно — следственных связей. Например: «Почему большая часть птиц — перелетные?», «Зачем деревья и кустарники переходят в состояние относительного покоя с наступлением временных неблагоприятных условий?».

При таких вопросах у студентов возникает рабочая гипотеза, которая разрешается с использованием различных средств обучения, методов и методических приемов.

Проблемный подход в обучении студентов способствует развитию логического мышления, повышению качества знаний.

Развивающее обучение — это развитие личности и ее способностей, при этом осуществляется ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Главное — вовлечение студентов в различные виды деятельности.

На факультете педагогики и психологии при изучении дисциплин естественного цикла уделяется значительное внимание творческим заданиям для студентов, что связано с использованием новых информационных технологий.

Развивающее обучение с использованием современных информационных образовательных технологий — это необходимость и условие достижения качества современного образования.

Е.А. Гаврилина

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Рязанский педагогический колледж (РПК) обеспечивает подготовку специалистов среднего звена базового и повышенного уровня по таким специальностям, как «Преподавание в начальных классах», «Физическая культура», «Дошкольное образование», «Правоведение», «Государственное и муниципальное управление», только повышенного уровня по специальности «Специальное дошкольное образование».

Образовательный процесс ориентирован на выпускника — специалиста с новыми профессиональными и личностными качествами, такими как системное мышление, экологическая, информационно-коммуникационная культура, умение осознавать себя и предъявить другим, способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, приобретению новых знаний, творческая активность и ответственность за выполняемую работу, культура предпринимательства.

Включение студентов в научные исследования рассматривается в колледже как процесс формирования новых профессиональных знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей в получении профессиональных результатов. Утверждение при этом системно-структурного подхода, согласно которому все, что подлежит изучению, рассматривается как обособленная система и в ее пределах исследуются интересующие автора качества и характеристики; признание приоритетными личностного и деятельностного подходов как

важнейших методологических принципов, направляющих развитие научных исследований, которые, с одной стороны, предполагают удовлетворение в образовательном процессе поддерживаемых обществом потребностей личности как главной ценности, а, с другой, исходят из того, что личность формируется и развивается в деятельности, что требует такой организации последней, при которой субъекты деятельности и каждый в отдельности получают максимальные условия для развития своих способностей и дарований.

Основными направлениями научных исследований прикладного характера являются:

— учебно-программная документация по курсу, блоку учебных дисциплин, по специальности;

— обеспечение профессиональной подготовки учебниками и учебно-методическими пособиями, учебно-методической литературой для самостоятельной, в том числе исследовательской работы обучающихся, также на электронных носителях;

— проверка теоретических положений педагогики, психологии, частных методик, элементов педагогического опыта, опережающего практику, в условиях колледжа, создание на их основе современных технологий обучения продуктивного типа;

— самостоятельная работа как фактор творческого развития обучающихся: планирование, организация и содержание;

— планирование, организация и проведение лабораторных и практических занятий, пути совершенствования практической подготовки по общим гуманитарным и социально-экономическим, математическим и естественно-научным, общепрофессиональным дисциплинам и дисциплинам предметной подготовки;

— содержание предметов общенаучного (общекультурного) блока профессиональной подготовки в его инвариантной и вариативной частях;

— образование и здоровье в РПК;

— учебная, технологическая и государственная практика по специальностям и дополнительным подготовкам; пути совершенствования;

— информационно-коммуникационные технологии как средство модернизации общеобразовательной (профильной) и профессиональной подготовки и т.д.

Результатами исследовательской деятельности являются:

1. Разработка рабочих программ по учебным дисциплинам, рабочих программ производственной (профессиональной) практики.

2. Создание новых и модернизация существующих курсов, лекций, учебных и методических пособий, сборников лабораторных и практических работ, педагогических, психологических и других задач и ситуаций, заданий для самостоятельной работы обучающихся, для производственной (профессиональной) практики и т.д., в том числе на электронных носителях.

3. Подготовка демонстрационного и иллюстративного материалов, прикладных учебных программ в т.ч. мультимедийном варианте.

4. Изменение содержания регионального и колледжного компонентов профессионального образования.

5. Построение и апробирование с последующим необходимым корректированием образовательных технологий, адекватных современным достижениям психолого-педагогической науки и прогрессивной образовательной практике (ЛОО, деятельностный подход, в том числе метод проектов и т.д.). В колледже все более утверждается информационно-образовательная среда, ориентированная на самостоятельную деятельность студентов по приобретению знаний.

6. Разработка социальных, в том числе образовательных проектов, научно-методическое обеспечение их реализации.

7. Создание полноценных учебно-методических комплексов «В помощь обучающимся».

Включение студентов в исследовательскую деятельность рассматривается как процесс формирования новых профессиональных знаний, вид познавательной деятельности, направленной на открытие объективных закономерностей в получении профессиональных результатов. Именно, выполнив корректно исследование, будущий специалист приходит к пониманию решающей роли собственной деятельности в достижении успехов. Уже на 2 курсе студенты имеют возможность определиться в проблеме исследования, выбрать учебную дисциплину и пройти последовательно «путь» от реферата, по данной проблеме, к курсовой работе, а от нее к выпускной квалификационной работе.

Работая над рефератом, курсовой работой, студенты учатся отбирать, анализировать, систематизировать теоретический материал, обобщать опыт, практический материал, используя при этом информационно-коммуникационные технологии.

Изучение студентами основ учебно-исследовательской деятельности позволяет грамотно определять предмет и объект исследования, конкретные аспекты изучения объекта, собственное видение объекта исследователем; обеспечивать достаточный анализ теории вопроса, анализ состояния существующей практики, имеющихся в ней противоречий, применение достижений педагогической науки для их разрешения и т.д. Студенты с успехом осваивают установление логических связей между параграфами и главами, реализацию логических переходов от вопроса к вопросу внутри параграфа, от параграфа к параграфу, от одной главы к другой, формирование аргументированных выводов, а также тщательный отбор диагностических материалов, научное оформление полученных результатов.

Студенты успешно реализуют исследовательские проекты. При обучении по специальностям 050202 «Преподавание в начальных классах», 050720 «Физическая культура», 050705 «Специальное дошкольное образование» «Информатика» как дисциплина входит в учебный план каждой из

этих специальностей. На ее изучение отводится небольшое количество часов (50—60 часов в зависимости от специальности). Поэтому для углубления и актуализации знаний используется метод проектов на зачетных занятиях по таким разделам учебной программы как:

— технология обработки текста. Текстовый процессор Microsoft Word;

— технология обработки числовых данных в электронных таблицах. Табличный процессор Microsoft Excel;

— технология хранения, поиска и сортировки информации. Система управления базами данных Microsoft Access;

— мультимедиа технологии. Создание презентаций в программе Microsoft Power Point;

— технология обработки графической информации.

Для проведения зачетного занятия по программе Microsoft Power Point студентам предлагается на выбор несколько тем для разработки и создания проектов, таких как: «История моего колледжа», «Жизнь моей группы», «Моя будущая профессия — учитель» и т.д.

Каждый студент самостоятельно разрабатывает структуру проекта, подбирает информацию, готовит изображения, сканируя и обрабатывая их. По мере выполнения проекта проводятся промежуточные консультации студентов по текущим вопросам. В работе делается акцент на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера. Преподавателю отводится роль консультанта — организатора познавательной деятельности и активного наблюдателя. Завершается работа защитой проектов с показом для всей группы, побуждением и оценкой зачетной работы.

При изучении программы Microsoft Access каждому студенту в качестве зачетного проекта предлагается индивидуальная задача — разработка собственной базы данных (БД). Некоторые темы индивидуальных проектов:

— создать БД «Мои преподаватели», поля для заполнения: фамилия; имя; отчество; возраст; пол; образование; предмет; стаж работы учителем; общий стаж; педагогическая нагрузка; и т. п., по усмотрению исследователя;

— на основе исходной базы данных сформировать базы данных: «Молодой преподаватель» (стаж до 5 лет, возраст до 30); «Заслуженный преподаватель» (стаж более 20 лет); «Среднестатистический преподаватель».

Исследовать нагрузку преподавателей, сравнив ее с нормой. Сравнить соотношение женщин и мужчин — преподавателей в колледже. Выяснить, идут ли в преподаватели специалисты, не имеющие педагогического образования. Какие предметы они ведут? Сформулировать выводы, составив соответствующие отчеты.

Провести социологический опрос среди студентов колледжа и создать информационную базу данных «Мой мир», включив следующие

поля: фамилия; имя; дата рождения; возраст (расчетное поле); состав семьи (полная/неполная). Включить поля, характеризующие увлечения: музыка (поп, рок, рейв, классика, эстрада...); чтение (детектив, фэнтези, фантастика, приключения, классика); спорт (футбол, волейбол, роликовые коньки, роликовая доска (скейт), велосипед...); вредные привычки (курение, азартные игры, алкоголь, нецензурные выражения...). Включить поля, характеризующие отношение к учебе: любимые предметы; нелюбимые предметы; причины проблем на уроках (преподаватель, сложность материала, отсутствие учебников, запущенные знания); проблемы в жизни (здоровье, психологическое окружение, родители...). На основе собранных данных провести следующие исследования:

— Мир увлечений (создать фильтры по различным видам увлечений и отчеты на их основе; скопировать данные по фильтрам в электронную таблицу и подсчитать процентное соотношение, построить диаграммы; диаграммы и выводы оформить в текстовом документе).

— Проблемы в колледже.

— Проблемы в жизни.

Создать информационную модель «Предмет информатика в колледже», включив следующие поля: технические характеристики компьютеров в колледже; отношение к предмету; проблемы с изучением; что нравится; что пригодится в будущей профессии; сколько лет изучаете предмет и другие поля по своему усмотрению. На основе исходной структуры данных провести исследования: отношение студентов к предмету; проблемы в изучении предмета; программные продукты, наиболее \ наименее интересные для изучения.

Оформить результаты каждого проекта в виде текстового документа с выводами обработки данных в виде текстового документа с таблицами и диаграммами.

Такой способ позволяет актуализировать полученные знания в реализации конкретной прикладной задачи, дает возможность студентам самостоятельно пройти все этапы от проектирования и ведения БД до создания законченного приложения, а также способствует развитию их индивидуальных качеств. Все индивидуальные задачи (и задания к ним) подбираются таким образом, чтобы работа с ними охватывала все основные понятия баз данных и позволяла бы максимально использовать возможности СУБД для создания собственного приложения.

Зачетное занятие по теме «Табличный процессор Microsoft Excel» проходит как защита проекта по следующим темам: «Разработка кроссворда с проверкой правильности ответов»; «Разработка теста по одному из учебных предметов» (психология, педагогика, методика обучения и т.д.).

Студенты самостоятельно подбирают материал по выбранной теме, используя знания, полученные по дисциплинам профессиональной направленности. В подобных заданиях учащимся оказывает помощь не только преподаватель информатики, но и преподаватели других дисциплин.

Заканчивая изучение темы «Текстовый процессор Microsoft Word», студентам предлагается разработать гипертекстовый документ, который представляет собой словарь терминов по педагогике или психологии или по некоторым разделам любого учебного предмета.

По другим темам предлагается разработать «Поздравительную открытку» (Издательские системы), «Логотип группы» (Технология создания векторного изображения), «Коллаж на свободную тему» (Технология создания и обработки растровой графики) и т.д. Подготовительным этапом работы над проектами является выполнение тренировочных упражнений для освоения основных приемов работы в графическом редакторе MS Paint, подготовка открытки на бумаге. Практическая часть работы выполняется за компьютером с использованием изученных основных приемов работы в графическом редакторе: рисования прямых и кривых линий, окружностей и эллипсов, прямоугольников, операций копирования, вырезки, вставки фрагментов рисунка и других простейших операций.

Выполнение проектов дает возможность реализовать творческие силы студентов, обеспечить выработку личностного знания, собственного мнения, своего стиля деятельности, формировать их информационную компетентность. Учащиеся включены в реальную творческую работу, которая не только привлекает новизной и необычностью, занимательностью, что само по себе становится сильнейшим стимулом познавательного интереса, но и развивает потребность выявлять проблемы и разрешать их.

Н.Н. Герасимова

ВЗГЛЯД НА ОБНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Кардинальные — инновационные — изменения в современной образовательной практике поставили существующие психолого-педагогические науки в критическое, рефлексивное отношение к своему историческому опыту, к собственным теоретическим основаниям. Одной из главных причин такого положения является с трудом преодолеваемый разрыв между системами научно-философского знания, ориентированного на образование, и самой образовательной практикой. Поиск новых форм организации научного знания — важнейший путь реформирования системы образования. Вместе с тем изменяются и подходы к пониманию образованности. Наряду с традиционными, сегодня в педагогике складываются новые представления о человеке и образованности, происходит смена антропологических оснований педагогики. Образованный человек — это не столько «человек знающий», даже со сформировавшимся мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах совре-

менной культуры, способный осмыслить свое место в жизни. Образование должно создавать условия для формирования свободной личности, для понимания других людей, для формирования мышления, общения, наконец, практических действий и поступков человека.

Еще в 19 веке В. Латышев сказал, что надо обучать не знаниям, а мышлению, потом говорили, что надо обучать способам деятельности и т.д. Как обучать сегодня? По мнению В.М. Розина, если мы будем продолжать обучать знаниям, дисциплинам, предметам, — это тупик. Знания надо переводить в справочную литературу. И вот тут как раз и нужна способность к обучению. А чему надо учиться? Рефлексивным представлениям. И это совершенно другой подход. А конкретные знания, конкретные теории — этому человек должен учиться сам. Нужно переходить к принципиально другим типам содержания и другим целям образования. Необходимо все учебные знания и дисциплины рефлексивно сворачивать. С этой точки зрения все учебники, которые сегодня существуют, не работают. Сегодня необходимы исследования, направленные не на открытие новых истин в теоретической педагогике, а на улучшение практического положения дел.

Правительственная Стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности». В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия — ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.). В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. В конце 1960 — начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. в отечественной литературе зарождается специальное направление — компетентностный подход в образовании. Условно возможно выделить этапы становления компетентностного подхода в образовании.

Первый этап — 1960—1970 гг. — характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

Второй этап — 1970—1990 гг. — характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения язы-

ку (особенно неродному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. Это такое 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». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

В российской традиции понятие компетентностного подхода возникло лишь относительно недавно. Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователей. В этом русле были разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур. За несколько лет до подписания Россией Болонской декларации в проектах государственных образовательных стандартов основного, общего и среднего (полного) общего образования появился и стал активно использоваться термин «компетенции». Все чаще это понятие встречается в публикациях, посвященных вопросам модернизации профессионального образования. Сегодня для реализации компетентностного подхода нужна опора на международный опыт, с учетом необходимой адаптации к традициям и потребностям России.

Новая, — как предполагается, компетентностная, — методология разработки следующего поколения ГОС ВПО потребует развития в диалоге с концепциями, разрабатываемыми в рамках Болонского процесса. В последнее десятилетие и особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» в России происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. То есть делается существенная ставка на компетентностный подход в образовании.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда: объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; единство теоретической и практической готовности к труду и др. Разнообразие и разноплановость трактовок понятия «про-

фессиональная компетентность» обусловлены различием научных подходов: личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического и др. к решаемым исследователями научным задачам. При этом не следует противопоставлять компетентности знаниям или умениям и навыкам. Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания — умения — навыки, это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.

Компетентностный подход в профессиональном образовании позволит перейти от ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания, повысить гибкость с целью расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач, сориентировать специалиста на разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций. Изменения в системе высшего профессионального образования в рамках компетентностного подхода позволят сделать образовательный процесс междисциплинарно-интегрированным, что будет исключать ориентацию только на квалификацию специалиста, т.к. «квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах. Компетенции же отвечают требованиям «плавающих» профессиональных границ, динамике профессий, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей»[5, с. 11].

Выполнение задач, поставленных в Концепции модернизации российского образования, определяющей цели общего образования на период до 2010 года, предполагает не только масштабные структурные, институциональные, организационно-экономические изменения, но в первую очередь значительное обновление содержания образования, прежде всего общего образования, приведение его в соответствие с требованиями времени и задачами развития страны. Дальнейшее развитие профессионального образования в России предполагает освоение компетентностного подхода к разработке государственных образовательных стандартов.

Список использованной литературы

1. Зотов, А.Ф. Образование в конце XX века : материалы круглого стола / А.Ф. Зотов [и др.] // Вопросы философии. — 1992. — № 9.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Народное образование. — 2002. — № 4.
3. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М. : Мир книги, 2001.

4. Слободчиков, В.И. Инновации в образовании: основания и смысл. Интернет-портал «исследовательская деятельность школьников» [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a_1xizkd.html
5. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 3—13.

Н.В. Герова

**ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
В ФОРМИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ КУРСОВ
ИНФОРМАТИКИ И ИКТ
ДЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
В ВУЗАХ ПРИ ДВУХУРОВНЕВОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В настоящее время постоянно растущие темпы информатизации общества обуславливают значительное повышение роли информатики и ИКТ в информационной подготовке учителей гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин в педагогическом вузе. Повышение качества образования определяется достижениями информатики, внедряемыми в образовательный процесс. Таким образом, информационная подготовка студентов гуманитарного направления в педагогическом вузе при двухуровневом образовании должна носить дифференцированный характер, учитывая предшествующую подготовку студентов, их профильную ориентацию, личные интересы и количество часов, а также, должна включать базовую, профессиональную и послевузовскую составляющие.

Опираясь на положения информационно-компетентностного подхода при формировании содержания курсов информатики и ИКТ для гуманитарных педагогических специальностей в вузах при двухуровневом образовании, информационная подготовка будущих выпускников должна быть обеспечена базовым и профильным курсами информатики.

Курсы информатики в дополнительном и послевузовском образовании должны обеспечивать: послевузовскую подготовку и переподготовку школьных учителей гуманитарного профиля; обновление теоретических знаний и практических навыков в соответствии с уровнем квалификации; получение новых современных знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности с использованием средств информатики и ИКТ.

Система требований к знаниям, умениям и навыкам современного учителя гуманитарных предметов в условиях двухуровневой системы образования должна в себя включать: знание основных устройств компьютера и обслуживание рабочего места преподавателя; умение разнообразить традиционные формы обучения и планировать учебно-образовательный

процесс с использованием средств информатики и ИКТ; умение определять целесообразность и рациональность использования компьютерной техники и ИКТ в учебном процессе; умения и навыки организации управления учебно-воспитательным процессом с использованием средств информатизации образования.

Информационная подготовка учителей гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин в условиях двухуровневой системы образования должна выполнять следующие функции: обучающая, которая позволяет студентам приобрести теоретические знания в области развития и применения средств и методов информатики, информационных и коммуникационных технологий; развивающая, которая способствует формированию различных видов мышления, творческих способностей студентов, умений и навыков в организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности; организационная, которая формирует педагогические умения и навыки в организации всех видов профессиональной деятельности.

В связи с этим при формировании содержания курсов информатики и ИКТ для гуманитарных педагогических специальностей в вузе в условиях реформирования системы образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации (1999 г.) видится необходимым:

— в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования для специалистов гуманитарного направления в педагогическом вузе дисциплину «Информатика» рассматривать как самостоятельный предмет, который представляется блочно-модульной многоуровневой структурой и должен обеспечить принцип непрерывности и преемственности образовательной программы по информатике и ИКТ в системе двухуровневого образования;

— блочно-модульная структура разработки программ информационной подготовки студентов гуманитарных педагогических специальностей в вузе, обеспечивающая базовую, профессиональную и послевузовскую подготовку специалистов гуманитарного направления в области использования средств и методов информатики и ИКТ во всех видах профессиональной деятельности.

В дополнение к вышеизложенному необходимо выделить следующие принципы построения курса информатики и ИКТ:

— принцип многоуровневости образовательных программ, предполагающий наличие многих уровней и ситуаций базового, профессионального и дополнительного образования в системе двухуровневого образования;

— принцип дополнительности базового и последипломного профессионального образования с использованием средств и методов информатики и ИКТ;

— принцип специализации профессиональных образовательных программ, ориентированных на особенности применения средств и методов информатики и ИКТ в области преподавания гуманитарных дисциплин, научно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности;

— принцип интеграции профессиональных образовательных программ, предполагающий корреляцию содержательных линий в предметной области информатики и содержательных линий предметной подготовки выпускников специальностей гуманитарного направления в педагогическом вузе;

— принцип гибкости организационных форм, включая нелинейное обучение, предполагающий разнообразие и дополнение форм и методов обучения наряду с традиционными. В системе профессионального образования неизбежно будет происходить дальнейшее развитие заочного, вечернего, корпоративного, дистанционного и других форм обучения без отрыва от производства;

— принцип развития, являющийся основой для самостоятельного повышения уровня квалификации студентов гуманитарного направления.

Таким образом, при формировании содержания образовательных программ и курсов информатики и ИКТ при переходе на двухуровневую систему образования применение положений информационно-компетентного подхода позволит обеспечить качественную информационную подготовку выпускников гуманитарных педагогических специальностей.

Список использованной литературы

1. Герова, Н.В. Структура профессиональной деятельности учителя гуманитарных общеобразовательных дисциплин в условиях информатизации образования : ученые записки / ИИО РАО. — М., 2006.
2. Герова, Н.В. Теоретические аспекты совершенствования информационной подготовки учителей гуманитарного цикла на основе информационно-компетентного подхода // Информатика и образование. — 2004. — № 12.

Л.К. Гребенкина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Проблема методологии педагогической науки для исследователей является одной из самых сложных и значимых. Ее рассматривают как совокупность теоретических положений, определяющих систему принципов, способов организации и построения педагогической деятельности, исследование и осуществление которой должно учитывать важнейшие методологические подходы с целью достижения положительных результатов.

В современных условиях формирование и развитие профессиональной компетентности преподавателя вуза, повышение его педагогического мастерства всецело зависит от уровня сформированности его методологической культуры. Методологическая культура преподавателя вуза, кото-

рый всегда является исследователем, включает конструирование и проектирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение задач; методическую рефлексию [2, с. 124].

Методологическая культура педагога при организации деятельности всегда требует знания и реализации методологических подходов.

Методологический подход к организации педагогической деятельности является средством, включающим основные цели, понятия, принципы, методы и приемы построения образовательного процесса, требующего использования определенных подходов. В современных условиях, как отмечают ученые, их насчитывается несколько десятков — это антропологический, акмеологический, аксеологический, валеологический, гуманистический, герменевтический, детерминистский, деятельностный, диагностический, диалектический, дифференцированный, инновационный, интегральный, информационный, индивидуальный, исследовательский, коммуникативный, компетентностный, комплексный, креативный, культурологический, личностный, личностно ориентированный, поисковый, полусубъектный, практико-ориентированный, природосообразный, проблемный, продуктивный, ресурсный, рефлексивный, сравнительно-исторический, синергетический, системный, ситуативный, стратегический, социально-культурный, средовой, статистический, тактический, технологический, целостный, функциональный, футурологический и др. Ученые выделяют и другие подходы в зависимости от разработки оригинальных авторских технологий, например это: образовательно-когнитивный, личностно-сообразный, коллективно-деятельностный, мыследеятельностный, теоретико-понятийный, эмоционально-волевой и др. Список данных подходов, вероятно, можно продолжить...

Для исследователя каждый из подходов представляет целую область научного знания, имеет свою содержательную сущность, свои особенности, способы и формы применения. Следовательно, встает вопрос, насколько продуктивно использование того или иного подхода в педагогической исследовательской деятельности преподавателя вуза, почему при изучении он выбирает именно этот подход, что дает его использование для науки и практики. Отсюда вытекает правило, нельзя использовать тот или иной подход произвольно. Каждый из них применяется только в соответствии с проблемой или темой исследования и в комплексе с другими подходами, отражая ту или иную сущностную сторону организуемой деятельности и при условии повышения ее результативности. Следует учитывать, что каждый из указанных подходов, имея свой профессиональный стержень, вписывается в так называемые основополагающие подходы. В современных условиях к таким, на наш взгляд, следует отнести антропологический, культурологический, гуманистический и аксеологический (ценностный) подходы, суть которых раскрывается в философии, педагогике и психологии.

Антропологический подход определяет человекознание и понимание сущности человека как основу педагогической деятельности. Преподава-

тель вуза, обеспечивает антропологический подход в педагогической деятельности на основе знаний и понимания формирующейся личности учащегося, умения согласно его индивидуальности и особенностям строить учебно-воспитательный процесс, создавать необходимые условия для развития и саморазвития.

Культурологический подход — это приобщение личности к общечеловеческой культуре, выработка педагогической культуры, самореализация педагога в культуре. Культура учителя — это средство организации педагогической деятельности, основа педагогического мастерства и условие педагогического творчества.

Гуманистический подход требует ориентации на гуманизм как на мировоззренческую и нравственную основу формирования и развития личности педагога и его воспитанников. В центре внимания преподавателя вуза — гуманизация образования и воспитания, создание для этого необходимых условий и гуманитарной среды в образовательном учреждении.

Аксиологический (ценностный) подход включает ориентирование преподавателя на общечеловеческие, национальные, личностные и профессиональные ценности, ценностную направленность в педагогической деятельности.

В свою очередь каждый из основополагающих подходов в педагогической практике требует использования диагностического, дифференцированного, личностно ориентированного, индивидуального и возможно ряда других, связанных с особенностями и направленностью педагогической деятельности.

Среди методологических подходов в педагогической деятельности преподавателя вуза важная роль принадлежит креативному, рефлексивному и продуктивному (результативному) подходам. Рассмотрим их применительно к педагогической, творческой исследовательской деятельности.

Креативный подход ориентирует на формирование творческой индивидуальности, выработку творческого стиля деятельности, нестандартное решение педагогических задач, способность к инновациям.

Рефлексивный подход — это переосмысление, анализ собственного психического состояния, собственного поведения и деятельности. В педагогической деятельности важно уметь заниматься рефлексивным анализом, приобретать опыт на основе субъектности, размышлений о себе, о своих действиях и поступках. Рефлексия в педагогической деятельности используется как инструмент осмысления профессиональных качеств, поступков, действий педагога.

Суть продуктивного подхода заключается в достижении определенного креативного результата, например качества обучения представляющего продуктивно-творческий уровень деятельности. Исследователи рассматривают его как изменение достигнутых результатов на более высокой основе, относительно развития профессионализма преподавателя это означает приращение его творческого потенциала [4, с. 35].

Одной из главных современных задач преподавателя-исследователя вуза является формирование у будущих специалистов методологической компетентности. Начиная с первого курса, должен формировать у студентов методологическую грамотность. Каждый выпускник вуза должен быть готовым заниматься научно-исследовательской работой. Однако в современных условиях профессиональной подготовки, на наш взгляд, вряд ли эту задачу можно решить успешно, не меняя организацию научно-исследовательской работы студентов (НИРС), которая не предусматривает системы специальной подготовки будущего специалиста к научной деятельности. Нужна целенаправленная работа по формированию исследовательских умений. В учебных планах вузов должен быть включен такой учебный предмет или предмет по выбору как «Методология науки (Основы научного познания»).

Включение студентов в научно-исследовательскую работу должно предусматривать решение дидактических, практических и развивающих задач, направленных на формирование их методологической культуры [1].

Первая задача должна быть направлена на обучение студентов методологии и методики исследования, компетентному ведению научной работы и, соответственно, расширению и углублению знаний педагогической теории. Вторая — предполагает целенаправленное и систематическое участие студентов в исследовательской деятельности, вооружение их технологией научного поиска, творческого подхода к исследованию педагогических проблем. Третья задача способствует развитию у студентов исследовательских и рефлексивных умений, творческих способностей, таких качеств и психических свойств как память, наблюдательность, воображение, самостоятельность суждений и выводов. Каждая из перечисленных задач является необходимой для научного поиска, организации самостоятельной исследовательской работы. В ходе научной работы студент знакомится с методологией науки, логикой педагогического исследования, овладевает приемами теоретического мышления, которое опирается на анализ, синтез, классификацию, обобщение и систематизацию изучаемых явлений и процессов.

Отсюда, важно каждому преподавателю вуза обладать методологической культурой, формировать у студентов методологическую, исследовательскую компетентность.

Список использованной литературы

1. Введение в научное исследование : программа курса / сост. Л.А. Байкова. — Рязань, 1999.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. — М., 2006.
3. Кочетов, А.И. Культура педагогического исследования. — Минск, 1996.
4. Рындак, В.Г. Творчество : краткий педагогический словарь. — Оренбург, 2001.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В последнее время резко возросло число учащихся с различного рода отклонениями психического и физического развития, что влечет за собой все больший интерес к разработке и использованию специализированных средств информационных и коммуникационных технологий в процессе становления современной системы непрерывного многоуровневого образования лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности (инвалидов).

При обучении таких школьников информационные и коммуникационные технологии выступают в качестве одного из средств специальных образовательных и реабилитационных технологий, представляющих собой особую совокупность организационных структур и мероприятий, системных средств и методов, оптимальным образом обеспечивающих реализацию и усвоение образовательных программ в объеме и качестве, предусмотренными государственными образовательными стандартами, создание системы мер, направленных на устранение или, возможно, более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма.

Можно выделить следующие особенности, которые могут быть частично решены в рамках создания и использования специальных средств информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения детей с ограничениями по здоровью:

- нерегулярность посещения учебных занятий, связанная с ограничением передвижения;
- сокращение количества часов учебной нагрузки;
- шадящий режим обучения;
- ограничение возможности развития творческих способностей;
- ограничение практической подготовки, и в первую очередь, учебных экспериментов;
- ограничение информационных и иллюстративных возможностей преподавателей в учебном процессе.

Проблема создания и внедрения средств информационных и коммуникационных технологий является одной из основных при организации интегрированного обучения школьников с ограниченными возможностями. Современная отечественная и зарубежная методология использования таких средств, применительно к инвалидам, строится на принятии в качестве определяющего того факта, что основными ограничениями для этой категории граждан являются коммуникация и доступ к информации.

Применение средств информационных и коммуникационных технологий существенно повышает возможности коррекционно-образовательного процесса в таких направлениях, как:

- диагностика начального уровня развития знаний, умений и навыков;
- коррекция нарушений речевого, психического и личностного развития;
- воспитание, реабилитация, социальная адаптация детей с особыми образовательными потребностями;
- профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями;
- улучшение доступа к информации;
- преодоление географической или социальной изоляции посредством создания условий взаимодействия и облегчения коммуникации.

Средства информатизации способны сыграть существенную роль в создании безбарьерной образовательной среды, дополнив существующую технологическую базу обучения и реабилитации школьников-инвалидов такими технологиями как:

- компьютерные и телекоммуникационные технологии;
- технологии проблемной ориентации;
- технологии «гувернерского» обучения;
- технологии графического, матричного и стенографического сжатия информации;
- технологии тотальной индивидуализации.

Таким образом, анализ преимуществ использования средств информационных и коммуникационных технологий в области коррекционной педагогики показывает, что коррекционная педагогика нуждается в создании условий внедрения средств информационных и коммуникационных технологий в учебно-образовательный процесс специальных учреждений, а также в разработке методики использования средств информационных и коммуникационных технологий в педагогической деятельности, что существенно улучшает качество образовательного процесса коррекционных учебных учреждений, позволяет ускорить процессы социальной адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями.

Н.И. Демидова, А.И. Иванов

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Современные задачи модернизации высшего профессионального образования связаны с потребностями общества в конкурентоспособных, компетентных специалистах, обладающих стремлением к постоянному личностному совершенствованию и профессиональному росту.

Личностно ориентированная парадигма образования предполагает перенос акцентов с информационно-репродуктивного обучения, отдающего приоритет знаниям, на смыслопоисковое, требующее развития рефлексивной направленности мышления.

В самом общем понимании рефлексия рассматривается как самонаблюдение, самоанализ, самопознание, выявление скрытых смыслов и т.д.

Проведенный анализ результатов исследований, посвященных компетентностному подходу (Зеер Э.Ф., Зимняя И.А. и др.) позволяет охарактеризовать общую структуру компетентности и определить включенность рефлексии в процесс формирования ее компонентов у студентов вуза.

В структуре компетентности выделим следующие компоненты:

— *когнитивный*, характеризующий наличие необходимых знаний для будущей профессии (теоретических, прикладных и конкретно-профессиональных) и владение способами освоения этих знаний;

— *регулятивный*, позволяющий использовать имеющиеся знания для постановки и решения учебных (а в будущем и профессиональных) проблем. Он включает способность находить, конструировать оптимальную последовательность действий по достижению намеченной цели, планировать свою учебную деятельность, оценивать и контролировать ее, самостоятельно принимать решения и т.д.;

— *коммуникативный*, обусловленный необходимостью осуществлять диалог в условиях делового общения и взаимодействия и предполагающий высокий уровень владения рефлексией в межличностном общении;

— *индивидуальный*, включающий владение методами самопознания, самореализации и саморазвития, стремление к повышению качества своей работы, готовность к профессиональному росту, способность к самомотивированию и др.;

— *рефлексивный*, означающий готовность к профессиональной рефлексии, способность к осмыслению познавательной деятельности и преодолению стереотипов мышления, владение различными видами рефлексии: *ретроспективной* (критическое осмысление прошлого опыта), *ситуативной* (реальная оценка текущей ситуации), *перспективной* (предвидение, предвосхищение результатов своей деятельности, осознанный выбор оптимальной стратегии поведения и т.д.).

Рассмотренная структура компетентности дает определенные ориентиры по выбору фрагментов содержания и способов организации познавательной деятельности, направленных на формирование у студентов необходимых рефлексивных умений и способностей.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960-начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. в отечественной литературе зарождается специальное направление — компетентностный подход

в образовании. На наш взгляд, целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др. Вместе с тем еще часты случаи отождествления рассматриваемого

мого нами понятия с другими, например с понятием «компетенция». Авторы толкового словаря под редакцией Д.И. Ушакова пытались доказать различия между ними: «Компетентность — осведомленность, авторитетность; компетенция — круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием опытом, круг полномочий». Компетентность — это некая личностная характеристика, а компетенция — совокупность конкретных профессиональных и функциональных характеристик. Такой подход приводит к аморфности толкования первого понятия и двойственности — второго. Устранение подобного недостатка возможно при условии сужения понятия «компетенция» до круга должностных (функциональных) полномочий. При таком разделении этих понятий можно говорить о сравнении уровней компетенции и компетентности должностного лица. В практике же наличие значительной разницы между двумя этими параметрами — признак негативной кадровой политики и авторитарного стиля управления.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знания и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность совершать сложные культуросообразные виды действий и др.

Разнообразие и разноплановость трактовок понятия «профессиональная компетентность» обусловлены различием научных подходов: личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического и др. к решаемым исследователями научным задачам. Можно утверждать, что сущность понятия «компетентность» должна рассматриваться в контексте вопросов целеполагания. Цели высшего и дополнительного педагогического образования различны. Педагогические вузы несут ответственность за освоение уже исторически сложившихся, устоявшихся профессиональных знаний и умений, а институты повышения квалификации — за освоение актуальных и инновационных профессиональных компетенций.

Если рассматривать формирование компетентности будущего педагога в рамках системы вузовского образования, то можно говорить о знаниях, умениях и навыках, способностях, т.е. готовности специалиста.

Интеллектуально-педагогическую компетентность можно рассматривать как комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации, как качества интеллекта; аналогия, фантазия, гибкость и критичность мышления. Операционная компетентность определяется набором навыков, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности: прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные.

Существуют различные подходы к определению компетенции специалиста. Так, например, Н.Ф. Талызина считает, что специалист должен соответствовать трем составным частям: а) задачам, обусловленным особенностями научно-технического прогресса, — это знания и умения; б) зада-

чам, обусловленным особенностями общественно-политического строя страны, — это научное мировоззрение, моральные качества, умение работать в общественных организациях, ориентация в политических событиях, культура специалиста; в) задачам, диктуемым требованиями профессии, — это умения вести исследовательскую работу, умения для решения практических задач, умения решать коммуникативные проблемы.

На основе вышесказанного попробуем определить качества, знания и умения, отражающие весь объем требований к компетентности специалиста. В их число входят:

Качества:

— выражающие отношение к работе: трудолюбие, внимательность, творческий подход;

— характеризующие общий стиль поведения и деятельности: исполнительность, самостоятельность, верность слову, авторитетность, активность и энергичность;

— умственные способности: гибкость, прозорливость, дальновидность;

— административно-организаторские: умение создать трудовую атмосферу, умение руководить людьми, постоять за коллектив, разбираться в людях, убеждать их;

— характеризующие отношение к людям: честность, беспристрастность, воспитанность; характеризующие отношение к себе: требовательность, скромность, уверенность, самосовершенствование.

Знания:

— профессиональные по своей специальности;

— математические;

— общая культура; информированность о профессиональной деятельности, ее целях, задачах и планах.

Умения:

— решать профессиональную задачу;

— работать с литературой; видеть задачу; обучать работе;

— опытность;

— проводить профессиональную политику;

— объяснять профессиональную задачу;

— планировать деятельность.

Этот перечень качеств, знаний и умений может пополняться или сокращаться в зависимости от вида профессиональной деятельности.

С.В. Демидов, И.В. Демидов

**РОЛЬ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ
ВЫПУСКНИКА ВУЗА**

Высшее образование находится в эпохе, когда педагогические системы должны быть не только развивающими, но и *развивающимися*. Общество, динамично изменяющееся, требует изменений в целях, содержании и технологиях образования. В какой мере оно сможет эффективно ответить вызовам времени? Это во многом зависит от педагогов, от их готовности и способности включиться в процессы обновления практики образования, в том числе и в высшей школе.

Социальные трансформации, происходящие в обществе, обозначили контуры новой образовательной парадигмы, которая именуется: «лично ориентированной», «исследовательской», «проективной». Суть же ее в смещении основного акцента в деятельности педагога с позиции функционального исполнителя, которую он выполнял ранее, на актуализацию творческих аспектов педагогического труда, на развитие его деятельности. Современное общество нуждается в специалисте, который способен к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готов стабильно и компетентно решать имеющиеся и вновь возникающие профессиональные исследовательские задачи.

Профессиональная деятельность выпускника будет неполноценной, если она будет строиться только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы. Эта деятельность неполноценна не только потому, что в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, но еще и потому, что она не способствует развитию личности самого специалиста. Профессионал, находящийся в постоянном поиске, гораздо быстрее достигнет высших уровней мастерства и творчества. Творчество неотделимо от исследования. Творческая деятельность переходит в исследовательскую всякий раз, когда специалист, решая обобщить свой опыт, внедрить опыт своих коллег или новые технологии, сознательно применяет эффективные методы исследования, которые дают возможность получить объективные данные о результатах проводимой им творческой работы.

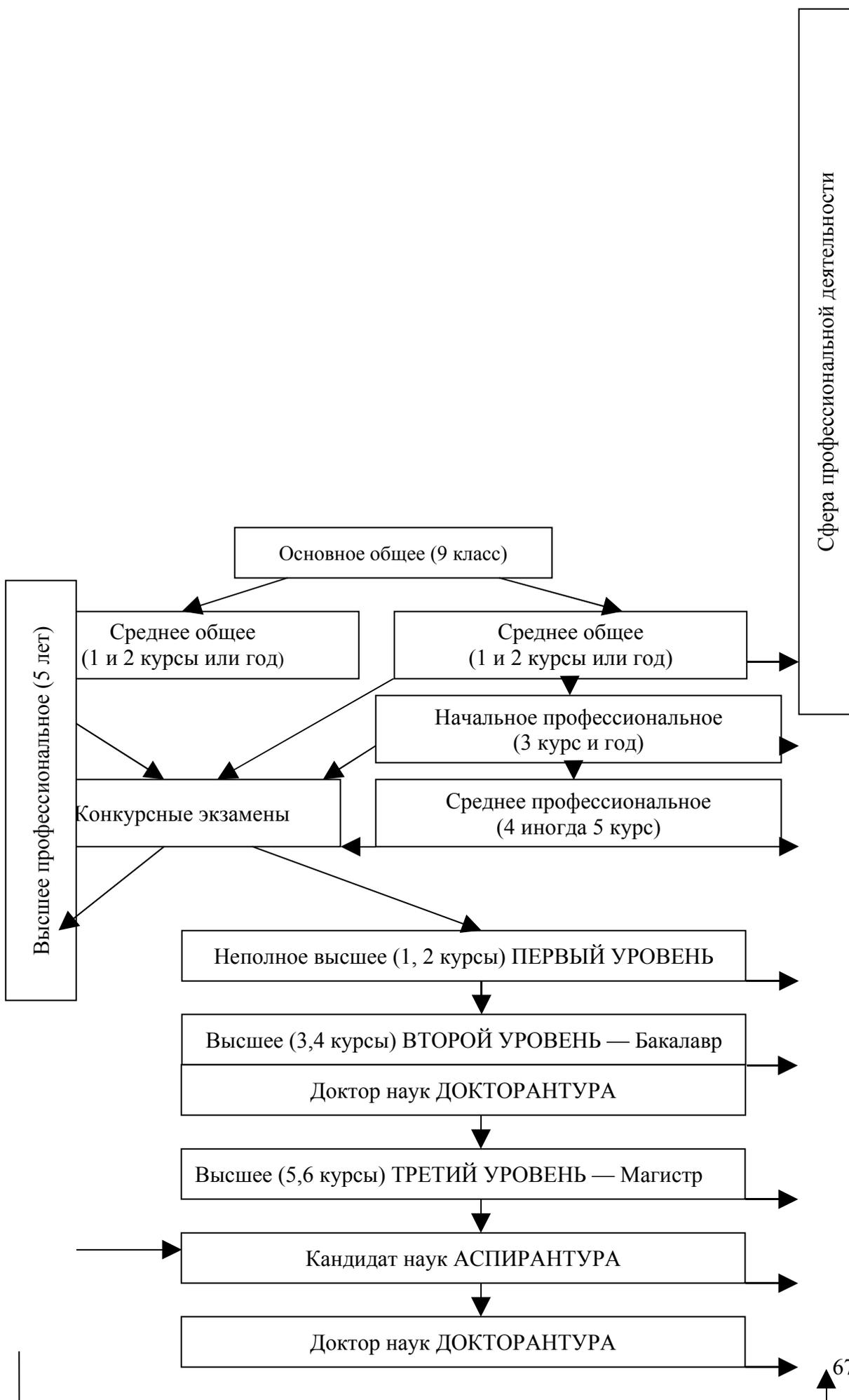
Общеизвестно, что понятие «компетенция» является сегодня не только одной из базовых педагогических категорий, но и объектом междисциплинарного исследования. Активизация внимания исследователей к вопросам теоретического обоснования компетенций и их практического формирования, как правило, совпадала с кризисными ситуациями в экономике, образовании и культуре. В эти периоды исследовательская мысль концентрировалась в основном на выявлении особых компонентов в структуре личности, которые могли бы позволить ей более комфортно адаптироваться к социальным изменениям, найти внутренние ресурсы для обогащения знания, модернизации профессиональных умений и мировоззренческих ориентаций.

Говоря о профессиональной подготовке и деятельности, необходимо различать компетентность *начального уровня* и *высокий уровень* дальнейшей компетентности. Компетентная профессиональная подготовка подра-

зумекает хорошую осведомленность специалиста о достижениях в своей области. Многие законы о лицензировании специалистов требуют участия в программах непрерывного образования, что становится гарантией усвоения специалистом новых знаний.

Начальная компетентность формируется на начальном и первом уровнях непрерывной подготовки специалиста, высокий уровень компетенции формируется на втором и третьем уровнях, а также в сфере профессиональной деятельности, включая аспирантуру и докторантуру.

Приведем обобщенную схему профессиональной компетенции.



Требования, предъявляемые к высококвалифицированным специалистам, определяются особенностями, характеризующими их трудовую деятельность. К ним относятся: высокий уровень оснащенности, появление новых научных направлений, интернационализация, стремление к повышению уровня образования.

Высокий уровень оснащенности наблюдается во всех областях человеческой деятельности. Особенно сильное влияние на деятельность многих высококвалифицированных специалистов оказывает и будет оказывать развитие новых информационных технологий, которые позволяют реализовать быстрый и удобный доступ к большим объемам информации, надежный анализ сложившихся проблем.

Появление новых научных направлений характерно для современного состояния научной системы. Возникают многообразные новые научные области в рамках крупных научных направлений, формируются и развиваются новые научные направления на стыке дисциплин. Существует также множество научно-исследовательских областей, которые возникают в результате использования теорий одной дисциплины в другую или в результате использования теорий и методов нескольких частных дисциплин в практической деятельности. С другой стороны, наблюдаются тенденции к унификации подходов, что объясняется дальнейшим развитием и использованием методов формальных наук. Точки соприкосновения между новейшим развитием науки и высоким уровнем оснащенности довольно многочисленны, частично эти тенденции переходят друг в друга, так как работа во многих научных областях невозможна без использования методов и средств новых информационных технологий.

Следующая особенность — интернационализация. Она выражается в расширении торговых связей и сильной взаимной зависимости национальных экономик и в создании условий роста отдельных регионов. Использование новых возможностей предполагает интенсивное изучение иностранных языков, культур, а также усвоение такого способа мышления, который позволяет учитывать культурное и языковое многообразие экономических и технических систем.

При анализе специальных областей профессиональной деятельности высококвалифицированных специалистов и новые требования к ним, вытекающие из уровня оснащенности, развития науки и интернационализации, следует определить роль системы высшего образования в формировании новых квалификаций.

Стремление выпускников школ к получению высшего образования приводит к увеличению удельного веса людей с высшим образованием среди работающего населения. Это приводит к обеспечению достаточно быстрого внедрения изменений в практику, создания новых рынков и сфер

активности со стороны занятых в конкуренции с подрастающим поколением, которое несет новые знания. Наиболее характерная особенность этого направления состоит в усвоении научных знаний и новых приемов и методов не только молодым поколением, но и широкими слоями населения, в том числе и в процессе трудовой деятельности.

Говоря о системе подготовки компетентных специалистов, нельзя не учитывать то, что современное образование своей целью имеет — дать специалисту не только необходимую подготовку, но и базу умений и навыков для продолжения учебы в течение всей профессиональной жизни. Основой для этого может послужить разработка концепции развития творческих способностей в научной деятельности студентов, которая должна стать новой типологической структурой личности. Она может быть представлена в качестве мобильного субъекта, способного к самоопределению и саморазвитию в условиях подвижного, альтернативного и открытого общества, субъекта, у которого на основе многопланового и разностороннего образования сформирована личностная позиция свободного выбора вида, способов и форм деятельности, причем усвоенных им на достаточно высоком профессиональном уровне (обладать деловой компетентностью). Наконец, этот субъект должен быть подготовлен к постоянной смене своей профессиональной ориентации, иметь высокий уровень профессиональной мобильности.

Ю.Ю. Дергачева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Владение информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ) преподавателями вузов является основой повышения качества образования. Использование средств ИКТ для создания учебно-методического обеспечения позволяет повысить эффективность образовательного процесса. Компетентное использование ИКТ преподавателем увеличивает педагогическое воздействие на формирование творческого потенциала студента.

Преподаватели, активно занимающиеся разработкой электронных средств обучения, должны обладать достаточным уровнем готовности к использованию их в учебном процессе, методологией информатизации образовательной деятельности. Требования к преподавателю должны складываться из традиционных требований, предъявляемых к любому педагогу, и специфических, связанных с использованием современных информационных технологий и электронных образовательных ресурсов.

К традиционным требованиям относятся:

- *организаторские* (планирование работы, сплочение обучаемых и т.д.);
- *дидактические* (конкретные умения подобрать и подготовить учебный материал, оборудование; доступное, ясное, выразительное, убедительное и последовательное изложение учебного материала; стимулирование развития познавательных интересов и духовных потребностей);
- *перцептивные* (проявляющиеся в умении проникать в духовный мир воспитуемых, объективно оценивать их эмоциональное состояние, выявить особенности психики);
- *коммуникативные* (умение устанавливать педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, их родителями, коллегами, руководителями образовательного учреждения);
- *суггестивные* (эмоционально-волевое влияние на обучающихся);
- *исследовательские* (умение познать и объективно оценить педагогические ситуации и процессы);
- *научно-познавательные* (способность усвоения научных знаний в избранной отрасли);
- *предметные* (профессиональные знания предмета обучения).

В то же время выделяются *специфические требования*, необходимые при работе с ЭСУН: знание преподавателем дидактических свойств и умение пользоваться средствами ИКТ; знание принципов формирования содержания, структуризации интерфейса и визуального представления сетевых образовательных ресурсов; владение подходами к определению качества подобных ресурсов; владение методами практического проектирования образовательного ресурса в рамках обучения «своей» дисциплине.

Использование профессионально ориентированных информационных технологий обучения существенно изменяет роль, место и задачи педагога и обучающихся. Это, в свою очередь, влечет за собой преобразование основных компонентов учебного процесса, изменение характера совместной деятельности его субъектов и соотношения дидактических функций, реализуемых в системе «преподаватель — ЭВМ — обучающийся»; усложняются технологии преподавания различных дисциплин; видоизменяются методы и формы проведения учебных занятий. В условиях информатизации образования роль преподавателя еще более усиливается, и ему необходимо:

- проектировать и конструировать профессионально ориентированную информационную технологию обучения, и разрабатывать в ее рамках дидактический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины;
- обосновывать логику организации педагогического взаимодействия с обучающимися как на коммуникативном уровне, так и на уровне взаимодействия последних с ЭВМ;
- определять оптимальные методы и критерии управления познавательной деятельностью обучающихся;

— моделировать структуру и алгоритмы взаимодействия обучаемых с ЭВМ;

— разрабатывать и формировать педагогические тесты и тестовые задания для организации контроля и самоконтроля обучающихся с использованием компьютерных средств и т. д.

Таким образом, содержание деятельности преподавателя все в большей степени приобретает творческий технологический характер, что требует от него постоянного обновления своих знаний и профессионального роста.

Важнейшим условием эффективности профессиональной деятельности педагога в условиях информатизации обучения становится его информационная культура. Это значит, что преподавателю необходимо: знать возможности использования компьютера в своей предметной области и уметь решать с его помощью различные профессиональные задачи; иметь навыки управления познавательной деятельностью обучающихся как в дисплейном классе, так и в период их самостоятельной работы с дидактическим комплексом информационного обеспечения учебной дисциплины; обеспечивать самоактуализацию потребности студентов в применении средств ИКТ; развивать у студентов способность к накоплению и передаче практического опыта использования средств ИКТ в различных условиях; создать комфортные условия для работы в компьютеризированной среде; уметь подбирать и соответствующим образом компоновать учебный материал для его реализации в программно-педагогических комплексах; в сотрудничестве с программистами или самостоятельно разрабатывать все элементы названного дидактического комплекса и реализовывать их в учебном процессе вуза и т. п.

Примером организации психолого-педагогической подготовки преподавателей являются курсы повышения квалификации для преподавателей, проводимые в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина на кафедре информатизации образования и методики информатики. Также кафедра постоянно проводит мастер классы и семинары, посвященные использованию современных информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. При кафедре действует Центр дистанционного обучения. Центром разработан и наполнен содержанием вузовский «Портал открытого образования». За два года через портал уже обучено 48 преподавателей университета. Используя программную среду «Виртуальный университет», преподаватели могут разработать дистанционный курс, выложить его на сервер «Виртуального университета», внести дополнения и изменения в контент курса для лучшей адаптации учебного процесса к требованиям дня. Впоследствии студенты регистрируются на портале, выбирают необходимый курс и проходят дистанционное обучение.

Таким образом, эффективность образовательного процесса в условиях информатизации системы высшего профессионального образования

напрямую зависит от ИКТ-компетентности преподавателя, в которую входит не только использование средств ИКТ непосредственно в учебном процессе, но и при разработке учебно-методических материалов.

ИКТ-компетентность, как и готовность использовать в практической деятельности усвоенные знания, умения и навыки в области информационных и коммуникационных технологий, является критерием профессиональной пригодности, причем как для учащегося, для которого освоение ИКТ является залогом его будущего трудоустройства, так и преподавателя, воплощающего концепцию опережающего образования и являющегося носителем интеллектуальных ценностей общества.

Список использованной литературы

1. Образцов, П.И. Обеспечение учебного процесса в условиях информатизации высшей школы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.orel.rekom.ru/>
2. Образцов, П.И. О путях повышения психолого-педагогической подготовки преподавателей в условиях информатизации высшего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.orel.rekom.ru/~obraztsov/texts/7.htm>
3. Сизова, В.В. ИКТ-компетентность преподавателя вуза // Информационные технологии в образовании : конгресс конференций [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ito.edu.ru/>
4. Институт дистанционного образования Российского университета дружбы народов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt1.html

Т.Г. Дутикова, А.В. Леонова

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

По окончании курса иностранного языка студент неязыкового факультета педагогического вуза должен уметь читать оригинальную литературу общепедагогического содержания, актуальные материалы из газет и журналов и литературу по изучаемой специальности. Он также должен уметь участвовать в устном речевом общении на изучаемом языке в пределах тематики, определяемой программой.

В течение первого этапа обучения осуществляется дальнейшее совершенствование знаний, умений и навыков студентов, которыми они владеют в соответствии с требованиями школьной программы, с тем, чтобы полностью подготовить студентов к чтению оригинальной литературы на

иностранным языке. Выполнению этой задачи способствует ранняя специальная направленность текстов для чтения на овладение лексико-грамматическим материалом, необходимым для чтения неадаптированных текстов.

В течение второго этапа преподавание иностранного языка направлено на овладение студентами умениями и навыками чтения со словарем и без словаря текстов общепедагогической направленности, актуальных газетных и журнальных статей, текстов по специальности. Студенты должны научиться делать адекватный перевод, аннотировать и реферировать тесты.

Третий этап отводится работе по совершенствованию и систематизации знаний, умений и навыков студентов практически пользоваться изучаемым языком. В этих целях чтение иноязычной литературы подчинено одной задаче — извлечению новой информации, которую студент может использовать в своей учебной или научной работе, например, при написании курсовых работ, научных статей, подготовки научных докладов и сообщений и т.п. Большое значение приобретает установление прямых связей со специальными кафедрами, которые представляют список необходимой литературы или дают свои рекомендации по ее отбору. Студенты должны научиться читать тексты трех основных видов: общепедагогические, общественно-политические материалы из газет и журналов и тексты по изучаемой специальности.

Ведущее место отводится чтению литературы общепедагогического содержания: текстов по педагогике, психологии, истории педагогики и образования. Данные тексты направлены на подготовку будущих учителей как педагогов. В частности, мы используем тексты, заимствованные из педагогической литературы: «Образование и воспитание молодежи в Древнем Риме», «Педагогическая теория Я. А. Коменского», «Теория естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо», «Великий русский педагог К. Д. Ушинский», «Педагогическая деятельность и взгляды Л. Н. Толстого», «Педагогика А. С. Макаренко», «Образование в Великобритании», «Образование в США», «Образование в России», «Школы в Великобритании», «Взгляд английских учителей на современное образование» и многие другие.

Такой материал для чтения способствует дальнейшей педагогизации учебного процесса, позволяет усилить профессиональную направленность преподавания иностранных языков, сделать его информативным и интересным для студентов. Профессионально-педагогическая направленность в обучении требует наличия определенных условий. Так, преподаватель должен не только отлично владеть содержанием своего предмета (языка) и умением сообщать знания по этой дисциплине, но и быть высокообразованным, культурным человеком. В целях реализации междисциплинарного подхода к обучению чтению текстов по специальности на неязыковых факультетах педагог должен знать учебный план факультета,

содержание программ по профилирующим дисциплинам, он должен знать условия работы в школе, школьную методику.

Связь с общественными дисциплинами осуществляется также путем подбора соответствующих текстов. Определенную ценность в профессиональном отношении имеют общественно-политические материалы из газет и журналов: «Земля — наш дом», «Экологические проблемы современности», «События 11 сентября», «Международная борьба с терроризмом», «Российская пресса», «Жизнь в XXI веке», «Будем ли мы жить в космосе?», «Внешняя экономическая политика Российского государства» и другие.

Многолетний опыт работы на физико-математическом факультете позволяет сказать, что межпредметные связи имеют особое значение в преподавании иностранного языка на неязыковых факультетах. С одной стороны, межпредметные связи повышают у студентов интерес к изучению иностранного языка, так как студенты имеют дело с материалом, близким по специальности, профессии (математические, физические тексты, тексты педагогического содержания). С другой стороны, повышая интерес к иностранному языку и тем самым, улучшая практическое владение им, студенты могут читать литературу по специальности для расширения своего кругозора, а также для написания курсовых и выпускных квалификационных работ.

Значение чтения в жизни современного человека, как на родном, так и на иностранном языке остается большим. Овладение чтением на иностранном языке позволяет студенту не только извлекать информацию, но и позволяет овладеть другими видами речевой деятельности, в том числе и устной речью.

Учебный план физико-математического факультета представляет большие возможности для осуществления межпредметных связей иностранного языка с другими дисциплинами: с педагогикой, общественными дисциплинами (математикой, физикой, историей математики, физики, методикой преподавания математики, физики). Для организации учебного процесса на физико-математическом факультете по английскому языку с профессиональной направленностью необходимо было произвести отбор учебного материала как в плане тематическом, так и языковом.

Сетка часов по иностранному языку на неязыковых факультетах очень ограниченная, и поэтому следует уделять межаспектным и межпредметным связям больше внимания уже на самом начальном этапе обучения иностранному языку в вузе. Например, даже в вводно-коррективном курсе при отработке тех или иных звуков, интонации можно включать лексику по специальности; при прохождении грамматического материала можно использовать лексический материал по специальности.

Изучение языкового материала на практических занятиях позволяет студентам познавать сложные языковые явления. Работая над словообразовательными элементами на занятиях по английскому языку, студенты не

только познают способы построения слов, но и расширяют свой словарный запас, что, в свою очередь, помогает им с большим интересом читать специальную литературу, политическую литературу. Это помогает получать новую информацию, позволяет приобретать новые сведения из истории, культуры страны изучаемого языка или других наук, в зависимости от характера изучаемого материала.

На начальном этапе обучения мы используем математические и физические тексты, заимствованные из учебной литературы: «Дроби», «Целые числа», «Десятичные дроби», «Окружность», «Физика», «Теплота», «Движение», «Электричество» и другие. Тексты почти полностью построены на математической и физической терминологии. Что касается общеупотребительной лексики, то она проста, полностью соответствует словарю-минимуму для средней школы, что обеспечивает преемственность в обучении между средней и высшей школами и в качестве основной трудности выдвигает работу над математическими и физическими терминами, что для данной аудитории облегчается знанием самого предмета (математики, физики).

Такие тексты, содержащие несколько примитивный по содержанию материал, имеют большое значение, так как накопление специальной терминологии в словарном запасе студентов только начинается. И лишь в конце этапа обучения иностранному языку могут быть взяты тексты чисто научного содержания, которые используются студентами для написания курсовых работ, для подготовки докладов к научным конференциям. Так, студенты-математики с интересом работают над текстами по специальности, содержащими арифметические, алгебраические, геометрические, физические явления, над лексикой таких текстов, самостоятельно определяют значение новых слов, пользуясь своими знаниями из области математики, физики.

Чтение специальных текстов проходит быстрее, так как студенты читают тексты, опираясь на свои знания и по смежным аспектам языка и по специальным профилирующим дисциплинам. Это дает возможность заинтересовать студентов иностранным языком, повысить эффективность учебных занятий по иностранному языку. С интересом выполняют студенты при закреплении лексики и различные математические действия с пояснением на английском языке, пересказывают тексты, приводят примеры, пользуясь своими знаниями по математике.

Несомненно, что междисциплинарные связи в процессе преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах имеют большое значение в повышении интереса у студентов к изучению иностранного языка, в повышении эффективности учебных занятий по иностранному языку.

Р.И. Евдокимова

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Абстрактная современная математика — это очень ценное для человечества знание. Но чтобы эту ценность реализовать, необходимы структурные преобразования, вызывающие к жизни инновационные технологии обучения.

Рассмотрим этот вопрос на примере курса «Линейная алгебра» для студентов отделения «Национальная экономика». Этот курс обладает высоким уровнем абстрактности, чем и вызывает значительные трудности при его изучении. Он состоит из 5 разделов:

1. Системы линейных уравнений. Матрицы и определители.
2. Элементы аналитической геометрии на прямой, плоскости и в трехмерном пространстве.
3. Комплексные числа и многочлены.
4. Векторные пространства и линейные операторы.
5. Задачи линейного программирования.

Наибольшие трудности возникают при изучении разделов 3—5. Проведем анализ раздела 3. Тема «Комплексные числа» относится к понятию числа. Число — одно из абстрактных и фундаментальных понятий в математике, первоначальные сведения о числах студенты получили в школьном курсе алгебры. Комплексные числа являются расширением понятия действительного числа. И поскольку модель системы комплексных чисел строится из упорядоченных пар действительных чисел имеет смысл привести в порядок сведения о действительных числах, полученные студентами в школьном курсе алгебры (включая понятие действительного числа, операций над действительными числами, свойств этих операций). Это позволит существенно сократить время при построении системы комплексных чисел и доказать свойства операций над комплексными числами на более глубоком для понимания студентами уровне.

Аналогичная ситуация с темой «Многочлены». Многочлены также изучаются в школьном курсе алгебры, при этом очень подробно изучен квадратный трехчлен и доказана теорема Виета для квадратного трехчлена. Теорема Виета для многочлена любой степени n является обобщением теоремы Виета для квадратного трехчлена (к сожалению, многие студенты эту теорему не знают).

Тема «Векторы» также изучается в школьном курсе (векторы на прямой, векторы на плоскости, векторы в пространстве). При этом изучаются координаты вектора, скалярное произведение векторов, а эти понятия являются фундаментальными при изучении евклидова векторного пространства любой размерности. Из сказанного следует, что сначала необходимо привести в порядок сведения об этих объектах из школьного курса

математики, а затем уже обобщить эти сведения для векторных пространств любой размерности. Новые знания при этом не просто добавляются к старым, а входят с ними в тесный контакт. Понимание этого факта — процесс сложный и постепенный, проходить он должен на положительных эмоциях.

Самостоятельная работа студентов является важнейшим фактором образовательного процесса. Эффективность, прочность и глубина знаний зависят от формы организации этой работы. Автор разделяет точку зрения С.В. Платоновой [1] что таким мощным стимулом постоянной самостоятельной работы студентов являются рейтинговые технологии оценки знаний. Главная задача преподавателя состоит в организации этой самостоятельной работы по каждому разделу курса (возможны и групповые формы работы).

Для успешного овладения материалом этого курса автор предлагает III этапа в организации самостоятельной работы студентов с целью постепенного усвоения этого материала.

На I этапе студенты пишут доклады по каждой из названных тем (в порядке их изучения), используя материал школьного курса математики. Некоторые студенты могут поделиться с аудиторией своими полученными результатами (каждый вид работы оценивается в баллах). Это позволит в некоторой степени нивелировать различный уровень школьных знаний студентов, а также углубить эти знания.

На II этапе студенты изучают новые сведения об объектах названных тем и могут получить баллы за успешное выполнение различных видов самостоятельных, домашних, контрольных работ.

На III этапе студенты пишут краткий отчет по изученной новой теме. Эта работа содействует приобретению таких качеств мысли и ее выражения как краткость, точность, ясность.

Результатом работы студента на III этапах является:

1. освоение основных понятий школьного курса математики.
2. освоение комплекса идей школьного математического образования, которое находит логическое продолжение в вузовском образовании.
3. совокупность математических знаний, идей становится доступной, ясной, прозрачной.
4. меняется представление об этой замечательной области знаний как об абстрактной бессмыслице, с которой нельзя работать.
5. студентам становится понятно сочетание высокого уровня абстрактности и невероятной практической эффективности этого курса.

Список использованной литературы

1. Платонова, С.В. Об опыте использования рейтинговых технологий оценки знаний при преподавании математике студентам экономических спе-

циальностей. Математическое образование: Прошлое, Настоящее, Будущее : материалы I Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Б.Н. Бредихина, 1—2 ноября 2006 года. — М. ; Самара, 2006. — 470 с.

**БИБЛИОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД Н.А. РУБАКИНА
КАК МЕТОД УДОВЛЕТВОРЕНИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОТРЕБНОСТИ
НА СОБСТВЕННО ИНФОРМАЦИОННОМ УРОВНЕ**

Инновационные процессы, происходящие в теории и практике развития современной отечественной науки, не прошли мимо современного отечественного библиотековедения, библиографоведения и информатики. Одним из таких процессов является определение сущности феномена информации в целом и, соответственно этому, феномена информационной потребности человека.

Как известно, проблема изучения и удовлетворения информационных потребностей общества не нова в современном научном знании. По данному вопросу в настоящее время написаны не меньшие Гималаи научных работ как и о феномене информации в целом.

Тем не менее, характеризуя общий уровень разработки этой проблемы в нашей стране можно констатировать ее весьма противоречивый характер: от полного отрицания самого феномена информационной потребности вообще (точка зрения А.В. Соколова и его последователей) до создания общей теории информационных потребностей, которая только начинается, если начинает складываться (точка зрения В.З.Когана и его последователей в том числе и автора).

Однако, для того, чтобы дать окончательный ответ на вопрос о том, что есть информационная потребность человека, для этого совершенно необходимо знать, что есть феномен информации в целом, поскольку потребность информационная.

Как известно, по вопросу о феномене информации в целом в настоящее время в науке насчитывается свыше 20 концепций теории информации и свыше 200 определений этого феномена, в том числе и авторская концепция психологической связи как концепция теории информации, согласно которой феноменом информации является психика человека на всех структурных уровнях ее формирования, а собственно информация — это смысловое содержание психологического образа-представления человека. По своей сути это информационно-смысловое поле человека.

Согласно представленной концепции, информационная потребность человека есть отражение функционирования психологической связи в реальном мире, имеющая в библиотеке свои специфические особенности в связи со специфической деятельностью этого социального института. В условиях библиотеки она проявляет себя на трех уровнях: библиографическом, документальном и собственно информационном.

В связи с тем, что информационный запрос рассматривается в теории как средство выражения или удовлетворения психологической связи или информационной потребности человека в библиотеке, то соответственно этому их можно классифицировать как библиографические, документальные и собственно информационные.

Однако, еще Н.А. Рубакин указывал в свое время на то что, одно дело спрос, а другое действительное влияние книги на человека. Кроме этого, Э.Л. Шапиро в свое время отмечал, что на практике несоответствие информационных запросов действительным информационным потребностям общеизвестно, однако мало сделано попыток дать этому явлению научное объяснение.

Согласно концепции психологической связи как концепции теории информации, библиопсихологический метод Н.А. Рубакина является одной из таких методик, способных решить эту проблему в рамках существующей ныне парадигмы научного знания. В-первых, неизвестен сам феномен психики человека, во-вторых, существующая традиционная методика удовлетворения информационных запросов в библиотеке ныне далека от совершенства. И, наконец, в третьих, не разработана сама теория информационных потребностей как это указывалось ранее.

Суть метода Н.А. Рубакина заключается в том, что он не только позволяет проникнуть в самую природу интроспективного процесса чтения, но, согласно нашей концепции, позволяет математически просчитать акт информационного взаимодействия психики человека и информации, зафиксированной на материальном носителе, то есть документированной информации. Соответственно этому пониманию Н.А. Рубакин разработал классификацию психологических типов читателя, автора и книги., которые проявляют себя в теории библиопсихологии как библиопсихологические коэффициенты. Это понятия, действия, эмоции, инстинкты, органические чувства, стремления, образы, ощущения.

Соответственно этим коэффициентам в библиопсихологической теории Н.А. Рубакина составляется библиопсихологическое уравнение автора, читателя и книги. Сопоставление этих уравнений в реальной библиотечной деятельности дает нам в идеале оптимальный результат функционирования психологической связи в условиях библиотеки и, соответственно этому, оптимальный результат удовлетворения информационной потребности человека в условиях библиотеки. И, наконец, оптимальную реализацию мировых библиотековедческих законов: «каждому читателю — его книгу» и «каждой книге — своего читателя». Вопрос заключается только в том, чтобы внедрить в теорию и практику отечественного библиотековедения библиографоведения и информатики данный инновационный метод.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

Профессионально-ценностные ориентации учителя можно определить как субъективное, индивидуальное отражение в его психике и сознании социальных ценностей педагогической профессии. Наличие профессионально-ценностной ориентации предполагает существование относительно стойкой системы направленности интересов и потребностей на педагогическую деятельность, причем формирование ее наиболее эффективно происходит в процессе этой деятельности.

На наш взгляд, в структуру профессионально-ценностных ориентации, прежде всего, входит наличие яркого интереса к педагогической деятельности, а также потребности в получении прочных педагогических знаний, умений и навыков, которые обеспечат освоение профессии на высоком уровне.

Процесс обучения в вузе часто приводит к тому, что интерес к профессии снижается от курса к курсу. Романтика педагогического труда исчезает за повседневными занятиями, за изучением предметов, необходимость которых в будущей профессиональной деятельности представляется студентам весьма проблематичной. Изменения, которые произошли в структуре педагогической практики, привели к тому, что впервые будущие учителя вступают в непосредственный контакт с детьми только после 2 курса во время работы в летних оздоровительных лагерях. Поэтому в процессе изучения педагогики и психологии студентов следует вовлекать в квазипедагогическую деятельность, моделирующую с высокой степенью точности настоящую. Именно с такого рода деятельности начинают целенаправленно развиваться педагогические способности. В то же время отношение будущего учителя к педагогическому труду во многом зависит от уровня развития его профессиональной устойчивости. Профессиональная устойчивость может быть сформирована в результате целенаправленной деятельности.

Компонентами профессиональной устойчивости учителя являются: *мотивационный* (педагогическая направленность, уверенность в себе как в учителе, удовлетворенность деятельностью); *эмоционально-волевой* (отсутствие эмоциональной напряженности, умение регулировать свои эмоциональные состояния, наличие волевых качеств); *личностный* (быстрота реакции на поведение учащихся, познавательная направленность, нормальная утомляемость); *профессионально-педагогический* (знания, умения и навыки учителя, умение принимать правильные решения в нестандартных ситуациях, наличие потребности в самообразовании). Анализ данной структуры показывает тесную связь профессиональной устойчивости учителя с системой его профессионально-ценностных ориентации.

Например, по мнению исследователя А.А. Реана, удовлетворенность деятельностью является интегративным показателем, отражающим отношение субъекта к избранной профессии. С нашей точки зрения, в профессиональной устойчивости удовлетворенность деятельностью обеспечивает стабильность педагогических кадров в школе, вызывает желание совершенствовать свое мастерство, узнать глубже свой предмет, расширить психолого-педагогические знания, то есть является исходным толчком формирования профессиональной системы педагогической деятельности, которая в таком случае может рассматриваться как самоорганизующаяся система, влияющая на профессионально-педагогическую устойчивость. В конечном итоге именно мотивационный компонент устойчивости создает основу ценностных профессиональных ориентации будущих учителей. В то же время нельзя не отметить влияние профессионально-педагогического, личностного и эмоционально-волевых компонентов на формирование структуры ценностных ориентации учителя.

Положительная мотивация, неподкрепленная активной творческой деятельностью, может быть значительно ослаблена и не перейдет в устойчивую направленность на педагогическую деятельность. Известно влияние методов обучения и воспитания, различных педагогических технологий на отношение будущих учителей к своей профессии. На наш взгляд, этого можно достигнуть, в первую очередь, за счет организации особого педагогического пространства в педагогических вузах. Организацию же такого пространства обеспечивает лично ориентированный подход. Основными направлениями здесь являются:

- педагогическая насыщенность и направленность специальных дисциплин;

- гуманистический, лично ориентированный подход к предметам психолого-педагогического цикла, предоставление каждому студенту возможности заниматься по индивидуальному плану;

- педагогическая направленность внеаудиторных мероприятий и досуга студентов: педагогические кружки, «круглые столы» по современным проблемам педагогики, конкурсы и фестивали педагогического мастерства, педагогические КВНы, брейн-ринги и пр.;

- различные виды педагогической практики, включающие педагогический менеджмент;

- летняя школа педагогического мастерства;

- педагогические мастер-классы;

- применение активных методов обучения: деловых и ролевых игр, брейнштротинга, педагогической драматизации и т. д.;

- вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу по педагогическим проблемам;

- использование новейших информационных, в частности современных педагогических технологий.

МОДУЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТУРИСТСКОМ ВУЗЕ

Интеграция российской системы высшего профессионального образования в общеевропейскую систему университетского образования в рамках Болонских договоренностей предполагает увеличение степени учебной автономии студентов. А это значит, что информация о содержании обучения должна быть открытой и понятной студенту, в том числе о формате и содержании промежуточного и итогового контроля, параметрах и критериях оценивания учебной деятельности. Следовательно, необходимо по-новому посмотреть на содержательную составляющую курса обучения иностранному языку в вузе.

Проектируя содержание обучения иностранному языку, мы уходим от старых стереотипов, когда главным было выбрать соответствующие учебные пособия и распределить их по курсам, а также учесть, чтобы на каждом уроке в равной степени присутствовала работа по формированию всех навыков языкового общения.

Специфика преподавания иностранного языка в туристском вузе заключается в том, что основной акцент делается не на чтение, перевод и освоение грамматических правил (как это принято в неязыковых вузах), а на формирование коммуникативных умений и навыков. Владение формами монологической и диалогической речи, умение вести беседу в рамках профессионального и делового общения — вот приоритетные направления работы со студентами.

Приступая к проектированию содержания обучения иностранному языку в туристском вузе, мы начали с анализа существующих учебников и пособий по профессиональной тематике. Оказалось, например, что в учебном пособии «English for international tourism» тематика уроков явно перекликается на всех трех уровнях от pre-intermediate до upper-intermediate, различаясь степенью сложности и вариативностью. У студентов порой складывалось впечатление, что они ходят по кругу, изучая одинаковые темы на разных курсах.

Следующим шагом в проектировании было определение списка тем для изучения на весь период обучения и выбор одного пособия как основного. Нами выбран основной учебник среднего уровня. Он выступает в качестве минимума для овладения языковыми навыками на данном курсе. Если уровень группы выше среднего — то идет расширение языкового материала по объему и содержательному наполнению с привлечением дополнительных пособий и материалов, аудио- и видеосредств.

Затем мы выстраиваем курс в виде модулей. Под модулем мы понимаем курс (или его автономный блок), имеющий программу, учебно-методическое обеспечение и способный состыковываться с другими модульными курсами. Важно, чтобы по форме, содержанию и объему модуль был

гибким. Каждый модуль состоит из определенного количества тем и имеет единую структуру организации материала и контроля. Данная информация является открытой для студентов и преподавателей, составляет основу учебных и рабочих программ.

Таким образом, мы приходим к унификации требований к студентам по овладению языковыми навыками. Соответственно курс выстраивается логично, учебная программа определяет список вопросов по каждому модулю, включая вопросы повышенного уровня. В рамках каждой темы программой определяются:

- вопросы для обсуждения на иностранном языке с интеграцией в специальность (туроперейтинг, географию турцентров, менеджмент транспортных услуг и т.д.);

- обязательные для усвоения функциональные типы текстов в письменной речи (резюме, сопроводительные письма, факсы, контракты, письма-жалобы и письма-извинения);

- обязательные для усвоения функциональные типы текстов в устной речи (диалог с клиентом в профессиональном контексте, разговор по телефону; интервью и т.д.).

- лексико-грамматическое наполнение темы;

- глоссарий темы;

- обязательная и дополнительная литература для изучения по теме.

Зачет по каждой теме предполагает выполнение обязательного минимума письменных заданий: упражнений, тестов, проектов, а также готовность к устному речевому общению в рамках выделенных вопросов и обозначенных функциональных типов текста.

Преимущество унификации языкового материала и модульного проектирования содержания обучения иностранному языку заключается в возможности логического выстраивания языкового материала по курсам в системе непрерывного профессионального туристского образования «лицей — колледж — высшая школа — послевузовское образование». При таком подходе исключается повторение языкового материала, легко осуществляется переход от одной ступени к другой, исключается субъективизм в оценке знаний студентов.

Модульное проектирование позволяет включать в содержательную часть курса основы менеджмента, маркетинга, управления персоналом, рекламы и т.д. Примерные модули в туристском вузе могут быть следующие: «Туриндустрия. Профессии в туризме», «Турпакет, его содержание. Виды туров», «Экскурсия, ее организация и проведение. Виды экскурсий» и др. Мы посчитали необходимым выделить бизнес-английский как отдельный курс после освоения курса профессиональной подготовки.

Планируя элективные курсы изучения иностранных языков, модульное проектирование помогает определить цели и содержание языковых блоков, их количество (по выбору обучающегося), состыковку с другими курсами, делает прозрачными требования к уровню языковой подготовки.

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ

Российское образовательное сообщество довольно консервативно. Свое решение о присоединении к Болонскому процессу Россия приняла достаточно поздно — в 2003 году, и стала сороковым его официальным участником. При неизбежном реформировании национальной системы высшего образования необходимо сохранить традиционно высокое качество классического российского высшего образования, его вековые традиции. Вряд ли есть основания в массовом порядке отказаться от сложившейся системы подготовки специалистов. В то же время можно и нужно поддерживать поиски новых решений «Болонского формата», условия для которых уже складываются в нашей стране.

В современных условиях остро необходим механизм, позволяющий повысить мотивацию учебной деятельности студентов, активизировать их самостоятельную познавательную и творческую работу. Первым шагом на этом пути, по нашему мнению, может быть внедрение балльно-рейтинговой системы оценки знаний, как важнейшей составляющей «болонской» системы зачетных единиц.

Наш опыт преподавания курса «Геометрия и топология» на специальности «математическое обеспечение и администрирование информационных систем» (МОАИС) позволяет сделать вывод о целесообразности введения балльно-рейтинговой системы, особенно это касается дисциплин по выбору.

Курс «Геометрия и топология» на этой специальности состоит из двух частей, разделенных во времени. Первая, базовая, часть преподается на первом курсе и является обязательной для всех студентов. Ограниченное число часов и неподготовленность студентов к восприятию сложного материала в первом семестре обучения не позволяет, к сожалению, дать будущим математикам-программистам должную геометрическую подготовку. Вторая часть курса изучается в шестом и седьмом семестрах и представлена лишь в курсах по выбору. Наш опыт показывает, что большая часть студентов проявляет интерес к геометрии, и выбирает именно этот курс. Мы считаем что вопросы, выносимые на изучение в данном курсе, имеют чрезвычайно большое значение для общей математической подготовки специалистов данного профиля, а также играют важную роль в становлении их мировоззрения. Здесь рассматриваются чрезвычайно важные в общем математическом образовании разделы геометрии, имеющие не только теоретическое, но и прикладное значение для будущих математиков-программистов.

В курсе шестого семестра «неевклидовой геометрии» даются основы аксиоматического метода построения научного знания, излагается проек-

тивная геометрия, с проективной точки зрения рассматриваются аффинная и евклидова геометрические системы, изучается геометрия Лобачевского, сферическая геометрия и эллиптическая геометрия Римана, многомерные евклидово и неевклидовы пространства, дается современное представление о геометрическом пространстве. В седьмом семестре курс «дифференциальная геометрия и топология» посвящен изучению важнейших свойств метрических и топологических пространств. Понятие многообразия, изучаемое в этом курсе, является одним из основных понятий современной математики. Классификация двумерных топологических многообразий и многообразий с краем завершает первый раздел. Во втором разделе важнейшие геометрические объекты — линии и поверхности изучаются методом математического анализа. Как видим, материал чрезвычайно насыщенный, разнообразный по методам изучения и достаточно сложный.

Ориентация высших учебных заведений на конечный результат является одним из важнейших положений Болонского процесса. Вводя рейтинговую систему в курсах по выбору, мы преследуем следующие основные цели:

- интенсификация учебного процесса,
- организация равномерного изучения дисциплины в течение семестра,
- комплексная оценка результатов всех видов учебной деятельности,
- повышение учебной дисциплины.

На первом занятии студентам разъясняется сущность вводимой системы, до них доводится план работы на семестр и график выполнения контрольных мероприятий. Студенты обеспечиваются методическими рекомендациями. Кроме того, излагается методика выставления баллов, как текущих, так и итоговых.

Успешность изучения дисциплины в системе зачетных единиц оценивается суммой баллов, исходя из ста максимально возможных, и включает две составляющие. Первая составляющая — оценка преподавателем итогов учебной деятельности студента в течение семестра (в сумме не более, чем 70 баллов). Приведем в качестве примера распределение баллов, составляющих основу оценки работы студента по изучению курса по выбору «неевклидовой геометрии»:

- посещение занятий — 15 баллов (1 балл в неделю),
- выполнение пакета семестровых индивидуальных домашних контрольных заданий — 25 баллов,
- промежуточные теоретические отчетности (тесты) — 10 баллов,
- контрольная работа № 1 — 10 баллов,
- контрольная работа № 2 — 10 баллов,
- доклады на семинарах — 5 баллов.

Аналогичная система баллов разработана по курсу «геометрия и топология».

Вторая составляющая оценки по дисциплине — оценка знаний студента на зачете по 30-ти бальной шкале. Зачет ставится при суммарной оценке не менее 70 баллов.

Наш опыт подтверждает эффективность балльно-рейтинговой системы оценки знаний как средства активизации учебной работы студентов, их мотивации к постоянному самоконтролю, повышению учебной дисциплины и интереса к предмету. Рейтинговая система позволяет оценить не только результат, но и сам процесс получения знаний, способствует более полному раскрытию творческого потенциала студентов.

О.В. Зацепина, Г.Н. Лазарева

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА ГЕОМЕТРИИ «РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ НА ПОСТРОЕНИЕ»

Тема «Решение задач на построение» играет важнейшую роль в плане геометрической подготовки студентов и одаренных школьников, а также в развитии их общей математической культуры.

Нами разработан элективный курс по данной теме. В разработках курса большое внимание уделяется решению задач на построение методом геометрических мест точек, методом преобразований, алгебраическим методом, методом спрямления и другими.

В начале проведения курса предполагаются лекции по теоретическим основам решения задач на построение, краткая характеристика известных методов решения задач на построение. Рассматриваются геометрические места точек, которые не изучаются в школе и недостаточно освещены в вузовском учебнике по геометрии. На одной из лекций приводится доказательство и построение геометрического места точек, из которых отрезок виден под углом φ . Практические занятия проводятся в разных формах. Большое внимание уделяется индивидуальной работе со студентами и учащимися. В курсе рассматриваются серии задач, которые можно решать на различных уровнях сложности, в зависимости от глубины проведения к ним исследования.

Нами разработан также ряд лекционных и практических занятий на применение проективной геометрии к решению задач на построение. С проективной точки зрения рассматривается евклидова геометрия и решается серия задач таких, как, например, построение точек гиперболы по асимптотам и точке.

Данные разработки применяются на ДПС и факультативных занятиях.

ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕМЕ «МЕТОД МОНЖА»

Вопросы, связанные с изображением пространственных фигур на плоскости, способствуют формированию логического и пространственного мышления студентов и школьников и являются неотъемлемой частью их геометрического образования.

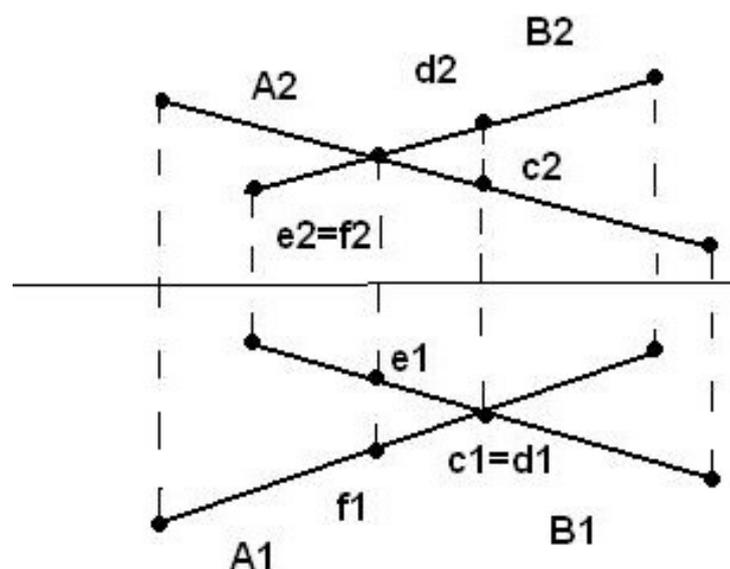
Разработан курс, который предполагает организацию занятий по теме «Метод Монжа». Метод не изучается в школьном курсе и в программу подготовки учителей по математике не входит в качестве обязательного.

Данный курс может быть рекомендован для организации факультативных занятий в школе и в вузе, для организации занятий на ДПС и рассчитан на 34 часа.

Предполагаются различные формы проведения занятий по данной теме. Лекционные занятия включают изложение теоретических основ данного метода, иллюстрации к решению пространственных задач и изображению основных фигур. Предусмотрены различные формы практических занятий. Так, например, организуются занятия с использованием компьютера по темам: «Изображение точек и прямых», «Построение следов прямой», «Построение следов плоскости» и другие. При этом предполагается использовать графические программы, например, Paint, Photoshop 7.0.

Разработки практических занятий содержат задачи, которые учащиеся и студенты решают вместе с преподавателем, задания, которые выполняются ими самостоятельно, а также тесты, предлагаемые учащимся и студентам в начале занятия с целью повторения пройденного материала и с целью активизации работы учащихся и студентов. Тесты содержат различные формы заданий. Например, один из вопросов теста оформлен таким образом:

Рассмотрите чертеж и ответьте на вопросы:



- На эппоре изображены прямые общего положения? Да Нет
- Прямые лежат в первой четверти? Да Нет
- На эппоре изображено четыре прямых? Да Нет
- На чертеже изображены пересекающиеся прямые? Да Нет

Предусмотрено применение различных форм контроля учащихся и студентов.

О.Н. Зубкова

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ НА ЛЕКЦИЯХ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

Лекционный материал можно построить в более продуктивном режиме, используя самостоятельную работу студентов по поиску доказательств, сопоставлению определений и теорем. все это, конечно, необходимо проводить под руководством и постоянным контролем преподавателя. Организация такой самостоятельной работы имеет специфику предмета и индивидуальна для каждого преподавателя.

Остановимся на примере математического анализа. Развитие самостоятельного мышления студентов на лекциях по анализу возможно на основе аналогий в доказательствах, построении теорий, эвристического подхода. Так, например, при изучении функций многих переменных проводится аналогия и сопоставление с теорией функций одной переменной. Многие теоремы курса доказываются их сведением к соответствующей теореме теории функций одной переменной. Ставится вопрос: «Как использовать при доказательстве теоремы курса функций многих перемен-

ных соответствующую теорему курса одной переменной?». Так формулируется проблема либо на лекции непосредственно, либо в предварительном задании при подготовке к лекции. Активизация самостоятельного творчества студентов стартует вместе с постановкой вопроса. Под руководством преподавателя студенты не только самостоятельно доказывают теорему («сильные» студенты), но и осознают ее доказательство так, как этого не может произойти при механическом записывании доказательства. Все указанное относится к теоремам о непрерывности функций многих переменных, сходимости и фундаментальности последовательностей в пространстве многих переменных.

Сопоставление различных определений непрерывной функции одной переменной может привести к самостоятельной формулировке определений непрерывной функции многих переменных. Роль преподавателя при этом включает в себя указание особенностей определения непрерывности в пространстве функций многих переменных. И в этом случае особенности сложного материала будут гораздо лучше осознаны, чем в обычном случае.

Развитие самостоятельного творчества студентов на лекции требует и соответствующей подготовки преподавателя. При таком подходе преподавателю не достаточно знать программный материал, ему необходимо владеть приемами организации самостоятельного творчества студентов, их самостоятельным поиском истины. Такие навыки приобретаются большой и кропотливой работой над учебным материалом. Преподаватель должен сам пройти весь процесс открытия. Такие приемы, как сопоставление, доказательство по аналогии требуют предварительной подготовки не только преподавателя, но и студента. Кардинально меняются сами лекции. Из обыкновенного записывания учебного материала они превращаются в трудную творческую работу, требующую тщательной домашней подготовки. Вначале работать на лекциях будут только «сильные» студенты и лишь через некоторое время подтянутся остальные. Радость от самостоятельного открытия при этом так велика, что это заставит готовиться к лекции.

Материал к такой лекции готовится не так как к обычной лекции. До лекции преподаватель раздает распечатки конспектов лекции с поставленными проблемами, указанными особенностями и необходимым дополнительным материалом. Работа большая, но результат этого стоит.

С.В. Иванов, Д.С. Иванова

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕДРЕНИЯ
ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

В современных условиях России, когда изменились ориентации и парадигмы высшего образования, когда выпускникам вуза предстоит работать в быстро и резко изменяющихся условиях и неполной определенности будущей профессиональной деятельности, на первый план выступает развитие у студентов способности к адаптации как одного из ведущих качеств личности. В связи с этим возникает потребность в корректировке и научном обосновании условий оптимизации образовательных моделей, в частности — образовательной среды вуза, способствующей успешной адаптации студентов к обучению в начальный период их образования в высшей школе.

Обучение в высшей школе, опираясь на достигнутый в школе уровень когнитивной, потребностно-мотивационной, волевой и организационно-деятельностной готовности, требует все более глубокого подхода к решению поставленной проблемы: с одной стороны, выявления социально-педагогической и психологической сущности самого феномена адаптации, его психолого-педагогических механизмов, динамики адаптационного процесса в новых для молодого человека условиях, а с другой — изучения и совершенствования образовательной среды, условий ее оптимизации с целью коррекции и профилактики дезадаптации, ускорения адаптационного процесса, улучшения самочувствия и повышения личностной активности студентов и в конечном счете — успешности их обучения.

Особенно это характерно для студентов первого курса, так как в это время формируется общекультурный фундамент их будущей профессиональной деятельности, отношение к учебе, продолжается активный поиск себя и возможностей самореализации. Даже отлично окончившие общеобразовательную среднюю школу ее выпускники не сразу обретают уверенность в своих силах.

Особую роль в адаптации студентов младших курсов на макроуровне выполняет социокультурная среда вуза как фон, определяющий духовную атмосферу университета и его микросреду, непосредственно влияющую на адаптацию студентов-первокурсников. Духовно-нравственная, гражданско-патриотическая атмосфера и эстетика жизнедеятельности вуза часто играют не меньшую роль в адаптации студентов и их личностном становлении, чем работа на микроуровне образовательной среды.

Корректировка и проектирование оптимальной образовательной среды осуществляется на основе:

- функционального единства обучения, воспитания, социального становления и самореализации личности студента;
- оптимального сочетания требований государственного стандарта высшей школы к качеству образования и учета готовности студентов соответствовать этим требованиям;
- интеграции ресурсов и усилий всех субъектов образовательного и социокультурного пространства вуза: профессорско-преподавательского состава, администрации Университета, тьюторов, работников библиотеки,

руководителей научных, творческих и спортивных объединений студентов;

— взаимосвязи традиционных и инновационных форм, методов и технологий обучения;

— взаимопроникновения обучения, развития и воспитания студентов в образовательной и социокультурной среде.

Факультет педагогики и психологии РГУ им. С.А. Есенина направляет свои усилия на повышение качества подготовки специалистов дошкольного образования, на внедрение результатов научных исследований, передового педагогического опыта в практику работы вуза и дошкольных образовательных учреждений. Студенческая жизнь дошкольного факультета весьма интересна и разнообразна. Студенты принимают активные участники в фестивалях, конкурсах, спортивных соревнованиях. Ежегодно становятся победителями фестиваля Студенческая весна, День первокурсника, конкурса Студент (Студентка) года, клуба веселых и находчивых, призерами многих спортивных соревнований. Студенты факультета — активные участники смотра художественной самодеятельности, конкурса клуба веселых и находчивых, призеры многих спортивных соревнований.

Итоги исследований представляются в ходе выполнения и защиты курсовых и выпускных квалификационных работ. Ежегодно организуются студенческие научно-практические конференции, где молодые исследователи рассказывают о своих достижениях в области дошкольной педагогики и детской психологии. Студенты факультета являются участниками всероссийских конкурсов научных студенческих работ. Факультет готовит: преподавателей дошкольной педагогики и психологии; учителей-логопедов; преподавателей дошкольной педагогики и психологии, учителей-логопедов; преподавателей дошкольной педагогики и психологии, педагогов психологов; преподавателей дошкольной педагогики и психологии, учителей иностранного языка.

Кроме того, связи с переходом на новые стандарты обучения необходимо ориентироваться на подготовку бакалавров, которая реализует основную и дополнительную образовательные программы первой ступени высшего профессионального образования и ориентирована на формирование личности, образовательный уровень и квалификация которой обеспечивают эффективное выполнение различных видов и форм исполнительской деятельности, связанной с обоснованием и реализацией решений, принимаемых специалистами более высоких должностных и/или квалификационных уровней.

Основными целями бакалавриата являются:

— формирование личности, развитой в интеллектуальном, культурном и нравственном отношениях, обладающей естественно — научными, гуманитарными, общепрофессиональными и специальными знаниями, достаточными для решения профессиональных задач, соответствующих начальным должностям, предусмотренным тарифно-квалификационными

нормативами предприятий (организаций, учреждений) и требующих наличия высшего образования;

— подготовка выпускников к совместной профессиональной деятельности со специалистами различных профилей и уровней квалификации;

— подготовка выпускников к преподавательской деятельности в учреждениях начального и среднего (в том числе профессионального) образования;

— подготовка выпускников к повышению уровня профессионального образования по избранным ими образовательным программам последующих ступеней обучения, обеспечивающих получение квалификаций дипломированного специалиста или магистра.

Теоретическая подготовка бакалавра должна включать изучение фундаментальных (естественных, математических, гуманитарных, социально-экономических), общепрофессиональных и специальных дисциплин посредством следующих видов учебных занятий: лекций, консультаций, семинаров, самостоятельного изучения студентом частных теорий и их разделов.

Практическая подготовка бакалавра должна включать усвоение приемов, методов и способов получения и применения теоретических знаний посредством выполнения лабораторных, учебно- и научно-исследовательских работ, курсовых проектов (работ), прохождения учебных и/или производственных практик, выполнения и защиты выпускных квалификационных работ.

Самостоятельная познавательная деятельность — способ активного, целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без непосредственного участия в этом процессе преподавателей. Такая деятельность должна являться главной составляющей технологии образовательного процесса, организуемого и осуществляемого в виде аудиторных и внеаудиторных занятий, соотношение которых определяется соответствующим образовательным стандартом и формой подготовки бакалавра (очная, заочная, очно-заочная, экстернат).

Организационные мероприятия, обеспечивающие нормальное функционирование самостоятельной познавательной деятельности студента, должны основываться на следующих предпосылках: самостоятельная познавательная деятельность должна быть конкретной по своей предметной направленности; самостоятельная познавательная деятельность должен сопровождаться эффективным, непрерывным контролем и оценкой ее результатов.

О.Н. Исаева

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Международный опыт развития крупных образовательных систем, а также анализ процессов в сфере образования в России свидетельствуют о стремительном нарастании интеграционных процессов и создании новых организационных форм образовательной деятельности. Новые запросы рынка труда, меняющиеся и становящиеся важнейшим фактором индивидуальные потребности обучающихся приводят к сближению и объединению деятельности и ресурсов образовательных учреждений различных уровней образования.

Интеграционные процессы являются закономерным этапом развития системы образования, представляют собой положительное явление, поскольку наращивают учебный и научный потенциалы и расширяют возможности учебных заведений по оказанию образовательных, научных и иных услуг, способствуют более эффективному использованию ресурсов. В процессе интеграции на территории региона формируется единое образовательное пространство, устраняются межведомственные барьеры для решения вопросов развития образования. Происходит оптимизация сети образовательных учреждений, обеспечивается внутренняя преемственность между сегментами и уровнями системы образования, формируется новый тип многоуровневых учебных заведений — образовательных комплексов, которые могут максимально полно удовлетворить потребности в обучении с учетом специфики регионального рынка труда. Непрерывное многоуровневое профессиональное образование в таких образовательных комплексах реализуется посредством разработки сопряженных учебных планов по родственным специальностям различных уровней профессионального образования и преемственных рабочих программ учебных дисциплин.

Интеграция вузов обеспечивает большую устойчивость каждого вуза-участника на рынке образовательных услуг, увеличивает его продуктивный портфель, усиливает социальную значимость предлагаемых проектов. В условиях открытого образования интеграционные процессы получают более широкое распространение, способствуют развитию экономических отношений в образовании.

Министерство образования России, опираясь на Концепцию научной, научно-технической и инновационной политики в системе образования Российской Федерации на 2001—2005 годы и Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года, активно поощряет эти процессы, рассматривая возникающие объединения как средство интеграции и оптимизации региональных систем высшего образования.

Развитию университетских комплексов в различных регионах свойственны свои особенности в зависимости от выбранной стратегии, имеющегося опыта, практики взаимодействия с региональными и муниципальными органами власти, образовательными и научными учреждениями и т.

п. Анализ отечественной практики развития университетских комплексов позволяет выделить следующие базовые варианты:

— единый территориальный образовательный комплекс субъекта Российской Федерации;

— вертикальная интеграция образовательных учреждений по профессиональной принадлежности (технические, педагогические, медицинские, сельскохозяйственные);

— некоммерческое партнерство образовательных и научных структур различных форм собственности с сохранением статуса юридического лица;

— консорциум учебных заведений с академическими и отраслевыми НИИ и базовыми предприятиями и организациями;

— учебный округ однопрофильных учебных заведений, в котором профильный университет выполняет роль организационно-методического центра.

В разнообразии и региональных пропорциях этих форм стимулированных государством процессов отражаются, с одной стороны, региональная специфика и даже уникальность условий деятельности высших учебных заведений, а с другой — особенности и своеобразие региональной роли вузов, оказавшихся в центре региональной системы высшего образования.

Практика регионального образования вносит свои коррективы в организационно-методическую работу по созданию университетских комплексов. Расширяются функции комплексов, множатся их модели, изменяются статусы. Все более очевидным становится то, что интеграция образовательных учреждений должна быть не механическим объединением в одно учреждение, а добровольным союзом, в котором осуществляются взаимосвязь и координация на договорной основе. Этот объективный процесс должен быть проанализирован в каждом конкретном случае с целью разработки нормативной базы, эффективной системы управления и оптимизации структуры общего и профессионального образования.

Г.В. Киотина, О.С. Ермакова, Е.В. Юрина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И НАПИСАНИИ СТУДЕНТАМИ ДИПЛОМНЫХ РАБОТ ПО ГЕОМЕТРИИ

Одна из научных проблем дипломной работы Ермаковой О.С. состоит в выяснении существования в геометрии Лобачевского критерия описанных четырехугольников, имеющего место в геометрии Евклида. С этой целью было проанализировано доказательство теоремы евклидовой геометрии: если в четырехугольник можно вписать окружность, то сумма

длин его противоположных сторон равны, и выяснено, что при этом не используется аксиома параллельных. Это означает, что этот факт имеет место и в геометрии Лобачевского. Также были проанализированы четыре доказательства обратной теоремы в плоскости Евклида, в каждом из которых использовались факты, вытекающие из аксиомы параллельных. Тем не менее, удалось получить доказательство данной теоремы без использования этой аксиомы.

Следующей проблемой является составление таблицы предполагаемых признаков равенства описанных четырехугольников по сторонам и внутренним углам и выяснение их существования.

Дипломная работа Юриной Е.В. посвящена подробному изучению модели А. Пуанкаре плоскости Лобачевского и обзору других моделей. В существующей общеизвестной литературе выполнимость аксиомы Паша на модели Пуанкаре или принимается без доказательства, или сводится к другому (не менее сложному) утверждению, доказательство которого не приводится. Одной из научных проблем дипломных работ является получение этого доказательства и решение на модели Пуанкаре целого ряда задач геометрии Лобачевского. Следующая задача состоит в рассмотрении других моделей плоскости Лобачевского, их анализу и сопоставлению.

Г.Д. Кириллов

ТЕАТР В СИСТЕМЕ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Единственный в регионе классический университет имеет единственный в регионе репертуарный студенческий театр, которому студенты выбрали название «Переход». Переход от детства к юности, от юности к первым шагам в самостоятельную жизнь. Переход к осмысленным эстетическим, этическим и нравственным категориям жизни.

Каждый год в сентябре в университете идет конкурсный отбор в студию при театре, в которой два года прошедшие конкурс обучаются основам актерского мастерства, сценической речи, сценического движения, вокала, танца, т.е. всем основным профессиональным дисциплинам, которым обучают в театральных учебных заведениях.

Театр РГУ «Переход», единственный в России, имеет собственное здание, специально построенное с учетом всех современных требований по звуковой и световой технике, с удобными гримерными, костюмерным и реквизиторским цехами.

Являясь репертуарным театром, «Переход» имеет четкое расписание уроков, репетиций и показа спектаклей. В активный период театр дает по 7 спектаклей в месяц, в предсессионный по 3 спектакля. Так, за 2007 год театр показал зрителю 49 спектаклей своего репертуара, в который входят лучшие произведения отечественной и мировой драматургии: А. Пушкин

«Маленькие поэмы» («Домик в Коломне», «Граф Нулин», «Анджело»), В. Шекспир «Ромео и Джульетта», С. Есенин «Есенин-любовь», В. Розов «Тревожное время» по пьесе «Вечно живые» и стихам Б. Окуджавы, М. Зощенко «Свадьба», Х. Триано «Ночь убийц» и сказка С. Козлова «Трям!».

Очень часто в уютном зале театра «Переход» зрители не спешат уходить после бурных аплодисментов в гардероб, а остаются, чтобы побеседовать с актерами и постановщиком спектакля. Помимо комплиментов со стороны зрителя нередко поступают вопросы о смысле служения театру, о значении театра в наше переходное время, когда нравственные ориентиры явно занижены, когда для молодежи массовая культура намного проще воспринимается, чем элитарное искусство театра. Молодого зрителя интересует насколько труден путь актера от первоначальных шагов к сценическому репертуару и спектаклю. Молодого зрителя интересует, насколько авторский образ адекватен самому актеру или, наоборот, насколько велика дистанция между действующим лицом пьесы и актером. Молодого зрителя интересует, не влияет ли персонаж на актера. Молодого зрителя интересуют и чисто профессиональные вопросы: как, какими способами осваивается актером внутренняя и внешняя жизнь его героя.

И многие другие вопросы интересуют молодых. И все это радует нас, сочинителей спектакля. А спектакль действительно необходимо сочинить на основе авторской мысли. Спектакль по пьесе Х. Триано «Ночь убийц» идет только в театре «Переход». Имеется в виду не только театры России, но театры СНГ. Непривычное для русского зрителя притчевое содержание драмы Хосе Триано решено в спектакле нетрадиционным ходом. Жуткая, остающаяся актуальнейшей со всей ее изнанкой, тема взаимоотношений подростков с родителями остро выражена в спектакле. Смотревшие спектакль и взрослый зритель, и студенчество разделились во мнении, для кого в первую очередь поставлен этот спектакль, кому он адресован. Одни говорят — для родителей, другие (учителя!) — для детей. К спору подключаются психологи. И их мнения раздваиваются. Театр послал в зрительный зал жесткую телеграмму: «Взрослые, вы в ответе за своих детей, пока еще они считают вас своими родителями!» Искусство сцены резко перемешалось с жизнью. Это самый позитивный эффект влияния театра на жизнь. Когда-то известный швейцарский драматург Фридрих Дюрренматт сказал: «Театр бесполезен, но необходим!» Не бесполезен! «Спектакль «Ночь убийц» театра «Переход» тому подтверждение.

Руководство РГУ выделило студенческий театр «Переход» в отдельное структурное подразделение, необходимое вузу, как важнейший инновационный механизм, решающий насущные проблемы воспитания студенчества. Вечное искусство театра играет сегодня одну из основных ролей в нравственном становлении молодого человека, за душу которого ведет борьбу конкретный творческий коллектив — студенческий Народный театр РГУ «Переход».

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года предусматривает широкое использование новых информационных технологий в подготовке и повышении квалификации педагогических кадров, введение единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Модернизация химического образования направлена на повышение его качества. Представление о качестве создается на основе учета оценочной стороны обучения. В 2007 году началась реализация региональных комплексных проектов модернизации образования в рамках Национального проекта «Образование». В ходе данных проектов планируется ввести новую систему оплаты труда школьных учителей, с учетом образовательных достижений их учеников, т.е. использовать качество образования как основной критерий оценки труда учителя.

В рамках этого проекта в 2007 году на территории Рязанской области впервые проводился единый государственный экзамен по химии.

Анализ результатов ЕГЭ по химии позволяет сделать вывод о качественной подготовке выпускников к сдаче экзамена:

- средний балл — 53,2 (по России 49,3);
- средняя оценка — 3,7;
- на «4» и «5» выполнили работу 58,5% выпускников;
- неудовлетворительных оценок — 9,82%.

На основании приведенных данных можно сделать вывод, что выпускники из Рязанской области сдали ЕГЭ по химии лучше чем их сверстники из других регионов России (количество «пятерок» и «четверок» у наших выпускников больше, чем в целом по России, а «троек» и «двоек» меньше).

Но эти результаты не говорят об общем уровне знаний выпускников Рязанской области по химии т.к. ЕГЭ по данному предмету сдавало только 5,7 % от числа всех выпускников и прежде всего те, кто предполагал дальнейшее обучение по предмету в вузах.

Введение ЕГЭ для оценки результатов образования, уровня подготовки выпускников и абитуриентов вузов так же вызывает необходимость внесения изменений в традиционное содержание подготовки учителя химии, а именно:

- знакомство с современными подходами и критериями оценки качества образования;
- подготовка учителя к использованию современных технологий контроля результатов обучения;

— изменения в методике обучения, ориентация форм и методов промежуточного контроля знаний студентов на использование тестов (в том числе с использованием компьютеров).

Важным направлением модернизации образования является активизация использования новых информационных технологий: компьютеров, мультимедийных средств обучения, электронных учебных пособий, телекоммуникаций, Интернет.

Анализ результатов выполнений заданий ЕГЭ показал, что наиболее сложными оказались задания из курса общей и неорганической химии (зависимость свойств веществ от особенностей их кристаллической решетки, характерные химические свойства неорганических веществ различных классов), физической химии (гидролиз солей, обратимые и необратимые химические реакции, химическое равновесие и условия его смещения), органической химии (реакции характеризующие основные свойства и способы получения углеводородов).

Преподаватели кафедры химии на практических занятиях по темам, включающих данные задания, дают студентам поручения найти в Интернете на сайте Федерального Института Педагогических Исследований (ФИПИ) демонстрационные варианты тестов, а в них задания по данной теме, проанализировать и показать способ нахождения правильного ответа, а также составить свои задания на данную тему, которые будут обсуждаться на занятиях.

На занятиях спецкурса «Методика решения расчетных задач» студенты анализируют расчетные задачи демонстрационных вариантов составляют аналогичные собственные задачи, обсуждают их и находят рациональные пути их решения. Данные задачи они используют при проведении уроков во время педагогической практики. Студентам IV — V курсов было рекомендовано участвовать в Интернет-конференции, организованной в декабре 2007 года ФИПИ, по обсуждению контрольно-измерительных материалов, где были даны примеры типов заданий, критерии оценивания ответов.

Систематическая работа студентов с контрольно-измерительными материалами ЕГЭ, изучение принципов составления заданий и поиск правильного ответа — обязательный компонент деятельности студентов не только в курсе теории и методики обучения химии, но и при изучении специальных химических дисциплин. Все это приводит к повышению профессионального уровня будущего учителя.

А.А. Колесников

**ВЫСШЕЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ «БАКАЛАВРИАТ-МАГИСТРАТУРА»
(ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ)**

Существующие в настоящее время стандарты по специальностям 033200 («Иностранный язык»), 520500 («Лингвистика»), 620100 («Лингвистика и межкультурная коммуникация») направлены на подготовку специалистов, профессиональная деятельность которых напрямую связана с филологией / преподаванием языка. Вместе с тем, изменения в системе российского образования (в частности, участие в «Болонском процессе»), как и изменившиеся требования российского общества к специалистам в различных сферах деятельности обуславливают новое понимание значения филологического образования, выдвигают в качестве первоочередной задачи подготовку профессионалов, способных работать на международном уровне и использовать иностранный язык (ИЯ) как *действенное средство* в своей специализированной деятельности.

Представляется возможным предусмотреть различные «выходы» из чисто филологического образования на прикладные специальности, что будет способствовать расширению области профессиональной деятельности выпускника, получению им одной или нескольких *дополнительных квалификаций*. Думается, что вводящаяся в настоящее время в российских вузах система двухуровневого образования (бакалавриат — магистратура) будет способствовать решению подобной задачи.

Итак, предлагаемая образовательная модель ¹ ориентирована на двухуровневый характер обучения в рамках вуза.

Первый блок данной модели включает в себя 1—4 семестры. В первые два года обучение сосредоточено на интенсивном изучении ИЯ во всех его аспектах. Сразу же, на 1-м курсе, представляется необходимым ввести второй ИЯ. Так называемые ГСЭ и ОПД (гуманитарные и социально-экономические дисциплины, а также общепрофессиональные дисциплины) приобретают статус обязательных курсов по выбору. Начиная со 2го или 3го семестра обучение этим дисциплинам можно частично выстраивать на основе ИЯ (например, знакомство с политической системой страны изучаемого языка может осуществляться на основе аутентичных или частично адаптированных текстов). В число *элективных* или *факультативных* занятий должны входить и такие, как основы журналистики, теория коммуникации, введение в экономику, переводческая деятельность и др., чтобы студент смог понять, в какой сфере деятельности он готов применить свои иноязычные знания и какую дополнительную специальность (наряду с филологией) ему хотелось бы получить. Такая система имеет ряд преимуществ. Во-первых, она напоминает старший этап профильной школы — а это способствует менее болезненной адаптации студентов-первокурсников к новым условиям, новому учебному ритму (первый год будет напоминать им школу). Во-вторых, интенсивное изучение двух языков в первые два года резко повысит лингвистическую грамотность. Предполагается, что к 5му семестру уровень владения первым ИЯ должен прибли-

¹ Данная модель представляет собой один из возможных вариантов и открыта для дальнейшего обсуждения

зиться к уровню C1, а вторым ИЯ — к B1 в терминах Совета Европы. В третьих, благодаря курсам по выбору студент получит возможность определить наиболее подходящую для него сферу профессиональной деятельности (и/или дополнительной специализации), где он хотел бы применить иноязычные знания. Это может быть и педагогика, и переводческая деятельность, и журналистика, и право и т.д.

Второй блок описываемой модели включает 5—8 семестры. Здесь происходит разделение на несколько линий дальнейшего обучения. Первая возможность: студент получает педагогическое образование и становится учителем ИЯ (с дополнительной специальностью). При этом сохраняются 2 иностранных языка и добавляется цикл психолого-педагогических дисциплин (которые желательно изучать также с использованием ИЯ). Вторая возможность: лингвистическое образование (также с дополнительной специальностью). Добавляется 3-й иностранный язык и расширяется цикл лингвистических дисциплин. Третья возможность: филологическое образование, интегрированное с прикладной специальностью (социально-экономической сферы) с привлечением ИЯ и возможностью дальнейшей работы в качестве специалиста «среднего звена» на международном уровне. Специальности могут быть следующие: переводчик, журналист, политолог, социолог, а также, возможно, экономист и др. Кроме того, данный блок позволяет студенту подготовиться к более глубокому изучению соответствующей специальности в магистратуре.

Наконец, *третий блок* — магистратура. В рамках магистратуры происходит дальнейшее углубление в выбранную специальность, возможны научные стажировки студентов в ведущих (в т.ч. европейских) вузах. Студенты активно занимаются самостоятельным научным поиском, готовят магистерские диссертации. Лекционные и семинарские занятия по специализации должны проводить опытные ученые, в т.ч. приглашенные специалисты из различных европейских стран. Таким образом, в этом блоке осуществляется подготовка высококлассного специалиста-международника, готового в будущем, среди прочего, заниматься научными исследованиями в рамках аспирантуры. ИЯ здесь является не только объектом изучения, но и выступает в качестве *необходимого средства* осуществления успешной профессиональной коммуникации. Представим описанную модель в виде схемы.

<p>3 блок 9—12 семестры</p>	<p>МАГИСТРАТУРА:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Глубокое изучение научных основ выбранной специализации (под руководством крупных международных специалистов). ▪ Научные стажировки в ведущих вузах. ▪ Самостоятельные научные исследования студентов, подготовка магистерской диссертации. ▪ Практика в рамках программ международного обмена студентами 	<p><i>ИЯ</i> <i>как <u>необходимое</u></i> <i><u>условие</u></i> <i><u>профессиональной</u></i> <i><u>коммуникации</u></i></p>
	<p><u>Педагогическая</u></p> <p><u>Лингвистическая</u></p>	

2 блок 5—8 семестры	ИЯ и ИЯ2 (ИЯЗ) + специализация, а именно:	Прикладная , например: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Журналистика. ▪ Переводоведение. ▪ Социология. ▪ Политология. ▪ Туристический менеджмент. ▪ Внешнеэкономические связи. ▪ Банковское дело. ▪ Информационная безопасность и др. 	<i>ИЯ как <u>цель</u> и <u>средство</u></i>
1 блок 1—4 семестры	Интенсивное изучение ИЯ и ИЯ2, основ филологии	Обязательные курсы по выбору: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Углубляющие/лингвистические; ▪ Психолого-педагогические; ▪ Социально-экономические; ▪ Естественнонаучные; ▪ Гуманитарные 	<i>ИЯ как <u>цель</u></i>

Н.А. Копылова

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

На современном этапе развития нашего общества сотрудничество, взаимодействие, совместная деятельность остаются важными компонентами развития личности. В большинстве работ понятия «сотрудничество», «взаимодействие», «совместная деятельность» взаимопроникают и взаимозаменяют друг друга, т.е. практически трактуются как синонимы. Понятие «сотрудничество» как более общее понятие определяется как совместная деятельность, направленная на достижение общих целей [1, с. 653]. С этим понятием связаны понятия «взаимодействие», которое ученые рассматривают как философскую категорию, отражающую процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого [4, с. 216], «совместная деятельность», которая трактуется Г.Ю. Ксензовой, как «...такая педагогическая ситуация, когда весь цикл от зарождения идеи до получения результата педагог проходит вместе с учениками, обеспечивая их личностное включение во все этапы деятельности, как планомерную деятельность воспитателя и воспитанников над определением цели предстоящего дела, выбором средств ее достижения, осуществлением задуманного и анализом полученного результата» [1, с. 42]. В ФГОС ВПО изложено, что выпускник по направлению подготовки «Педагогика» с квалификацией (степенью) «бакалавр педагогики» должен обладать определенными компетенциями, например, социально-личностными и общекультурными (универсальными), т.е. быть способным осуществлять профессиональное взаимодействие с отдельными группами, коллективами и сообществами в целях обеспечения сотрудничества в решении социальных и профессиональных задач, обеспечения качества образования; общепрофессиональными (профессиональными), т.е. взаимодейство-

вать с родителями, коллегами, включаться во взаимодействие с социальными партнерами, в том числе с иностранными, при решении актуальных профессиональных задач и др. [5]

Опираясь на Программу модернизации педагогического образования [3] и учитывая ее основные положения о необходимости совершенствования содержания и форм подготовки педагогов, разработки и апробации в образовательных учреждениях современных моделей практической подготовки студентов, в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина был введен предмет по выбору «Педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра», предназначенный для студентов 2—5 курсов всех педагогических специальностей, для которого была разработана программа. Цель курса — познакомиться с основными педагогами-новаторами прошлых лет, с их принципами (гуманистическая направленность; профессионализм; самообразование педагога; сотрудничество (взаимодействие); культуросотворчество; природосообразность; творческая направленность развития и др.) и концептуальными идеями (успех как главное условие развития детей в обучении; обучение всех детей, с любыми индивидуальными данными; равные условия на уроке для каждого; комфортность школьников в классе; личность ребенка — главная ценность и основной объект-субъект внимания педагога; самовоспитание, самосовершенствование и саморазвитие, как воспитателей, так и воспитанников и др.), определить значимость их технологий для современного педагога, т.к. концептуальные идеи педагогики сотрудничества актуальны, современны и значимы для учителя XXI в.; современной педагогикой сотрудничества и технологиями внедрения; научиться взаимодействовать с коллегами, педагогами, родителями, учащимися школ.

В соответствии с принципами гуманизации в курсе раскрываются научно-теоретические основы, истоки и тенденции развития педагогики сотрудничества, рассматриваются ключевые концепции и вариативные технологии педагогов-новаторов, направленные на обучение, воспитание и развитие гармоничной личности ребенка и необходимые для изучения будущими учителями. Курс направлен на формирование у студентов основ знаний и умений использования принципов и основных идей педагогики сотрудничества и педагогов-новаторов на практике.

Задачи курса: усвоение основных понятий и сущности идей педагогики сотрудничества; знакомство с основными технологиями педагогов-новаторов, направленных на обучение, воспитание и развитие учащихся; проведение историко-педагогического анализа деятельности педагогов-новаторов; овладение умениями и навыками использования принципов и основных идей современной педагогики сотрудничества на практике.

Предмет по выбору «Педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра» апробировался со студентами 2 курса факультета иностранных языков, отделения английский язык Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Нас интересовала осведомленность студентов о современной педагогике сотрудничества и педагогах-новаторах. Для этого им в начале и в конце курса было предложено ответить на вопросы анкеты. В анкетировании приняло участие 33 студента. До изучения курса ответы студентов о знании или незнании педагогики сотрудничества разделились следующим образом: 60 % — «не знают», 30 % — «слышали», 10 % — «знают».

После изучения предмета по выбору все студенты (100 %) стали знать и принимать идеи педагогики сотрудничества. В качестве основных они выделили: гуманистическая направленность, сотрудничество, творчество, направленность на развитие, субъектную позицию участников целостного педагогического процесса, крупноблочную подачу материала, комментируемое управление, коллективную творческую деятельность, воспитание гражданственности и патриотизма на основе предмета, принципы семейного воспитания. Студенты отметили, что многие принципы и концептуальные идеи педагогики сотрудничества активно применяются и реализуются в школах, являясь их неотъемлемой частью. 27 студентов (82 %) полагают, что использование идей педагогики сотрудничества принесет только положительные результаты в работе современной школы.

На основе разработанной программы проводилась работа со студентами-практикантами 4 курса разных специальностей: учитель русского языка и литературы, иностранных языков, истории и английского языка, географии и биологии, у которых педагогическая практика проходила в средних школах г. Рязани. Студенты активно включались в учебно-воспитательный процесс, проводили различные мероприятия по предмету, участвовали во внеклассной работе. Учителя отмечали активность, инициативность студентов, готовых к сотрудничеству, сотворчеству, к использованию идей педагогики сотрудничества на практике.

Так, студенты, проходившие педагогическую практику в средних школах № 47, 51, 55 67 и др., разработали и провели следующие воспитательные мероприятия: *интеллектуальные игры, конкурсы, викторины, праздники*: «От рыцарей до офицеров», «А ну-ка, ребята», «Мир женщины», «Без женщин разве можно жить на свете...», «Юная леди — 2007», «Мисс Весна», «Путешествие в мир знаний», «Так много стран, так много людей...» («So many countries, so many people...»), «Рязань литературная», «Творчество поэта родного края С.А. Есенина», «В мире информатики», «День смеха», «Фабрика звезд», «Звездный час», «Конкурс актерского мастерства» и др.; *классные часы и беседы*: «Люблю тебя, моя малая Родина», «Толерантность к себе и к другим. Самопознание», «Государственная символика России», «Конституция — основной закон РФ. Понятие толерантности», «Слава воинам России», «Любовь, дружба, отношения», «Ростки нашей дружбы» и др.; *разговоры у свечи* (в средней школе № 51): «Взаимоотношения между взрослыми и детьми», «Проблемы современной молодежи: пути их решения», «Откровенный разговор о нас самих», «Дружба и ее влияние на человека», «О зависти и завистниках»,

«Великие православные праздники. Пасха», «Современная армия и мы» и др.

Беседы со студентами после окончания педагогической практики в школах показали, что им всем понравилось работать в школе, т.к. их считают сотрудниками, соратниками в общем деле, у них сложилось хорошее взаимопонимание с учащимися, которые сразу были готовы к взаимодействию, творчеству, в целом, в школах сложилась доброжелательная, комфортная атмосфера. Студенты отмечают, что в своей работе они использовали опорные сигналы, подачу материала крупными блоками, деталь как опору для размышления на уроках литературы, коллективные творческие дела, помогали педагогам формировать граждан своего Отечества, патриотов, гармонически развитых личностей в ходе внеклассных мероприятий, откровенных разговоров у свечи, коммунарских сборов (в школе № 51).

Таким образом, использование идей сотрудничества, взаимодействия, совместной деятельности в высшей школе важно для формирования личности студентов, способных работать в современных условиях, что является актуальным направлением развития педагогической науки в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения.

Список использованной литературы

1. Ксензова, Г.Ю. Психолого-педагогические основы воспитательной деятельности классного руководителя и учителя. — М. : Педагогический поиск, 2004. — 224 с.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. — 18-е изд., стереотип. — М. : Русский язык, 1986. — С. 653.
3. О Программе модернизации педагогического образования: Для центров повышения квалификации профессорско-преподавательского состава педагогических вузов. — М. : АCADEMIA АПК и ПРО, 2003.
4. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров — 3-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1985. — 1600 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (ФГОС ВПО) 050700 Педагогика. — М., 2007.

Л.М. Корчагина

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное развитие отечественного образования характеризуется постоянным его реформированием с целью обновления, повышения интеллектуального потенциала общества, соответствия общемировым стандартам. В связи с этим возникает необходимость в поиске таких форм контроля уровня учебных достижений студентов, которые были бы целесообразными, достаточно эффективными, активизирующими учебный процесс и объективными.

В последнее время в педагогическую практику вузов стали внедряться такие инновационные формы контроля и оценки знаний студентов, как балльно-рейтинговая система, интерполяционный контроль, компьютерное тестирование, написание эссе и др. Подробнее хотелось бы остановиться на тестировании и эссе, которые получили широкое распространение в мировой практике обучения (как в школьной, так и вузовской).

Тестирование направлено на проверку репродуктивного уровня усвоения материала. Тесты — задания стандартной формы, направленные на диагностику объективированных (формализованных) знаний, то есть таких, которые требуют четких, однозначных ответов об основных признаках понятий, терминах, устоявшихся теоретических положениях.

Тесты ценятся за объективность оценки результатов, за возможное использование на всех этапах обучения, за скорость проверки результатов. К тому же их можно использовать для различных форм контроля: вводного, текущего, тематического, итогового. Тестирование может осуществляться с применением различных типов тестов. Это могут быть тесты, требующие выбора правильного ответа из нескольких вариантов (самые распространенные), тесты на установление соответствия, тесты на дополнение.

Целью же эссе в отличие от тестирования является диагностика продуктивной, творческой составляющей познавательной деятельности студентов, которая предполагает анализ информации, его интерпретацию, построение рассуждений, а главное — личную оценку автора.

Эссе (франц. *essai* — опыт, проба, испытание, очерк) — прозаическое сочинение, которое, как правило, бывает посвящено какому-то спорному, дискуссионному положению, событию социальной практики. Эссе должно суммировать результаты небольшого теоретического или теоретико-эмпирического исследования заданной темы. Материалами такого исследования служат рекомендованные в библиографии источники, реальные или искусственные эмпирические данные и примеры из реальной жизни.

Применение эссе на занятиях способствует более четкому и грамотному формулированию мыслей, помогает располагать их в строгой логической последовательности, предполагает свободное владение языком терминов и понятий, раскрывает глубину и широту учебного материала, учит использовать примеры, цитаты, необходимые аргументы по соответствующей теме.

Преимущество эссе состоит в том, что оно позволяет индивидуализировать процесс обучения и проявить творчество студентам.

Разработаны критерии оценивания эссе, среди которых можно выделить следующие: знание и понимание учебного материала, анализ и оценка информации, логика построения суждений.

Использование инновационных форм контроля учета учебных достижений повышает у студентов мотивацию к изучению дисциплины и тем самым способствует совершенствованию системы высшего профессионального образования.

Л.П. Костикова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ МНОГОКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА В 21 ВЕКЕ — НЕОБХОДИМОСТЬ СОЗДАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

Лингвосоциокультурная педагогическая концепция — это теоретическое обоснование научно-практической деятельности, направленной на педагогическое решение проблем взаимоотношений субкультур в пределах общего государственного пространства и более того — в пределах общеевропейского и общемирового социумов. Такая деятельность должна учитывать культурные различия и включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных культурных групп населения, сопрягать через воспитание путем диалога культурные ценности, содействовать осмыслению личностью своего общественного, культурного, языкового, этнического статуса. Сверхзадачей лингвосоциокультурного образования является формирование национально-языковой целостности в пределах многокультурного и многоэтнического социума.

В мировой педагогике растет необходимость ответов на широкий круг научных вопросов педагогической деятельности в поликультурном обществе — от реализации демократических идеалов до внедрения иных программ, форм и методов воспитания и обучения. Мировая педагогика стоит перед задачей выявить оптимальные пути функционирования многонациональной системы образования в условиях разнообразной культурной среды при соблюдении последовательной гуманистической и демократической педагогической стратегии. Подобная стратегия означает эффективное воспитание и обучение, при которых личностью приобретаются знания о людях, событиях, культурно-ценностных идеалах, моральных установках социума, языковых нормах и т.д. Такая стратегия предназначена для создания качественно нового наднационального сообщества, опирающегося на многообразие лингвоэтнических субкультур. Перспективным способом реализации данной стратегии является лингвосоциокультурное образование.

В современном мире воспитание осуществляется при межкультурном взаимодействии различных культурных групп — от малых до центральных, доминирующих на уровне государства. Этот процесс наряду с развитием общенациональной культуры обогащает как превалирующие культуры, так и малые, хотя в связи с процессами интеграции говорить о доминировании одних культур над другими становится все менее верно. Подобная тенденция предполагает сопряжение через обучение и воспитание культурных ценностей всех участников межкультурного диалога, создание общекультурного пространства, в пределах которого каждая личность обретает не только социальный, но и этнически-культурный статус, реализуя принцип культурной самоидентификации. Однако каждая личность в пределах данного общекультурного пространства должна знать и уметь оптимально эффективно взаимодействовать с представителями иных культур, носителями иных языков. Между суб-этнотами не должно быть внутренней неприязни, личности должны нести в себе ростки шовинизма и культуроцентризма.

Цивилизация 21 века должна строить взаимоотношения слагающих ее культур в пределах многонациональных сообществ и систем образования на принципах взаимодействия и взаимопроникновения. Для мировой цивилизации в целом и отдельных государств в частности учет многокультурности становится педагогическим приоритетом. Его соблюдение является залогом выхода из кризиса межнациональных отношений, назревающего в настоящий момент в Западной Европе и уже давно раздирающего балканские государства. Реализация данного принципа служит условием демократизации как педагогической деятельности, так и общественной жизни. Мультикультурная педагогика приобщает личность к разнообразным языкам, культурам, общенациональной и мировой культуре через понимание ценностей и особенностей национальных культур, через историю человеческой цивилизации на основе диалога культур, обладающих особыми достоинствами и ценностями.

Многэтничность, а следовательно и многоязычие, а также полицивилизованность, разнообразие ценностных посылов личностей в рамках макросоциума порождают сложную гамму проблем теории образования. Именно на воспитание и обучение возлагается поиск педагогически принципов для сглаживания кризиса, вызванного нарастанием и столкновением культурных, религиозных, этнических интересов. Образование призвано способствовать разрешению конфликтов представителей этносов и культур в пределах надкультурного и надгосударственного пространства — будь то интегрирующаяся быстрыми темпами Европа либо мировое общество.

Воспитание не может быть без осмысления культурных различий, только тогда оно соответствует таким педагогическим принципам, как вариативность и диверсификация, в том числе и в отношении культурных и языковых различий обучаемых. Для решения возникающих образователь-

ных проблем требуются усилия представителей многих отраслей педагогической науки, в частности, методологии, теории воспитания, дидактики, истории педагогики, сравнительной педагогики и т.д. Должны также быть задействованы науки, смежные с педагогическим знанием, а именно философия, культурология, социология и т.д. Концепции лингвосоциокультурного образования предназначено аккумулировать достижения всех этих наук.

Однако не следует полагать, что вектор многоэтничности и поликультурности в педагогике, в частности, в отечественной школе, является единственным преобладающим. В частности, как отмечает директор Института педагогических инноваций РАО В.И. Слободчиков, в настоящее время в отечественной педагогической традиции широкое распространение получили «изоляционистские акции по установлению национально-культурных суверенитетов в образовании, которые часто напоминают попытки повернуть историю вспять, внося свою лепту в дальнейшую феодализацию государственного устройства России. В конечном счете они оборачиваются маргинализацией национальной культуры, отлученной от общечеловеческой» [1]. И это в тех условиях, когда общество перестало осознавать себя замкнутым универсумом и идентифицирует себя с частью более широкого универсума, о чем писал еще в 1930-х гг. выдающийся британский историк А. Тойнби [2]. В сложившейся ситуации лингвосоциокультурная ориентация образования, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны, препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов.

Но все же, как уже было сказано, развитие и практическая реализация идей лингвосоциокультурного образования в высшей и средней школе являются составляющим компонентом новейших гуманистических педагогических концепций, разрабатываемых современными дидактами в контексте демократизации российского общества и общеевропейского культурного и образовательного пространства. В частности, межкультурное образование является одним из ключевых понятий научной концепции культуросообразного образования, предложенной в рамках комплексной программы РАО «Образование в контексте развития культуры на рубеже 21 века» (научный руководитель — академик РАО И.В. Бстужев-Лада, головная организация — институт художественного образования РАО).

Поскольку наступление эпохи интеграции, глобализации и мирового рынка несет с собой не только экономическую зависимость, но и распространение чужой культуры, на первый план во многих странах выходят проблемы формирования культурного самосознания. Многие культурологи и политологи видят тесную взаимосвязь между сохранением культурной идентичности народа и экономической независимостью страны. При разработке проблем лингвосоциокультурного образования в педагогике отмечается стремление по-новому осознать свой жизненный стиль, особенности

национального мышления, воспитательные традиции и т.д. Усилия педагогов направлены на достижение синтеза культурно-специфических когнитивных стилей, социальных моделей поведения и коммуникационных кодов.

Важнейшей составляющей лингвосоциокультурного образования, его основополагающей целью, является лингвосоциокультурная компетенция, освоение которой обеспечит формирование коммуникативно-ориентированной личности, способной к межкультурной коммуникации. Успешное овладение лингвосоциокультурной компетенцией как целью лингвосоциокультурного образования, как отмечают Розенцвейг, Левинас, Матюхина, Шафрикова, Менская, Веденина, Дмитриев и др., возможно в случае ориентированности на диалог культур как философский стержень образования и жизненный стиль индивида.

Развитие теории и практики лингвосоциокультурного обучения дает важные импульсы для интенсивного инновационного поиска в этом направлении в вузах России а также для сотрудничества отечественных педагогов с зарубежными коллегами. Дидактические концепции межкультурного обучения получили активное развитие за рубежом, например, в работах M. Brandt, M. Byram, L. Bredella, M.B. Adelman, D.R. Levine, N. Dima, A. Fantini, R. Brislin, D. Buttijes, P. Asse, P. Funke, J. Gumperz, D. Hack, E. Murphy и др. И все же речь идет не о прямом переносе зарубежного опыта межкультурного / поликультурного обучения на российскую почву, а о глубоком осмыслении и использовании наиболее продуктивных идей в сходных социокультурных условиях.

Многие педагоги, в частности, Л.Г. Веденина [3], высказывают идею о том, что одним из ключевых аспектов понятия «межкультурное обучение» является лингвистическая компетенция, то есть достаточная степень овладения иностранным языком. Автор определяет «межкультурное обучение» как «полилог языков и культур, обучение, рассчитанное на интеграцию обучаемого в систему мировой культуры». Соответственно, лингвокультурная грамотность представляется не только как достаточная осведомленность в аспектах своей и чужой лингвокультурной среды, но и как знание языка другого народа/народов — такая интерпретация позволяет говорить о более полном формировании глобально ориентированной личности.

Актуальность этих идей для России связана с ее стремлением к тесному взаимодействию с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества, осуществлении гуманитарных проектов и в других областях международного сотрудничества. Такое взаимодействие обусловило возникновение «языкового бума», что повлияло на статус языка как предмета, дающего возможность воспользоваться преимуществами открытого общества.

Использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, диалог

различных культур, способствующий осознанию людьми принадлежности не только к своей стране, определенной цивилизации, но и к общепланетарному культурному сообществу — все эти идеи лингвокультурного образования имеют важное значение для российской школы, осваивающей гуманистическую парадигму образования.

В настоящее время в качестве цели обучения иностранным языкам выдвигается формирование лингвосоциокультурной компетенции и создание «целостной культурно-языковой личности» [4]. Такое развитие взглядов на цели обучения предполагает не только овладение соответствующей иноязычной техникой общения, но и усвоение внеязыковой информации — в корне ««социо», — необходимой для адекватного общения и взаимопонимания, т.к. последнее недостижимо без должного уровня осведомленности коммуникантов о социокультурных общностях, к которым каждый из них принадлежит. Данные общности, или сферы, не тождественны вследствие различий в материальных и духовных условиях существования соответствующих народов и стран, особенностей их истории, культуры, общественно-экономического строя, политической системы, бытового уклада и т.д. На наш взгляд, неверным будет утверждение, что овладение лингвосоциокультурной компетенцией возможно исключительно в рамках предмета «иностранный язык». Действительно, возможно и приобщение к ценностям иной культуры путем ее рассмотрения с позиций культурологии, социологии, этнологии, то есть без перехода в сферу интересов иностранного языка. Понятие «лингвосоциокультурная компетенция» находится в сфере интересов целого ряда дисциплин, причем они пополняют фонд знаний о данном понятии, следуя своим специальным интересам. Исходя из предмета своего исследования, каждая из них выделяет свою целевую доминанту в рассматриваемом понятии. Если для лингвистики в фокусе лингвосоциокультурной компетенции находится прежде всего языковая составляющая, отражающая уровень владения родным и иностранным языками и выступающая как средство получения знаний об изучаемой культуре, то для психолингвистики важным является, как на языковом и невербальном уровнях реализуется особое, культурно обусловленное видение мира той или иной культурной общностью. Социология рассматривает лингвосоциокультурную компетенцию как критерий постижения иной социальной культуры, психология — с точки зрения ее влияния на развитие отдельных психических процессов и личности в целом. Педагогика рассматривает ее в контексте организации учебного процесса, ее интересуют и возможность постижения мира специальных знаний средствами иностранного языка, и соотносимость уровня овладением компетенцией с общим уровнем образованности и более того — цельности личности.

Лингвосоциокультурное обучение мы понимаем как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-историче-

ского и социального опыта различных стран (в том числе и собственной) и народов. Такое обучение есть способ формирования многоязычной, межкультурно компетентной личности, вобравшей в себя ценности родной и иноязычной культур и способной к адекватному, продуктивному межкультурному общению.

Межкультурное общение — это особая форма общения, когда два участника акта общения принадлежат разным культурам. Соответственно, исследования в этой области касаются в основном трех проблем: воспитания, языка, невербальных процессов.

Лингвосоциокультурную компетенцию мы понимаем как способность к пониманию культуры другого народа, позитивного к ней отношения, осмысления ее реалий, морали, ценностей и прочих слагаемых компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды.

Практические задачи формирования лингвосоциокультурной компетенции у студентов Вузов на данный момент и являются, на наш взгляд, ответом на те непростые социально-политические вызовы, что бросает педагогической науке 21 век. Следует уточнить содержание и структуру понятия «лингвосоциокультурная компетенция», построить таксономию данного понятия и реализовать в ряде смежных (в том числе языковых дисциплин) посредством интегрированной и развернутой технологии обучения и воспитания.

Список использованной литературы

1. Слободчиков, В.И. Культуросообразное образование: концептуальные основания / В.И. Слободчиков, В.Т. Кудрявцев, Л.В. Школяр // Известия РАО. — 2001. — № 4. — С. 5.
2. Тойнби, А. Постигание Истории. — М., 1991. — С. 20.
3. Веденина, Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация : тезисы докладов. — Иркутск, 1993.
4. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1994.

В.В. Крючкова

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ОБОБЩЕНИЯМ

Инновационные процессы обычно рассматривают в трех основных направлениях — социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. В рассматриваемом случае речь идет о

дидактико-методическом нововведении в обучении обобщениям, отвечающем последним аспектам. Оно затрагивает не только изменения основных компонентов педагогического процесса, но в большей степени развиваемый процесс относится к личностному становлению субъектов обучения.

Мыследеятельностный подход (Г.П.Щедровицкий) предполагает менять плоскость привычных учебных предметов на учебную деятельность метапредметного плана. Действия обобщения одновременно относятся к общеучебным умениям и способам деятельности. В первом случае, они мыслятся все же тематически связанными с предметным содержанием. Во втором случае — с собственно учебным процессом и овладением такими надпредметными интеллектуальными процессами, как понимание, мышление, коммуникация, рефлексия, планирование и др. В настоящий момент делается попытка предложить концентрированное и взаимосвязанное воплощение отмеченных общеучебных умений и обобщенных способов деятельности в ключевых компетенциях образовательных стандартов.

Предполагаются следующие этапы подготовки учителя к введению новшеств: а) «погружение» будущего учителя в освоение способов деятельности и надлежащих умений в специальной и затем методической подготовке, организуемой с позиций оргдеятельностной педагогики; б) ознакомление студента и учителя с методической стороной, преследуемыми целями, ожидаемым эффектом педагогического взаимодействия субъектов обобщающей мыследеятельности в зависимости от предметного содержания; в) изучение и определение специфических черт индивидуальных стратегий учителя, зависящих от его когнитивного стиля, возрастных и индивидуальных психологических особенностей учащихся, от предметно-профильных запросов и др.; г) оценка эффективности предлагаемых нововведений на уровне учебных и творческих достижений учащихся, на уровне изменений в профессиональном мышлении учителя, на уровне технологических усовершенствований учебно-воспитательного процесса.

Первый этап очень важен потому, что в сознании будущего учителя постепенно накапливаются все больше готовых образцов педагогической деятельности, причем оцененные им с позиций собственных потребностей как обучаемого субъекта. Естественна адаптация студента в создаваемой среде коллективно-группового обучения, стимулирующей способности к инновационной деятельности уже субъекта обучающего. Конечно, самым благоприятным условием жизнестойкости нововведения является вовлеченность в мыследеятельностный процесс всех субъектов обучения — и преподавателя, и студентов, как равноправных его участников. В этом случае учебная деятельность молодого человека будет содержать целеполагание, планирование, рефлексии собственной и чужой деятельности, обращенную как на трудное предметное содержание, так и на неусвоенные обобщаемые способы деятельности. В этом, несомненно, есть метауровень предметной учебной деятельности. Другая неожиданная сторона заключа-

ется в том, что условием существования указанного процесса является формируемое умение задавать познавательные вопросы и отвечать на них, напрямую связанное с фактически конструируемым «живым» предметным знанием. Обобщающая деятельность выстраивается как решение цикла взаимосвязанных задач. Мыследеятельностный подход в обучении обобщениям не только не отвергает известные педагогические идеи, но и существенно расширяет их образовательными эвристическими ситуациями конструирования «добываемых» знаний.

Н.В. Кудасова

ВЕРБАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКИЙ СПОСОБ ФИКСАЦИИ ИНФОРМАЦИИ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КУРСА

Использование вербально-графического способа для обучения студентов подготовительного курса устной монологической речи эффективно применяется на первом этапе обучения русскому языку как иностранному.

Исходя из общей задачи обучения иностранных студентов технического профиля на подготовительном курсе, когда необходимо подготовить их к восприятию и одновременной записи информации, приобщаемой однократно по ходу лекции, в данной работе предлагаются элементы вербально-графического способа фиксации информации. Этот способ традиционно широко используется в практике высшей школы при обучении самым различным дисциплинам технического профиля.

Практика показала, что перенос этого способа на начальный этап обучения русскому языку студентов технического профиля вполне оправдан, так как учитывает основополагающие психологические особенности учащихся данной профессиональной ориентации: систематичность мышления, стремление к абстрагированию и систематизации получаемой информации.

Работа с вербально-графическими схемами помогает развить навыки пространственно-графического восприятия информации представленной на иностранном языке. Особенно это важно для групп, работающих без языка — посредника, так как позволяет наглядно представить структуру предложения, текста, подаваемого на иностранном языке.

Как показывает опыт, использование вербально-графического способа на начальном этапе обучения русскому языку имеет ряд преимуществ, основное из которых — краткость записи по отношению к объему передаваемой информации. Кроме того, такой способ дает возможность передать наглядно не только информацию о самом тексте: его логическую структуру, место каждой частной информации в общей структуре сообщения, типы связи отдельных информационных единиц, наличие вывода.

Успешность выполняемых учащимися мыслительных операций, обеспеченная элементарностью языкового материала, посильным объемом информации, приносит удовлетворение, вселяет уверенность в интеллектуальные возможности каждого.

Использование вербально-графического способа записи позволяет целенаправленно активизировать мыслительную деятельность учащихся: поднять на более высокий уровень абстрагирование, удержать в памяти большую часть информации, так как она преобразуется в смысловые блок-схемы; легче производить операции синтеза и анализа. А так как все это происходит на начальном этапе обучения, то у обучаемых создаются определенные установки и формируются правильные навыки мыслительной работы с текстом.

Кроме того, очевидно, что вербально-графическая схема есть отражение субъектно-предикатных отношений, фиксируемых во внутренней речи человека. Отработка этих схем и опора на них при порождении внешней (письменной или устной) речи есть один из способов управления внутренней речью, что ведет к организации внешнего высказывания. Задания даются на сопоставление текста и его вербально-графической схемы с последующим пересказом текста с опорой на схему; найти в схеме ошибочную информацию; найти в тексте информацию пропущенную в схеме; найти в схеме повторяющуюся информацию.

Особое значение имеет работа с вербально-графическими схемами для студентов, получивших слабую подготовку на родине, так как развивает навыки абстрагирования пространственно-графического представления и фиксации информации, подаваемой на иностранном языке.

Л.В. Лагунова

ПЕРИФРАЗА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Перифразы как особый тип устойчивых сочетаний давно привлекают внимание исследователей языка, о чем свидетельствует значительное число работ по данной теме (Москвин В.П., Новиков А.Б., Сирипля М.А., Бытева Т.И., Грехнева Л.В. и др.). К сожалению, в контексте преподавания русского языка в школе это явление фактически не представлено, хотя вузовские программы филологических специальностей предполагают свободное оперирование данным средством выразительности. Активное употребление перифраз в современном русском языке, востребованность перифраз в учебном процессе (основанная на практической функции перифразы), зависимость культуры и красоты индивидуального стиля каждого носителя русского языка определяют необходимость включения в школьную программу основ теории перифразирования.

В результате анализа лингвистических трудов по данной теме можно выделить несколько ключевых моментов в понятии «перифраза»:

1) перифраза — стилистический прием, заключающийся в замене лица, предмета или явления описательным оборотом;

2) внутри этого понятия — частное явление (антономазия), заключающееся в замене имени собственного перифразой (непрямое именование: *Петербург — вторая столица*), или имеющее имя собств. в ее составе (прономинация: *героиня — Мать Тереза Москвы и Подмосковья*);

3) грамматическая структура перифраз разнообразна: от простого словосочетания до предложения;

4) семантическая структура включает в себя две части: ключевую (*букет — салют из гвоздик*) и ядерную (*салют из гвоздик*).

С точки зрения выделения разновидностей перифразы по общности каких-либо признаков можно выделить два типа классификаций:

1) семантические классификации: по характеру номинации: образные (*волосы — медная проволока*), логические (*декабрь — конец года*); по функции: практическая, пояснительная, декоративная, оценочная, игровая, стилевая (*проституция — преступление против нравственности*), восполняющая; по степени номинативной адекватности: точные, неточные;

2) формальные классификации: по степени освоенности языковой системой (индивид.-авторские, общезыковые); по наличию/отсутствию перифразируемого слова; деривационная (простая, сложная); по количеству компонентов (двухсловные, поликомпонентные); по частеречной принадлежности (субстантивные, глагольные).

Подготовка студентов к педагогической практике, безусловно, должна содержать в себе инновационные подходы к развитию речи учащихся. При решении этой задачи нами были проанализированы школьные программы по русскому языку в тех классах, где традиционно проводится практика студентов факультета русской словесности и национальной культуры.

Так, школьная программа изучения русского языка не содержит элементов теории перифразирования, но использование развивающих упражнений, затрагивающих различные умения по работе с перифразой, вполне оправданно. В ходе методического исследования нами разработана система упражнений по изучению перифразы. В процессе обучения были введены такие понятия: «описательный оборот» в рамках тем «Собственные существительные», «Художественный стиль» (5 класс); «описательный оборот» в рамках темы «Средства связи предложений в тексте» (6 класс); стимулировалось активное использование перифразы при изучении типов речи (повествование, описание, рассуждение) (7 класс); анализировались перифразы в различных стилях речи (научном, официально-деловом, художественном, публицистическом, разговорном) (8 класс); вводилось понятие «перифраза», основные ее функции (практическая, оценочная), общезы-

зыкальные и индивидуально-авторские перифразы (9 класс); выделение перифразы среди других средств выразительности при подготовке к ЕГЭ (10 класс); анализ текста при подготовке к ЕГЭ, совершенствование навыка использования перифраз в текстах (11 класс).

Студентам предлагалось использовать на уроках ряд упражнений (вне зависимости от возраста обучающихся) на речетворчество, ассоциативное мышление, на увеличение словарного запаса (выделить перифразы в тексте, создать собственный текст с их использованием); упражнения на выделение двух основных функций перифразы (создать собственный текст по предложенной теме, предварительно подготовив перифразы, предупреждающие неоправданные повторы); упражнения на идентификацию перифразы (отличить перифразу от других средств выразительности); упражнения-модели (создать перифразу по представленной модели); упражнения по работе со словарями (найти в различных словарях значение того или иного перифразируемого слова); по орфографии (подобрать перифразируемое слово, обращая внимание на его правописание), по морфологии (подобрать прилагательные к данным существительным так, чтобы получились перифразы), по синтаксису (отработка знаков препинания в текстах, где употреблены перифразы; знаки препинания между перифразой и перифразируемым словом), по стилистике (употребление перифраз в различных стилях речи).

Таким образом, инновационные методы и приемы, использованные студентами в процессе педпрактики, значительно повысили мотивацию будущих педагогов-словесников и обеспечили достаточно высокий уровень проведения педагогической практики в тех школах, где использовались разработанные нами материалы.

Н.А. Ларина

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ (В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ)

Во всех развитых и во многих развивающихся странах осуществляются широкомасштабные программы информатизации образования. Компьютерные технологии обучения на современном этапе развития мирового образовательного пространства являются платформой существования и совершенствования парадигмы образования и обеспечивают новые возможности создания перспективных форм обучения и образования. В образовательной сфере России в настоящее время также происходят кардинальные преобразования. Одним из направлений модернизации российского образования является более широкое использование информационных технологий.

Информационные технологии можно рассматривать как предмет изучения, средство обучения, инструмент автоматизации, средство общения. Все эти направления могут быть востребованы образовательной средой. В первую очередь, новые информационные технологии по отношению к образованию — это организация образования с использованием современных технологических средств компьютерной техники, которая оказывает заметное влияние на содержание и методы обучения, предоставляет в распоряжение участников учебного процесса новые технические средства обучения и преподавания.

Для современного специалиста-менеджера необходимо владение информационными технологиями на уровне информационной культуры, поскольку в современных условиях от менеджера требуется умение быстро, эффективно собирать и оценивать информацию; самостоятельно организовать поиск и отбор существующих знаний по данной предметной области; принимать решение или получать новое знание; проводить анализ, обработку полученных знаний; находить и точно формулировать проблемы; самостоятельно формировать альтернативные взгляды на проблему; придумывать новые идеи и предлагать оригинальные варианты решений проблем.

Соответственно, сущность профессиональной подготовки будущих менеджеров заключается в овладении ими методами решения профессиональных задач с помощью информационных технологий, в развитии интуиции, так называемом профессиональном чутье. Такие профессиональные качества всегда ценились в специалистах-менеджерах, а к настоящему времени их роль, в связи с широким внедрением компьютерной технологии еще более возросла. Необходимо научить их творчески использовать информацию для принятия компетентных решений с учетом не только экономических, но и нравственных и эстетических аспектов в процессе своей профессиональной деятельности.

То, что обучение и развитие взаимосвязаны, что творческие способности личности не сводимы к ее интеллекту, давно не является новостью. Но осуществлять процесс профессионального становления личности следует в специально организованной образовательной среде, внедрение информационных технологий в которую осуществляется на основе психолого-педагогического подхода. Анализ психолого-педагогических источников дает основание для вывода о том, что в современной науке создана теоретическая база, сформулирован круг идей, положений, подходов к организации педагогической среды с использованием информационных технологий.

Вследствие включения информационно-коммуникационных и аудиовизуальных технологий в учебный процесс, образовательная среда изменяется радикально. В докомпьютерную эпоху условия и средства учебного процесса существовали рядом со студентом и преподавателем, сейчас, в ситуации с информационными технологиями, и студент, и преподаватель

оказываются интегрированными в образовательную среду. Сегодня образовательная среда вуза формирует информационную культуру студентов-менеджеров, навыки использования Интернет-технологий в профессиональной деятельности, повышает их творческую активность, расширяет возможности их личностного роста. В целом же новая образовательная среда обеспечивает развитие российского информационно-образовательного пространства как системы, обеспечивающей непрерывность образования на базе взаимосвязанных образовательных ресурсов; повышение качества и эффективности системы образования за счет использования новых технологий; обобщение научно-педагогического опыта и популяризации новых образовательных технологий; преодоление информационного неравенства в обеспечении доступа к качественным образовательным ресурсам; постоянно-действующую интерактивную систему обратной связи между всеми участниками образовательного процесса¹.

Все структурные преобразования создаваемой образовательной среды, а также, ее состав, организация, характер взаимодействия различных составляющих определяются тем, в какой мере компоненты образовательной среды участвуют в получении заданного результата образования — подготовке высококвалифицированных управленческих кадров.

Педагогические программные средства являются необходимыми элементами современной модели обучения. Некоторые из них позволяют осуществить связь «студент — компьютер» без участия преподавателя, содержат необходимые инструктивные указания для студентов, обеспечивают интерактивный характер работы в рамках определенного сценария, а также осуществляют проверку результатов учебной работы. При использовании других в учебном процессе реализуется связь «преподаватель — компьютер — студент». В этом случае преподавателю необходимо заранее найти необходимые элементы электронных изданий, спланировать последовательность их применения на занятии, продумать содержание учебной деятельности студентов при работе с этими объектами.

Ряд исследователей² полагают, что программные средства должны быть направлены на решение широкого спектра дидактических задач, что в компьютерных средствах обучения дидактика должна отражаться не только в учебном материале, но и моделях, алгоритмах программного обеспечения.

Вопросы практического применения программных средств являются одним из ключевых направлений применения информационных технологий в современном образовании. Существуют определенные проблемы их эффективного использования в учебном процессе вуза.

Проблемы методики — один из основных факторов, препятствующих проникновению информационных компьютерных технологий в обуче-

¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.

² Башмаков, А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. — М., 2003.

ние. Недостаточная эффективность применения компьютерных учебных программ в обучении часто объясняется отсутствием учебно-методического их сопровождения: инструктивных и дидактических материалов для студентов и методических указаний для преподавателя. Многие разработки слабо используются практикующими преподавателями, потому что большинство педагогических программных средств построены таким образом, что жестко регламентируют учебный процесс и слабо адаптируются к особенностям конкретной группы учащихся. Кроме того, ряд существующих электронных учебных пособий по содержанию имеет много отличий от традиционных «бумажных» учебников.

Но, тем не менее, бесспорно, что применение информационных технологий значительно повышает эффективность учебного процесса, а выбор форм, средств и методов может варьироваться в зависимости от целей и задач подготовки специалистов к профессиональной деятельности.

Педагогические программные средства могут быть применены при проведении разных видов занятий: лекционных занятий, практических занятий, контрольных занятий и в самостоятельной работе студентов.

Говоря о месте педагогических программных средств, нельзя не отметить ряд дополнительных возможностей, направленных на эффективную подготовку студентов-менеджеров к будущей профессиональной деятельности.

С помощью информационных технологий можно повысить продуктивность образовательного процесса, визуализировав основные принципы дидактики, так, например, с помощью компьютера и видеопроектора намного эффективнее можно использовать принцип наглядности. Разнообразные формы подачи материала дополняют лекционное изложение, привлекая тем самым дополнительное внимание к изучаемому предмету. Использование, например, фрагментов электронного издания при чтении лекции, проектирование на экран красочных, наглядных, а иногда и движущихся изображений активизирует внимание студентов, повышает мотивацию обучения. Конкретно-наглядная основа лекции делает ее яркой, зрелищной и поэтому запоминающейся.

В методической литературе отражен большой накопленный опыт работы с иллюстрациями, репродукциями, портретами и фотоматериалами, и перед преподавателем стоит лишь проблема выбора. Компьютерные информационные технологии дают возможность подготовить презентацию иллюстративного и информационного материала: набор слайдов-иллюстраций, снабженных необходимыми комментариями, и таким образом обобщить материал по теме. Также во время лекций преподаватель может, например, вызвать с сервера необходимую в данный момент информацию и с помощью видеопроектора продемонстрировать любую управленческую ситуацию, причем в динамике, не говоря уже о снимках, портретах, диаграммах и т.п.

Информационные технологии еще результативнее работают при проведении, семинарских и практических занятий. При проведении практических занятий эффективно реализуются все возможности электронных изданий и словарей. Электронное пособие генерирует для каждого обучаемого индивидуальный вариант учебного практического задания, таким образом, компьютер помогает организовать индивидуальную работу, внимательнее рассмотреть слайды и произвести детальный сопоставительный анализ. Индивидуальное задание студенту преподаватель выбирает на свое усмотрение, но появляется возможность дать разным студентам разные задания при том, что эти задания уже сформулированы и заготовлены. Это обеспечивает возрождение индивидуально-групповой формы обучения, но на новом качественном уровне. Практические занятия можно проводить в компьютерных классах по подгруппам.

Эффективная организация самостоятельной работы студентов особенно в условиях повышения компьютерной обеспеченности требует обновления и пополнения библиотеки электронных и мультимедиа-изданий. Электронное пособие, например, как дидактическое средство комплексного назначения наиболее полно отвечает задачам самостоятельной работы студентов. Оно обеспечивает ознакомление с теоретическим материалом, тренировку, объективный пошаговый контроль всех действий учащегося, предоставляет справочную информацию и сервисные функции. Применение электронного издания как средства контроля знаний оказывается более выгодным, чем использование нескольких отдельных не всегда соответствующих друг другу компьютерных учебных программ.

Использование современной техники в процессе преподавания делает курс особенно привлекательным для студентов вуза. Например, использование Интернета студентами не только повышает оперативность доступа к информации, но и повышает интерес к обучению в целом, позволяя студентам параллельно с изучением основных дисциплин совершенствовать профессиональные навыки работы с компьютером.

Использование информационно — коммуникационных технологий в процессе обучения способствует формированию творческого начала у будущего специалиста-менеджера, ибо важной составляющей использования этих технологий — является формирование образа профессиональной деятельности будущего менеджера. Формирование образа профессиональной деятельности менеджера может осуществляться средствами информационно-коммуникационных технологий, как нам представляется, даже во время лекционных занятий, не говоря уже о практических занятиях, где эти технологии просто не заменимы. Таким образом, мультимедийные заготовки, не только «оживляют» лекционные занятия, но формируют у студентов профессиональный образ менеджера, т.к. студенты наблюдают конкретную управленческую реальность, отражают ее, осознают, осмысливают, ощущают, понимают, оценивают, принимают или отвергают. У студентов происходит порождение образов конкретной реальности, которые могут служить моделями для подражания в реальной предметной ситуации.

В связи с модернизацией и информатизацией процесса образования информационные технологии стали неотъемлемой частью профессиональной деятельности преподавателя вуза, свободно ориентирующегося в современных программных средствах обучения. Информационные технологии — это новый профессиональный инструмент педагогов, который необходимо осваивать, осознавая его достоинства и недостатки, чтобы научиться эффективно и грамотно его использовать. От организации образовательного процесса, использующего информационные технологии, в значительной мере зависит развитие интеллектуальных и творческих способностей студента и будущего специалиста.

Применение информационных технологий приводит к существенному повышению эффективности образовательного процесса. Компьютер, конечно, не может заменить живое слово преподавателя, творческое общение, но может стать хорошим помощником. Таким образом, эффективность учебного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий зависит от того, насколько рационально будут распределены функции в преподавании между преподавателем и компьютером и как будет организовано взаимодействие между студентом, преподавателем и компьютером.

Список использованной литературы

1. Башмаков, А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. — М., 2003. — С. 94, 95.
2. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. М.В. Моисеевой. — М., 2004.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
4. Кречетников, К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. — М., 2002.
5. Роберт, И.В. Информационные технологии в науке и образовании : учебно-методическое пособие / И.В. Роберт, П.И. Самойленко. — М., 1998.

В.Ю. Липатова

РЕФЛЕКСИВНАЯ ОСНОВА ЖАНРА РЕЗЮМЕ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА УСПЕШНОСТИ

Успешность, понимаемая как положительный предметный и / или коммуникативный результат задуманного, лежит в основе определения риторики как науки и практики эффективного общения. Важнейшим инструментом достижения успеха в деловой сфере служит грамотное, объективное и правдивое описание заслуг и достоинств соискателя.

Резюме как письменный жанр делового общения принадлежит системе автопрезентационных жанров. Эта система включает в себя следующие

жанры: в устной речи — самопредставление в различных ситуациях знакомства, собеседования, презентации и т. д.; в письменной речи — автобиография, резюме, портфолио, визитная карточка, письмо, дневниковая запись, т. н. «живой журнал», sms-сообщение и др. Резюме представляет собой конкретное и лаконичное описание профессиональных и личностных качеств претендента на какую-либо должность. От того насколько актуально и уместно человек может представить себя в конкретной ситуации общения, зависит успешность и эффективность коммуникации.

Средством избежать крайностей саморекламы, с одной стороны, и недостатков заниженной самооценки, с другой, своеобразной «охранной грамотой» служит рефлексия. Рефлексия понимается как способ осмысления своих речевых действий, как «поворот» сознания с объектов деятельности на саму деятельность. Считаем, что рефлексивные процессы начинаются до и во время этапа инвенции (изобретения содержания речи, нахождения материала). Говорящий / пишущий анализирует содержание своего мышления, отслеживает зарождение и качественный состав своих мыслей, которые в дальнейшем приведут к созданию речи.

Рефлексивный компонент жанра РЕЗЮМЕ может разворачиваться в разных плоскостях, по нескольким направлениям. С точки зрения риторического канона, важным представляется учет: на этапе изобретения — профессионального опыта, навыков, а также качеств личности, на этапе расположения — определенных правил композиции резюме (цель обращения, квалификация, образование, опыт работы и т. д.), на этапе словесного выражения — соответствующих языковых средств. С точки зрения используемых стратегий и тактик, резюме позволяет определить уместные и действенные стратегии: власти или подчинения, воздействия или доверия, прогнозирования или контроля и др. [4; 5]. С точки зрения основных понятий культуры речи, резюме проверяется на соблюдение коммуникативных качеств речи (конкретность, точность, лаконичность, правильность, ясность, последовательность, уместность и др.). С точки зрения соблюдения этических норм, резюме может быть подвергнуто определенной критике (объективность, достоверность, сдержанность).

Рассмотрение резюме с точки зрения жанрообразующих признаков позволяет выстроить несколько линий анализа.

— С точки зрения темы, композиции и стиля [1, с. 458].

— С точки зрения модели (анкеты) речевого жанра: коммуникативная цель, образ автора и образ адресата, диктум, фактор прошлого и фактор будущего, формальная организация [6, с. 24—30].

— С точки зрения последовательности предложений, которые выражают мотивы и интенции говорящего [2, с. 103—104].

— С точки зрения особенностей композиции как «результата расположения содержания в пространстве речи» [3, с. 74].

Прагматическое направление в изучении риторики в вузе находит свое воплощение в изучении жанров деловой коммуникации, в том числе и резюме. Для многих студентов составление резюме — новый вид самопре-

зентации, более серьезный и ответственный, чем другие. Психологический дискомфорт, испытываемый некоторыми из обучающихся, преодолевается в процессе работы над этим новым и в то же время социально востребованным жанром.

Важно отметить, что, составляя резюме, студенты не только собирают информацию о своих профессиональных и личных качествах, но и рефлексиируют относительно себя как личности, собственной речи, своих претензий к социуму и ожиданий от него, в целом, относительно своего места в мире. Все это, как показывает практика, существенно влияет на позитивное изменение состояния, положения, статуса индивида в обществе, вплоть до повышения по службе. Таким образом, резюме играет важную роль в личностном развитии и социализации студентов.

Список использованной литературы

1. Бахтин, М.М. Проблемы речевых жанров : литературно-критические статьи. — М., 1986.
2. Вежбицка, А. Речевые жанры // Жанры речи : сб. научных статей. — Саратов, 1997.
3. Гимпельсон, Е.Г. Значение композиции в модели риторического жанра // Риторика и культура речи в современном информационном обществе : материалы докладов участников XI Международной научно-методической конференции. — Ярославль, 2007. — Т. 1.
4. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. — М., 2003.
5. Ключев, Е.В. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия : учеб. пособие для ун-тов и ин-тов. — М., 2002.
6. Шмелева, Т.В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка // Русистика. — 1990. — № 2.

Е.Н. Макарушина

РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Российская система образования развивается в условиях стремительных и разнообразных перемен. Мы можем наблюдать формирование рыночных отношений в экономике страны, процессы информатизации, глобализации хозяйственной деятельности и развития экспорта образовательных услуг. Все эти факторы служат мощным стимулом для интеграции системы образования в рыночную среду и развития рыночных отношений в образовании. В связи с этим в основе политики Российской Федерации в об-

ласти развития образования был взят курс на переход к инновационному пути развития страны, в котором прирост и распространение знаний становятся ключевыми факторами. Именно знания и инновации в процессе их практического применения все чаще выступают источником прибыли.

Для разрешения проблем образования «сегодня на передний план выступают новые требования — *инновационное образование*, интегрированное с интенсивной научно-исследовательской деятельностью, междисциплинарность образования и научных исследований, тесная связь обучения с потребностями промышленности и экономики, всемирная гуманизация образования, его вариативность»[4, с.44]. Наша страна, встав на путь рыночной экономики, должна интегрироваться в мировое экономическое сообщество, в его рынки, в том числе и рынок инноваций в профессиональном образовании. Общеизвестно, что инновации позволяют быть первыми в жесткой экономической конкуренции на мировых рынках и получать солидные дивиденды на базе новых технологий. Таким образом, создание национальной инновационной системы является важнейшей задачей, неотъемлемой частью экономической политики государства.

Под *инновациями* в широком смысле слова понимается прибыльное использование новшеств в виде новых технологий, видов продукции и услуг, организационно-технических и социально-экономических решений производственного, финансового, коммерческого, административного или иного характера. Период времени от зарождения идеи, создания и распространения новшества и до его использования принято называть *жизненным циклом инновации*. Жизненный цикл инновации с учетом последовательности проведения мероприятий рассматривается как *инновационный процесс*.

Термины «инновация» и «инновационный процесс» близки, но не однозначны. *Инновационный процесс* связан с созданием, освоением и распространением инноваций. Создатели инновации руководствуются такими критериями, как жизненный цикл изделия и экономическая эффективность. Стратегии новаторов направлены на то, чтобы превзойти конкурентов, создав новшество, которое будет признано уникальным в определенной области. Научные разработки и нововведения являются приложением нового знания с целью их практического применения, а *научно-технические инновации* — это материализация новых идей и знаний, открытий в процессе профессионального образования с целью их коммерческой реализации для удовлетворения определенных запросов потребителей на рынке труда. Непременными свойствами инноваций в профессиональном образовании являются новизна и востребованность продукции на рынке труда. Таким образом, *инновации в профессиональном образовании* на всех уровнях должны:

- овладеть новизной;
- удовлетворять рыночному спросу;
- приносить прибыль производителю услуг.

«За последнее время выросла численность студентов, а их контингент стал значительно более диверсифицированным. В аудитории пришли «молодые взрослые» — люди, которым под 30 лет; выросло и число тех, кто возвращается в высшие учебные заведения, чтобы пополнить или обновить свои знания; наконец, появился новый тип учащихся, стремящихся извлечь выгоду из возможностей обучения. Но, хотя цели таких студентов часто обусловлены необходимостью решения профессионального круга задач или связаны с рынком труда, этим дело не ограничивается. Эти новые группы учащихся в будущем тоже не станут исключением, напротив, скорее, правилом. Фактически, традиционный студенческий путь, с одной стороны, и путь новых учащихся, с другой, — это разные стороны одной образовательной дороги, объединить которые удастся, если обучение будет рассматриваться как активный процесс, охватывающий всю жизнь человека»[3, с. 16].

Быстрое изменение рабочих мест (по мере осуществления инноваций и социального развития), приводит к осознанию студентами своего будущего, связанного с переобучением и переквалификацией, что приводит к требованию, чтобы учили их не столько хорошо известному и апробированному, сколько прежде всего *учили учиться*.

«В одних случаях и в некоторые периоды учебы студенты стремятся изучать научные дисциплины, в других — нуждаются в методах и знаниях, которые необходимы не только для выполнения работы, но и для того чтобы вписаться в иерархию трудового рынка. Итак, студенты должны научиться правильно строить свое поведение в профессиональной жизни, осуществлять нововведения, знать подходы к тому кругу проблем, с которыми им придется столкнуться в будущем и т.д. Другими словами, нужно обеспечить условия не только для интеллектуальной их подготовки, но и для обретения ими компетентности»[3, с. 16]. Информационно-технический прогресс выдвинул знание в центр социально-экономического развития, поэтому учебным заведениям предстоит выйти на *инновационную модель*, связанную с преобразованием результатов исследований в условия роста, и в этом контексте вузы становятся, следовательно, агентами экономического развития своих обществ, регионов и даже континентов.

«Объективные условия, конкурентная борьба на мировых рынках, требования научно-технического прогресса вынуждают развитые страны изыскивать эффективные механизмы, обеспечивающие повышение качественного уровня подготовки специалистов высшей квалификации» и *«именно в сфере высшего профессионального образования высокоразвитых стран сейчас наблюдаются чрезвычайно интересные позитивные процессы и инновации*. Современные позитивные процессы в сфере высшего образования высокоразвитых стран:

— «развитие систем высшего профессионального образования в макроструктуре «образование — наука — производство»;

- диверсификация функций различных вузов в соответствии с избранной моделью специалиста;
- совершенствование многоступенчатой структуры вузовской системы;
- концентрация подготовки кадров высшей квалификации в базовых вузах инновационно-исследовательской направленности;
- интенсивное развитие непрерывного образования;
- совершенствование разнообразных форм последипломного обучения;
- организационное обеспечение научных исследований в области высшего образования;
- всесторонняя интенсификация учебного процесса, в частности, путем переноса основного акцента на самостоятельную работу студентов, которая в большинстве вузов развитых стран стала основной формой учебной работы;
- усиление роли индивидуализированных форм учебной работы;
- разработка и внедрение новаторских подходов к подготовке специалистов, новых активных методов и технических средств обучения» [4, с. 2].

Позитивные изменения и *инновационные процессы* в системах высшего профессионального образования произошли:

- в сфере стратегических целей и образовательной политики;
- в сфере структурной перестройки систем высшего образования;
- в области влияния высшего образования на основные социально-экономические структуры и сферы общественной деятельности;
- в области повышения качества и эффективности высшего образования.

К «общим условиям и факторам, предопределяющим позитивное развитие высшего профессионального образования в развитых странах» являются: «устойчивое развитие экономики, рост наукоемких производств, ... глубокое понимание ... роли, места и значения образования» в современной жизни общества, «интенсивный рост объема научной и технической информации, ... быстрая смена технологий, ... постоянный и устойчивый рост производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве, ... особое внимание ... научным исследованиям, ведущимся на стыке различных направлений наук,.. повышение благосостояния и денежных доходов населения, что способствует росту платежеспособного спроса на образовательные услуги» [4, с. 35]. Концепция «*инновационного образования*» актуальна именно сейчас, когда происходит становление и развитие современной России, когда требуются высококлассные специалисты, как прочная кадровая основа для инновационной экономики. На передний план выдвигается проблема активизации созидательного творческого потенциала преподавателей и студентов, и их *инновационной способности*.

Высшее образование может коренным образом изменить не только количество имеющихся у студентов знаний, но и способы их мышления, если конечно, сам преподаватель владеет основами развития критического мышления и интерактивными методами обучения. Нововведения представляют собой долгосрочную инвестицию в будущее. «Для того чтобы привить вкус к новаторству, воспитать личность, которая будет стремиться создавать новшества, само образование должно быть проникнуто нововведениями, в нем должен преобладать дух и атмосфера творчества» [2]. Надо отметить, что методы преподавания в вузе должны строиться на принципе единства учебной, научно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельности студентов совместно с преподавателями.

Инновационная способность системы образования должна проявиться в оперативном изучении и освоении хорошо зарекомендовавших себя на практике основ развития навыков критического мышления, интерактивных методов обучения и разработке новых методов и приемов обучения. Именно из числа людей, владеющих критическим (аналитическим) мышлением, формируются успешные бизнесмены, политические лидеры, деятели науки. Все это требует модернизации учебного процесса, внедрение инновационных методов обучения, подбора кадрового потенциала, владеющего креативным мышлением, восприимчивого ко всему новому и способного изменить атмосферу в учебной аудитории, сделав ее творческой, а занятия — событием для обучающихся.

Актуальность формирования инновационного подхода к образованию возрастает в связи с интеграцией российской высшей школы в мировое образовательное пространство, присоединением России к Болонскому процессу. Масштаб и глубина преобразований современной системы образования, задаваемые стратегии ее развития требуют решения первоочередной задачи — активизации созидательного творческого потенциала преподавателей и студентов, их инновационной способности, что даст возможность обеспечить возрождение и развитие России.

Подводя итоги, следует отметить, что изучение мирового образовательного процесса показывает, что на всех его этапах присутствовали традиции и инновации. Процесс накопления нового знания и нового инновационного опыта хоть и медленно, но шел всегда. Формирование новой педагогической практики осуществлялось путем синтеза традиций и инноваций. Из педагогических традиций, которые когда-то были инновацией, и инноваций, которые затем станут традицией, соткано образование.

Список использованной литературы

1. Абасов, З.А. Традиционное и инновационное в современном российском образовании // *Философские науки*. — 2005. — № 9.
2. Ангеловский, К. *Инновации и учителя*. — М. : Просвещение, 2000.

3. Бриколл, Й.М. Конвергенция и статус-кво // «Alma Mater» («Вестник высшей школы»). — 2001. — № 4.
4. Грицанов, А.А. Всемирная энциклопедия : философия. — М. : АСТ ; Минск : Харвест, Современный литератор, 2001.
4. Рябов, Л.П. Анализ позитивных изменений и инновационных процессов в системах высшего профессионального образования развитых стран: США, Японии, Германии, Франции, Великобритании. — М., 2001.

Е.Л. Малютина

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ МЕНЕДЖЕРА МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

В Концепции развития федерального государственного учреждения образования «Федеральный институт развития образования» записано (утверждено 17.04.2007 г.)¹, что российская система образования и сегодня способна конкурировать с системами образования передовых стран: «Однако общенациональная образовательная политика и практика требуют глубокой и всесторонней модернизации, создания эффективных инновационных механизмов для реализации стратегий и целей развития образования. Существенно изменились требования к образованию вообще и образованному человеку, в частности». В Концепции показаны актуальные задачи модернизации системы образования, создания базы для преодоления стереотипов и возникших противоречий, в частности:

— между торможением развития качества образования и возрастающими потребностями личности, общества, государства;

— между формирующимся рынком образовательных услуг и отсутствием его научно обоснованной модели.

Наше исследование как раз и осуществляется в рамках разрешения этих противоречий.

«Важнейшим индикатором реализации приоритетных направлений развития образования», говорится далее в Концепции, — «является понятие «качество образования», которое в первую очередь связано с удовлетворением потребности человека в социализации, в поиске средств (компетенций) для позитивного строительства своей личной, профессиональной и общественной жизни, а также с воспроизводством и развитием отечественной социально-экономической системы, ее кадрового потенциала».

Образовательная модернизация отсюда есть следствие определенных причин, она не случайна, является результатом мысли и деятельности людей. При этом феномен духовной культуры видится уже не как пассивное отражение творческой деятельности человека, но как активное начало,

¹ [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.firo.ru/>

субъект социального управления, вписанный в процесс социальной трансформации современной России. На наш взгляд изучение возможности повышения эффективности образовательной деятельности обучающихся с учетом социально-педагогических и дидактических аспектов эволюции образовательного процесса не может быть осуществлен без всестороннего анализа и творческого использования опыта, накопленного отечественной педагогической наукой и практикой.

Обучение может осуществляться с различных авторских позиций, с различных точек зрения, строиться на различных подходах. В рассматриваемый период отечественного образования активно проявляется и так же активно обсуждается личностно ориентированный подход к образованию (Асмолов А.Г. [1], Бондаревская Е.В. [3]).

Личностно ориентированный подход к обучению некоторыми учеными рассматривается как замена существовавшего в советский период индивидуального подхода в образовании. Индивидуальный подход к обучающемуся рассматривался в рамках ученического коллектива. Коллектив обучающихся (класс, группа) разделялся на индивидуумы в соответствии с их базовой подготовкой, способностями, возможностями к обучению, возможностями самообучения и самоподготовки. Разделение производилось относительно, по отношению одного ученика к другому. В результате ранжировки обучающиеся разделялись по уровню начальной подготовки и уровню способностей по убывающей (или возрастающей) степени. В соответствии с этим разделением педагог применял к каждой группе обучающихся различные методы обучения в соответствии, например, с их уровнем первоначальной подготовки (по какому-либо предмету), уровнем способностей и т.п. [2].

Психологи утверждают, что когнитивной сфере личности педагогами-практиками уделяется достаточно пристальное внимание. Что касается вопроса изучения аффективной и психомоторной сфер, то они оставались предметом, в основном, психологических исследований. Поэтому данный вопрос, несомненно, был актуален для практика, но оставался малодоступным для него не только в методическом, но и в теоретическом плане. В педагогической учебной и методической литературе вопросы, связанные с личностью, ее развитием, в лучшем случае затрагивались в контексте выявления и изучения дидактических принципов обучения.

В последнее десятилетие выпускники вузов стали получать значительно увеличившуюся подготовку в вузе по психологии. В массовом образовательном учреждении массовый преподаватель стал обращаться не только к познавательной (когнитивной) сфере личности, но и к ее аффективной (эмоциональной) и психомоторной (деятельностной, поведенческой). Появилась возможность и потребность в изучении трех сфер личности и как следствие, выявление абсолютных возможностей и показателей обучающихся в различных сферах личности. При знании педагогом у каждого отдельного обучающегося его возможностей, способностей, мотива-

ции, ценностей и строится подход к обучению отдельного человека как личности. По этим показателям обучающийся выделяется в группе и подход в обучении к нему применяется личностно ориентированный. В этом случае разделение группы происходит по абсолютным показателям личности, а не по отношению друг к другу, то есть разделение строится не на относительных показателях, а на абсолютных.

Социальный заказ на формирование личности с определенными заданными характеристиками и индивидуальными ожиданиями конкретной личности, соотнесенные с собственными возможностями, склонностями и особенностями, при личностно ориентированном подходе могут дополнять друг друга, коррелироваться. В этой связи поиск оправданного соотношения этих позиций, их гармонизации, представляется достаточно ответственным в современном педагогическом процессе, но весьма необходимым.

Процесс становления квалификации специалиста вне зависимости от профиля и срока обучения прежде всего характеризуется накоплением знаний и овладением способами оперирования ими (приемами их добывания, преобразования и применения). Общественно-политические, специальные и психолого-педагогические знания непрерывно интегрируются, обобщаются и в то же самое время дифференцируются, специализируются и конкретизируются. В этом диалектически противоречивом процессе могут и должны быть выявлены устойчивые тенденции, учитывающие также и не менее сложную динамику формирования у студентов профессионально значимых способов деятельности.

Система специальной подготовки студента характеризуется тенденцией к формированию единых предметных знаний, несмотря на существование отдельных курсов по предметам цикла. Эта тенденция реализуется в практике специальной подготовки студента путем обеспечения профессиональной направленности преподавания всех дисциплин.

Непрерывная корреляция, структуризация и трансформация специальных знаний в процессе преподавания основных курсов, их интеграция с психолого-педагогическими знаниями, адаптация к возрастным особенностям и уровню подготовки — все эти процессы должны привести к созданию единых знаний будущего менеджера, обладающих определенными профессиональными качествами. Такая совокупность собирает воедино и типизирует сведения из различных дисциплин, устанавливая связи и отношения между ними там, где это возможно. Например, при освоении будущими менеджерами «этики деловых отношений», они черпают знания из предметов, включенных в стандарт ГОС ВПО «Государственное и муниципальное управление»: философии, культурологии, социологии, психологии и педагогики, русского языка и культуры речи, исследования социально-экономических и политических процессов, теории управления, управления персоналом, информационных технологий управления и ряда дисциплин и курсов по выбору, устанавливаемых конкретным вузом. Энциклопедиче-

ская совокупность знаний по этике делового общения решает проблему представления целого, не охватывая всю совокупность знаний, а помогая при решении различных задач, в основе которых лежат как учебные, так и жизненные ситуации.

Процесс специальной подготовки студента характеризуется также тенденцией к формированию тесно взаимосвязанных гностических, предметных и профессиональных умений и навыков (см. Попков В.А., Коржувев А.В. [4]). Обеспечение профессиональной направленности преподавания специальных дисциплин приводит к тому, что эти умения и навыки складываются в педагогические и практические действия, направленные на выполнение функций менеджера муниципального управления.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования. — М. : Изд-во МГУ, 1984. — 104 с.
2. Актуальные проблемы личностно ориентированного образования. Личность педагога: профессионально-личностные характеристики и требование времени : коллективная монография. — Шадринск, Исеть, 2004. — Вып. 1. — 140 с.
3. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11—17.
4. Попков, В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация : учебное пособие для вузов. — М. : Академический Проект, 2006. — 160 с.

Т.А. Маниурова

РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В настоящее время в обществе возникла необходимость становления профессионально-личностных качеств, сознания и поведения будущего социального педагога как активного, ответственного субъекта реалий окружающего мира.

Развитие гуманистической позиции будущего социального педагога к миру и человеку обеспечивает позитивную мотивацию взаимодействия на основе способности предвидеть последствия действий и отвечать за них.

Профессиональная ответственность социального педагога — это личностная характеристика специалиста, отражающая особое социальное и

морально-правовое отношение к выполнению своего нравственного долга и профессиональных обязанностей по решению социально-педагогических задач в рамках принятых личностью норм и правил деятельности, предполагающее неукоснительное выполнение предъявляемых требований и обязательств, предвидя результаты и возможные последствия деятельности. Различаются внешняя форма (возложенный на специалиста контроль за результатами деятельности) и внутренняя форма (саморегуляция своих действий личностью, чувство долга) профессиональной ответственности.

В образовательном процессе вуза профессиональную ответственность студента необходимо осуществлять целостно, формируя совокупность знаний, убеждений, умений, потребностей на основе гуманной позиции личности, составляющих базис успешной деятельности социального педагога. Это требует особого внимания к организации образовательного процесса вуза, интегрирующего учебную, внеаудиторную, практическую, социально-педагогическую деятельность студентов.

Ответственность социального педагога выступает как личностная составляющая профессионализма, базирующаяся на чувстве долга, выраженная чувственно-эмоциональными проявлениями, включающая эмпатичность, социальную активность, позитивную мотивацию, благожелательное отношение к людям.

Мотивационно-целевой критерий профессиональной ответственности социального педагога определяется гуманистической позицией личности, позитивной мотивацией к взаимодействию с личностью, потребностью в познании социальных норм, профессиональных прав и обязанностей; личностно-ответственной мотивацией; профессиональным интересом к работе с клиентами различных категорий.

Чувство ответственности неразсторжимо с чувством долга, чести и достоинства. Чувство ответственности проявляется тем обостреннее, чем больше развиты у человека такие эмоциональные черты как эмпатия, чуткость к чужой боли, умение читать язык эмоций, гордость за результаты своего труда или угрызение совести за упущения в работе. Чувства являются активной мотивационной силой для определения таких форм поведения, которые соответствуют требованиям общества и поддерживают эмоциональное самоуважение личности. Они раскрывают отношение человека к своему собственному развитию.

Без опыта эмоциональных переживаний, без «багажа» социально ценных чувств нельзя стать личностью, правильно реагирующей на происходящее в окружающей жизни. Социальный педагог, не умеющий сочувствовать, сопереживать, нести ответственность за себя и других, не знающий, что такое долг и совесть, равнодушен к окружающему, к своим близким, а нередко и жесток.

Единство слова и дела — обязательное условие формирования чувства ответственности социального педагога. Единство знания и чувства,

должного и желаемого слова и дела превращают взаимоотношения в коллективе в эмоционально устойчивые.

Максимально соответствуют задачам формирования профессиональной ответственности социального педагога такие методы моделирования педагогической деятельности, как анализ педагогических ситуаций, педагогическое проектирование и педагогические игры.

Анализ педагогических ситуаций связан с выработкой у студента умений вычленять проблему, объяснять причину ее возникновения и намечать возможные пути ее решения. В процессе анализа педагогических ситуаций формируется понимание проблемы и пути ее решения, осознается личностная ответственность студента за создание и решение педагогической ситуации. Речь идет об умениях конструировать способы и приемы педагогического взаимодействия, элементов их современного стиля педагогического мышления, способности к целеполаганию. В качестве предметного «поля» для такого «конструирования» может быть использована педагогическая игра.

Работа по развитию и активизации гуманистической позиции является результатом и показателем положительного отношения к самому себе, к окружающим на основе профессиональных норм и требований профессионально-педагогической ответственности. Социально значимый практикум способствовал осмыслению и применению профессиональных знаний с гуманных позиций.

В ходе практикума использовался комплекс проблемных заданий, адекватных профессиональной деятельности будущего социального педагога. Методы проблемного обучения создавали мотивационную основу учебной деятельности студентов — будущих социальных педагогов, затрагивали их эмоциональную, духовно-нравственную сферы, побуждали к самовыражению, использованию полученных знаний, выработке умений, убеждений, взглядов, сложившегося опыта решения возникшей проблемы. Методы носили творческий характер и способствовали становлению субъектной позиции будущего социального педагога.

Сферой для формирования профессиональной ответственности студентов стала деятельность творческих объединений и клубов по интересам (клуб «Познай себя», студенческий театр, «Пресс-клуб»), комитеты студенческого самоуправления, действующие на факультете социальной педагогики (старостат, актив факультета и т.д.). Принимая участие в их работе, будущие социальные педагоги выполняли роли наставников, ораторов, организаторов, общественных деятелей, журналистов, шефов. Эти социальные роли требовали от студентов умений ярко и лаконично говорить, элегантно выглядеть, проектировать свои поступки, ориентируясь на личностно и профессионально значимые ценности, вступать в диалогические отношения, проявляя такие качества, как отзывчивость, тактичность, доброжелательность, стремление к сотрудничеству, гуманность и ответственность.

Особое значение на этом этапе приобретала педагогическая поддержка студентов со стороны преподавателей, суть которой состояла в

том, чтобы помочь будущему социальному педагогу преодолеть то или иное препятствие, решить индивидуальные проблемы, связанные с физическим и психическим здоровьем, личностным самоопределением, диагностировать свой уровень профессиональной ответственности.

Целью педагогической поддержки выступало формирование профессиональной ответственности личности будущего социального педагога. Работа коллектива педагогов по педагогической поддержке студентов осуществлялась как непосредственно, так и опосредованно, имела формы индивидуальной и групповой работы, носила превентивный и оперативный характер. Опосредованная поддержка осуществлялась при отсутствии явного запроса со стороны студентов и базировалась на результатах диагностики профессиональной ответственности, осмыслении затруднений будущих социальных педагогов в процессе самовоспитания.

Еще одной формой педагогической поддержки стала работа с группами будущих социальных педагогов, имеющих сходные личностные и профессиональные проблемы. Эти группы были выявлены в результате специальной диагностики и педагогического наблюдения (студенты, неуспевающие по определенному предмету, застенчивые, необщительные, тревожные, с неадекватной самооценкой и т.д.). Студенты включались в коррекционные игровые занятия, тренинги общения в целях личностного роста на базе клубного объединения «Познай себя». Результатом стало осознание студентами своих индивидуальных особенностей, соотнесение их с будущей профессиональной деятельностью, развитие коммуникативной активности, организаторских способностей, эмпатии, толерантности, качеств, составляющих гуманную позицию будущих социальных педагогов.

В студенческом «Пресс-клубе» были традиционными диалоги, дискуссии. Особый интерес вызывало обсуждение тем: «В чем заключается профессиональная ответственность социального педагога?», «Как включить ответственность всех субъектов социально-педагогического взаимодействия?», «Современный социальный педагог — это...», «Как ответственность связана с гуманностью?» и др. Столкновение мнений людей разного возраста и опыта (студентов, педагогов, гостей) способствовало усвоению студентами представлений о поступках, действиях социального педагога, о слагаемых профессионализма социального педагога, ответственности как обязательных компонентов социально-педагогической деятельности, активизировало социальное и личностное самоопределение будущих социальных педагогов.

Сферой для формирования профессиональной ответственности студентов стала деятельность творческих объединений и клубов по интересам (клуб «Познай себя», студенческий театр, «Пресс-клуб»), комитеты студенческого самоуправления, действующие на факультете социальной педагогики (староста, актив факультета и т.д.). Принимая участие в их работе, будущие социальные педагоги выполняли роли наставников, ораторов, организаторов, общественных деятелей, журналистов, шефов. Эти социаль-

ные роли требовали от студентов умений ярко и лаконично говорить, проектировать свои поступки, ориентируясь на личностно и профессионально значимые ценности, вступать в диалогические отношения, проявляя такие качества, как отзывчивость, тактичность, доброжелательность, стремление к сотрудничеству, гуманность и ответственность.

Особое значение на этом этапе приобретала педагогическая поддержка студентов со стороны преподавателей, суть которой состояла в том, чтобы помочь будущему социальному педагогу преодолеть то или иное препятствие, решить индивидуальные проблемы, связанные с физическим и психическим здоровьем, личностным самоопределением, диагностировать свой уровень профессиональной ответственности.

Целью педагогической поддержки выступало формирование профессиональной ответственности личности будущего социального педагога. Работа коллектива педагогов по педагогической поддержке студентов осуществлялась как непосредственно, так и опосредованно, имела формы индивидуальной и групповой работы, носила превентивный и оперативный характер. Опосредованная поддержка осуществлялась при отсутствии явного запроса со стороны студентов и базировалась на результатах диагностики профессиональной ответственности, осмыслении затруднений будущих социальных педагогов в процессе самовоспитания.

Еще одной формой педагогической поддержки стала работа с группами будущих социальных педагогов, имеющих сходные личностные и профессиональные проблемы. Эти группы были выявлены в результате специальной диагностики и педагогического наблюдения (студенты, неуспевающие по определенному предмету, застенчивые, необщительные, тревожные, с неадекватной самооценкой и т.д.). Студенты включались в коррекционные игровые занятия, тренинги общения в целях личностного роста на базе клубного объединения «Познай себя». Результатом стало осознание студентами своих индивидуальных особенностей, соотнесение их с будущей профессиональной деятельностью, развитие коммуникативной активности, организаторских способностей, эмпатии, толерантности, качеств, составляющих гуманную позицию будущих социальных педагогов.

Наиболее эффективным оказались ряд ситуативных упражнений.

Ситуативное упражнение «Фактор» демонстрировало многообразие восприятия людьми различий при анализе ситуации, когда имелась незначительная фактическая информация. Ведущий формировал группы по пять человек. Затем студенты отвечали на проверочные вопросы. Члены группы не должны были менять мнения до тех пор, пока все участники группы не закончат отвечать. После того как ведущий сообщал ответы на вопросы, члены группы проверяли свои ответы. Вся группа обсуждала ответы, при этом необходимо было обратить внимание на следующие вопросы: почему у членов группы разное восприятие? Какими факторами могут быть объяснены эти различия? Какие факторы помимо избирательного восприятия могут повлиять негативно на результат? Целью данного упражнения было

показать, насколько по-разному участники воспринимают одну и ту же ситуацию с помощью селективного восприятия.

С целью воспитания профессиональной ответственности был проведен комплекс упражнений, направленный на формирование ответственности (методика Р. Зариповой): игра «Жизнь заново» (формирование навыка ответственного выбора), игра «Займ» (выработка навыка осознанного выбора для достижения индивидуального и коллективного блага), игра «Путешествие длиной в неделю» (формирование сотрудничества в коллективе), игра «В кругу друзей» (формирование навыков оценивать степень воздействия слова и поступка человека на других людей).

Эффективной формой формирования профессиональной ответственности студента являлся социально-педагогический тренинг, который позволял целенаправленно создавать деонтологические ситуации. Деонтологическая ситуация включала социально значимые требования (обязательства), должное отношение человека к себе, коллективу, обществу и объективные социальные условия, позволяющие реализовать соответствующее поведение. Этот тренинг включал следующие элементы: обучение анализу структуры социально-педагогической деятельности, обучение способам преодоления барьера ответственности, обучение умению оценивать результаты собственной деятельности, обучение анализу ситуации.

Социально-педагогический тренинг был направлен на мотивацию достижения устойчивых изменений в поведении человека. Тренинг строился с применением обучающих и развивающих программ, в которые входили микротренинги креативности, уверенности в себе, личностного влияния и целый ряд инструментальных программ (тренинг ведения деловых переговоров, управление конфликтом), что обеспечивало осознание мотивационных механизмов и развитие мотивации человека (например, на гуманистическое отношение).

Следующий ситуативный тренинг — тренинг лидерства «Преподаватель и студент». Целью данного тренинга было развитие лидерских способностей у студентов. Группе из 5 участников давалось задание перечислить положительные и отрицательные качества педагогов. Им предлагалось показать, как надо вести занятие (поочередно, каждый участник группы), чтобы было интересно всем окружающим, чтобы были задействованы все участники процесса. Когда все команды закончили выступать, преподаватель устраивал неформальный устный экзамен. В конце тренинга преподаватель попросил всех проголосовать и выбрать команду, которая преподавала лучше всех. Подобный тренинг показывал, что группа обоснованно выделяет студентов, которые наиболее интересно, более ответственно подходили к выполнению заданий.

Таким образом, по окончании эксперимента основная часть студентов приобрела такие качества личности как: умение координировать социальные связи и отношения, умение координировать свои собственные действия, потребность в социальном взаимодействии, эмоциональную отзывчивость, сопереживание.

Список использованной литературы

1. Грядунова, Л.И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма.— Киев : Вища школа, 1979. — 134 с.
2. Дорофеев, Е.Д. Внутригрупповая ответственность собственности // Психология личности и группы в изменяющемся обществе. — М., 1994. — 37 с.
3. Муздыбаев, К. Психология ответственности. — Л. : Наука, 1983. — 240 с.
4. Дементий, Л.И. Ответственность как ресурс личности : монография. — М. : Информ-Знание, 2005. — 188 с.
5. Ореховский, О.И. Ответственность и ее социальная природа. — Томск, 1972. — 159 с.

М.С. Маскина, С.А. Мусеев

ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ — СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сущность явления не может быть непосредственно воспринята исследователем. Она сокрыта. Поэтому она не может быть «отражена» — она может быть только угадана. Таким образом, познание сущности явлений есть процесс моделирования этого явления с помощью предугаданной (изобретенной, придуманной) схемы.

Чтобы понять природу неизвестного явления, исследователь мог идти только одним путем — путем догадки. И эти догадки он черпал «из себя», фантазировал, придумывал, изобретал. Он создавал схему, чтобы «примерить» ее к исследуемому явлению. Мы можем «увидеть» только то, что позволяют наши возможности, наши знания, наш язык. Познать, интерпретировать, моделировать исследуемое явление — значит, описать его с помощью ранее сформировавшейся, уже знакомой системы знаний.

Особая роль в познании принадлежит языку. Первым, кто понял колоссальные возможности языка как орудия мышления, был Готфрид Вильгельм Лейбниц. Он был первым, кто достаточно отчетливо развил идею создания универсального искусственного языка и приспособленного к нему дедуктивного аппарата, с помощью которого решение любой проблемы сводилось бы просто к соответствующим вычислениям. Лейбниц считал, что логика — не только искусство суждений и доказательства известных истин, но и искусство изобретения и открытия новых истин. Он предложил план усовершенствования и построения логики, в котором выдвинул идею построения «универсальной характеристики» — математизированной логической системы, которая могла бы служить не только для теоретического описания рассуждений, но и для их практического выполнения.

Эта система должна была состоять из знаков, соответствующих мыслям, правил оперирования этими знаками, построенных таким образом, что всякий раз, когда некоторая мысль является следствием другой, знак первой получается из знака второй по этим правилам. Лейбниц мечтал о времени, когда философы, вместо того, чтобы спорить, будут говорить: «Посчитаем».

Сам Лейбниц не построил развернутой формально-логической системы, но под его влиянием мысль ученых начала работать в этом направлении.

Первым серьезным успехом на этом пути было создание «алгебры логики». Основные идеи, которые легли в основу алгебры логики, впервые появились в работах А. де Моргана и Дж. Буля в 1847 году и были развиты рядом других исследователей в конце 19 века.

В 1879 году вышла книга Г. Фреге *Begriffsschrift (Понятийная письменность)* с подзаголовком «Формульный язык чистого мышления, построенный по образцу арифметического», где впервые была построена такая система. Впоследствии такие системы стали называть логическими исчислениями.

Роль математики как инструмента познания.

Все математические теории представляют собой специфические орудия познания. Математика — это универсальный арсенал средств и методов, это арсенал специальных искусственных языков, используемых в самых различных областях человеческой деятельности в науке, в технике, в экономике...

Остановимся более подробно на характере математической деятельности.

Предметом исследования является т.н. «математическая реальность», которая не существует априори, а создается интуицией. Математические конструкции и теории возникают сначала в форме неясных интуитивных представлений. Затем, с помощью мысленных экспериментов, приводящих к уточнению деталей и установлению логических связей, картина постепенно проясняется. Математик экспериментирует, но в отличие от естествоиспытателя, использующего реальность, он имеет дело только с идеальными объектами, существующими лишь в его воображении. Математик не исследует готовое, заранее существующее, а в ходе эксперимента сам создает объект исследования.

Математическое творчество, ведущее к формированию той или иной теории — это сложный процесс, состоящий из интуитивных догадок и сомнений, анализа примеров и контрпримеров, попыток обобщения и упрощения, поиска доказательств и возможных опровержений, это процесс, состоящий из мысленных экспериментов, направленных на изучение идеальных, воображаемых объектов.

На определенном этапе развития теории возникает естественная потребность в уточнении исходных положений теории, т.е. в ее аксиоматиза-

ции, а значит — в серьезном логическом рассмотрении аспектов сложившейся теории.

Математическая логика описывает новое направление в математике, сосредотачивая внимание на логико-математических языках: семантике языков, специфике первичных понятий и правилах построения новых понятий, интерпретации (истолковании) языка, выразительных возможностях языка, соотношении между языком и метаязыком.

В этом качестве математическая логика смыкается с теорией познания и эвристикой. Ее цель в этом случае состоит в выяснении норм научного мышления, в осмыслении и выделении общих принципов математического познания и в выяснении взаимоотношений между эвристическими, эмпирическими и рационально-логическими факторами математической деятельности. Предметом ее изучения становятся закономерности математического творчества: методы поиска новых идей, новых теорем и их доказательств.

Слова и символы становятся необходимой формой существования понятий, а язык становится не только универсальным средством выражения математической мысли, но и формой ее существования. При этом оперирование со смыслом может быть заменено (промоделировано) оперированием с соответствующими символами — принцип, на котором основана вся современная машинная математика.

В.А. Вышенский и Л.А. Калужнин отмечают, что именно для обучаемых со средними способностями к математике польза от логических понятий и символики особенно существенна. Учащиеся с математическим талантом чисто интуитивно и самостоятельно, в конце концов, осваивают логическую структуру изучаемого, но и для них приведенные логические схемы облегчают их путь. Со своей стороны, А.А. Столяр отмечает поразительный экспериментально установленный факт: обучение традиционными методами, пренебрегающими логикой, не дает существенного логического развития.

Отсюда вывод: элементы логики должны стать неотъемлемой частью процесса преподавания. При этом, конечно же, речь должна идти о математической логике, которая, содержа в себе традиционную логику, может быть органично включена в любой учебный курс.

Такие понятия, как переменная, выражение, высказывание и высказывательная форма (предикат), логические союзы и кванторы, отношения между высказываниями, различение языка-объекта и метаязыка, основные типы доказательств, множества и операции над ними, бинарные отношения, алгебраические операции, функции (отображения), являются базовыми понятиями всей математики. Поэтому степень усвоения этих понятий студентами самым существенным образом определяет успех или неуспех их дальнейшего изучения математики (и не только математики).

Мы полагаем, что всякий грамотный человек обязан обладать минимумом синтаксических умений, к которым мы относим составление

предложений, выражающих конъюнкцию, дизъюнкцию, импликацию, эквиваленцию, отрицание, содержащих кванторы, использование математических штампов, стандартизацию языка, свободный переход от словесной формулировки — к формульной и обратно.

Закончим мы высказыванием Анри Пуанкаре:

«Если греки восторжествовали над варварами и если Европа, наследница греческой мысли, властвует над миром, то потому, что дикие любили яркие цветы и шумные звуки барабана, которые занимали только их чувства, между тем как греки любили красоту интеллектуальную, которая скрывается за красотой чувственной, которая именно и делает разум уверенным и твердым».

М.С. Маскина, С.А. Мусеев

ОБ ОСНОВНЫХ МОДЕЛЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последнее время в нашей стране возникла и стала бурно развиваться целая индустрия образовательных услуг, объединяемых общим названием «дистанционное образование» (ДО). С ней связываются и большие надежды, и значительные опасения. Надежды обусловлены тем, что ДО позволяет сделать профессиональное образование более гибким, удобным, доступным, а значит, и более востребованным. Опасения коренятся, во-первых, в распространенном представлении о том, что невозможно организовать успешно работающую систему ДО без развитой сети современных телекоммуникаций и обеспечения образовательных учреждений компьютерным оборудованием последнего поколения (для чего нужны огромные финансовые вложения), во-вторых, в сомнениях по поводу качества образования и возможности обеспечить объективную аттестацию в дистанционной форме.

В настоящий момент достаточно остро стоит проблема выбора и адаптации применительно к российским условиям такой формы организации системы дистанционного образования, которая, оправдывая связанные с его развитием надежды, позволяла бы свести к минимуму имеющиеся опасения.

В истории ДО прослеживаются две основные традиции: трансляционная (американская) и дидактическая (британская). Первая основывается на идее принципиального единства дистанционного и очного образования как форм обучения, не отличающихся по типу отношений между обучающим и обучающимся, а потому основанных на общей дидактике и одинаковых формах учебных занятий. Согласно этой модели дистанционное образование обеспечивается трансляцией на расстояние с помощью современных средств телекоммуникации традиционных очных занятий: лекций

и семинаров, что позволяет на порядок увеличить вместимость учебных классов и аудиторий.

Трансляционная модель получила широкое распространение в США, развивалась во французском Национальном центре дистанционного образования, в преобладает в Китае, а среди российских вузов реализуется в Современном гуманитарном университете.

Сильная сторона трансляционной модели состоит в том, что она создает возможность присутствовать при практически уникальных научных и образовательных событиях: устных выступлениях перед аудиторией, которые вряд ли будут тиражированы в учебниках, поскольку речь идет о живой лаборатории мысли оригинальной по своим знаниям и складу ума личности. Такая ситуация характерна для крупных университетов, имеющих в числе своих профессоров руководителей научных школ или просто активно работающих и генерирующих новые идеи видных ученых.

Отметим явные недостатки трансляционной модели:

— высокая стоимость создания и эксплуатации телекоммуникационных сетей и оборудования;

— необходимость развитой сети специальных филиалов, оборудованных для приема прямых трансляций и интерактивной связи с лектором, что, кроме того, сильно ограничивает мобильность студентов и требует от них присутствия в определенное время в определенном месте;

— пассивный характер большинства занятий, что с увеличением количества слушателей только усугубляется.

В итоге приходится создавать активные групповые занятия и консультации в компьютерных сетях, разрабатывать библиотеки электронных учебников. Это влечет за собой существенное ограничение числа обучаемых студентов, ибо: 1) для активной совместной работы в сети их необходимо делить на небольшие группы (не более 20 человек), что требует соответствующего увеличения специально подготовленного корпуса преподавателей; 2) предполагает у студентов материальную возможность, умение и желание работать с учебной информацией в компьютерной сети, а такое сочетание даже в компьютеризированных США встречается далеко не на каждом шагу.

Наконец, при самых совершенных информационных и коммуникационных технологиях, эквивалентность электронной библиотеки или учебника их традиционным очным аналогам остается под вопросом, поскольку речь идет о техногенном или полутехногенном подобию, в сравнении с которым оригинал всегда обладает известным преимуществом.

Поэтому трансляционная модель, за пределами университетского образования, применяется чаще всего в армии или крупных корпорациях, филиалы которых оборудованы специальными учебными классами (например, IBM или Kodak).

Таким образом, трансляционная модель оправдана, прежде всего, на уровне университетского образования, предполагает наличие дорогостоя-

щей сети оборудованных филиалов и оставляет открытым вопрос о равноценности качества и эффективности дистанционного образования соответствующим показателям очного.

В британской модели ДО традиционные аудиторные занятия заменяются другими формами: самостоятельной работой студентов, для организации и обеспечения которой готовятся специальные комплекты учебно-методических материалов, и интенсивными практическими групповыми занятиями (тьюториалами), очень мало напоминающими обычный семинар и радикально отличающимися от лекции. В комплект учебно-методических материалов, обеспечивающих самостоятельную работу студентов, входят только те материалы на электронных носителях, которыми можно пользоваться с помощью оборудования, легко доступного большей части студентов. Каналы телекоммуникации используются как средства доставки учебно-методических материалов и обеспечения интерактивности — общения между тьютором и студентами и студентов между собой в ходе индивидуальных консультаций и внутригруппового сотрудничества.

Эта модель ДО была разработана в Открытом Университете Великобритании, практикуется во всех странах британского содружества, в России на ее основе построено обучение в МЦДО (МИМ) «ЛИНК».

К недостаткам британской модели относят:

- высокую степень автономности («взрослости») и сознательной мотивации учащегося,

- стандартность курсов, которые «упаковывают» в издаваемые массовыми тиражами комплекты учебных пособий,

- высокий уровень требований к умениям тьютора, касающимся не только индивидуальной работы со студентами, их психологической поддержки и свободного владения материалом нескольких близких по профилю курсов, но и способности организовать 6—8-часовую работу студенческой группы в форме деловой игры, «case-study» или «мозгового штурма».

Следствием этого является ориентация модели на обучение взрослых, и постоянное увеличение корпуса тьюторов, расходы на подготовку и повышение квалификации которых составляют существенную долю бюджета.

К достоинствам британской модели можно отнести отсутствие необходимости в специально оборудованных устройствами для интерактивной телетрансляции филиалах (тьюториалы могут проходить в обычных аудиториях), обеспечение существенно более высокой степени автономии студентов, прекрасно продуманную и организованную специально для ДО систему аттестации и мониторинга качества образования.

По нашему мнению, британская модель обеспечивает более полную реализацию основного принципа дистанционного образования: независимости от места, времени и образовательного ценза, эффективна в первую очередь для практико-ориентированного образования, не требует как обязательного условия дорогостоящей сети телекоммуникаций и обеспечивает

эквивалентный очному образованию уровень качества подготовки специалистов.

*Н.А. Матвеева, М.П. Грачева,
Т.В. Бадеева, М.В. Ашина, Е.О. Максименко*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕЙ ГИГИЕНЫ СТУДЕНТАМ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Создание системы формирования, активного сохранения, восстановления и укрепления здоровья людей в Российской Федерации является в нашей стране основной целью на период до 2010 года соответствии с Концепцией охраны здоровья здоровых. Ключевой проблемой для всех направлений охраны и укрепления здоровья является формирование культуры здоровья, повышение престижности здоровья, самосознание ценности здоровья как фактора жизнестойкости и активного долголетия. В связи с этим в настоящий период времени в курсах преподавания дисциплин профилактической медицины, особенно общей гигиены как пропедевтической для всех гигиенических наук, необходимо формировать у студентов-медиков ответственность за свое здоровье и здоровье своих близких, осознание и потребность к более здоровому образу жизни.

Уже более 5 лет на кафедре общей гигиены и экологии НижГМА организовано преподавание курса «Общая гигиена» для студентов 3-го курса очного отделения фармацевтического факультета. В соответствии с учебным планом студенты знакомятся с основами гигиенических наук на семи практических и лабораторных занятиях и девяти лекциях. Контроль знаний осуществляется путем опроса студентов на занятиях, оценки степени усвоения лекционного материала, по результатам решения ситуационных задач, оценки практических навыков при выполнении индивидуальных заданий и демонстрации умения работать с измерительными приборами. По каждой теме подготовлен тестовый контроль знаний. После окончания курса студенты сдают дифференцированный зачет.

И в лекционном курсе, и на практических занятиях большое внимание акцентируется на применении студентами приобретенных знаний и практических навыков в своей будущей работе. Студенты подробно разбирают гигиенические требования, предъявляемые к помещениям, устройству, оборудованию, содержанию, санитарному режиму аптечных организаций, вопросы производственной гигиены фармацевтов и работников химико-фармацевтической промышленности, профилактические мероприятия, направленные на предупреждение развития профзаболеваний. Такое углубленное изучение некоторых разделов коммунальной гигиены и гигиены труда повышает интерес студентов к нашему предмету, усиливает их мотивацию к обучению, так как студенты, как показывает наш опыт, изу-

чают, прежде всего, то, что будет им необходимо для выполнения будущих профессиональных функций.

Однако количество учебных часов по общей гигиене для студентов фармацевтического факультета явно недостаточно, и некоторым разделам дисциплины, таким как «Гигиена питания», «Гигиена детей и подростков», «Климат и здоровье», «Здоровый образ жизни», «Личная гигиена» уделяется недостаточное внимание, несмотря на важность и актуальность этих проблем. В связи с этим для студентов 3 курса очного отделения фармацевтического факультета НижГМА был организован электив «Проблемы экоэкологической защиты здоровья населения и работников химико-фармацевтической промышленности» в объеме 36 учебных часов.

Целью обучения является более глубокое изучение будущими провизорами гигиенической характеристики различных факторов среды обитания, механизмов их воздействия на организм и формы проявления этих воздействий на донозологическом уровне. Студенты овладевают методами оценки влияния факторов окружающей среды на здоровье населения, способами использования природных факторов в оздоровительных целях, приемами и методами первичной профилактики нарушений здоровья населения.

Студентам читаются лекции и проводятся семинарские занятия по следующим темам: «Оптимизация питания населения в условиях неблагоприятного воздействия факторов окружающей среды и производственных условий на предприятиях химико-фармацевтической промышленности», «Использование систем вторичной доочистки питьевой воды для профилактики экологически обусловленных заболеваний», «Гигиенические проблемы охраны здоровья детей в образовательных учреждениях», «Факторы риска искусственной среды жилых и общественных зданий», «Понятие о здоровом образе жизни. Основные принципы построения здорового образа жизни», «Роль физической культуры в мобилизации адаптивных возможностей человеческого организма в современных условиях жизни и в экстремальных ситуациях», «Гигиенические требования к организации режима труда, отдыха, питания с учетом биологических ритмов организма», «Гигиенические аспекты использования естественно—природных факторов окружающей среды в оздоровительных целях», «Основы психогигиены, значение и способы психологической адаптации человека в коллективе, семье, в различных возрастных периодах».

К каждому практическому и семинарскому занятию для студентов фармацевтического факультета подготовлено учебное пособие. В текущем учебном году внедрено новое пособие «Изучение и коррекция состояния питания человека». В нем указывается на определяющее влияние питания на состояние здоровья, процессы роста и развития, устойчивость к воздействию неблагоприятных факторов среды, работоспособность и продолжительность жизни человека. Излагаются основные подходы к формированию

здорового питания, собраны и систематизированы методы оценки фактического питания. Предложены виды самостоятельной работы студентов.

Проведение дополнительного и более углубленного изучения указанных вопросов поможет студентам осознать значимость мероприятий первичной профилактики для сохранения и укрепления здоровья не только больных, но и здоровых людей, для повышения работоспособности, prolongation активной жизни человека, позволит более эффективно использовать в оздоровительных целях благоприятные природно-климатические факторы и адаптироваться к неблагоприятным климатогеографическим условиям во время путешествий, отдыха, смены места жительства, а также проводить гигиеническое воспитание и обучение населения по вопросам здорового образа жизни и личной гигиены.

*Н.А. Матвеева, М.П. Грачева,
Т.В. Бадеева, А.В. Леонов*

ПОСТОЯННОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На кафедре общей гигиены и экологии Нижегородской государственной медицинской академии 20 лет постоянно действует и совершенствуется система непрерывного экологического образования. В настоящее время четко сформировались три уровня экологического профессионального высшего медицинского образования.

Первый — базовый уровень преподавания — дает основы экологических знаний и реализуется на младших курсах всех факультетов в рамках часов действующих учебных программ. Разработана специальная программа первого уровня экологического образования. Она имеет два блока: первый — биологические, физико-химические, анатомо-физиологические, гигиенические основы экологических знаний; второй — клинические основы экологических знаний. У студента формируются социально-правовые, медико-биологические, гигиенические и клинические основы экологических знаний.

Второй уровень — специализированные профилированные по факультетам с учетом будущей специальности курсы — «Медицинская экология» — самостоятельный интегрированный курс для студентов выпускников (VI год обучения) медико-профилактического факультета и курс «Основы экологии и рационального природопользования» для студентов IV курса фармацевтического факультета.

Задачей курса медицинской экологии является подготовка современного высококвалифицированного врача-гигиениста, специалиста, профессионально решающего проблемы медицинской экологии. Учебная про-

грамма этого уровня предусматривает 40 учебных часов. Она включает в себя теоретические и практические занятия, позволяющие получить студентам навыки решения конкретных медико-экологических проблем местного и регионального уровней. Полученные знания и навыки позволяют молодым специалистам — санитарным врачам активно включиться в организацию и работу системы социально-гигиенического мониторинга, задачами которой является обеспечение санитарно-эпидемиологического благополучия населения и снижение уровней риска развития экологозависимых нарушений здоровья. В 2004 г. в связи с выходом «Руководства по оценке риска для здоровья населения при воздействии химических веществ, загрязняющих окружающую среду» Р 2.1.10.1920-04 в тематику занятий введено изучение методологии расчета и оценки канцерогенных и неканцерогенных рисков с учетом хронического и острого воздействия на критические группы органов и систем.

Курс основ экологии и рационального природопользования на фармацевтическом факультете преподается на кафедре третий год. Учебная программа предусматривает 52 часа, из них практических 40 часов и 12 часов лекционных. Задачами изучения дисциплины являются формирование у студента знаний и практических навыков решения проблем рационального природопользования, знания законов экологии и прикладных задач экологии в области рационального природопользования и охраны природных ресурсов. Студенты должны знать и уметь решать эколого-гигиенические проблемы предприятий химико-фармацевтической и медицинской промышленности, которые по международной классификации относятся к категории экологически опасных и представляющих высокий уровень риска развития экологозависимых нарушений здоровья как у населения, так и у работающих на данных производствах.

Последние 4 года появилась такая эффективная форма экологического обучения как электив. На завершающем курсе медико-профилактического факультета работает электив по медицинской экологии, который представляет из себя цикл занятий на 21 учебный час, разбитый на 4 темы с заключительным тестированием знаний и решением ситуационных задач. На каждое занятие разработано учебное пособие для студентов и учебно-методическая разработка для преподавателей. Занятия ведут все преподаватели кафедры по закрепленным за ними темам.

Тематика электива ежегодно дополняется и изменяется. Изучены такие темы как: «Причинно-следственные связи между нарушениями в состоянии здоровья населения и средой обитания», «Биомониторинг химических веществ в объектах окружающей среды и биосредах организма человека», «Канцерогенные вещества в объектах окружающей среды и первичная профилактика онкозаболеваемости и других отдаленных нарушений в состоянии здоровья населения», «Диоксины в объектах окружающей среды», «Природоохранная деятельность в охране здоровья населения г. Н. Новгорода и области», «Медико-экологические проблемы физических фак-

торов городской среды», «Экологические проблемы регионов с повышенным радиационным фоном», «Медико-экологическое картографирование жилой зоны города» и др.

В предыдущем учебном году началась работа электива на III курсе медико-профилактического факультета «Среда обитания и здоровье человека». Учебная программа предусматривает 38 часов, из них 8 лекционных и 30 часов практических занятий. Целью обучения является приобретение и углубление теоретических и практических знаний в решении проблем «среда обитания и здоровье человека», повышение профессионального уровня подготовки врача-гигиениста, решающего на современном уровне проблемы оценки и управления риском развития экологозависимых нарушений здоровья населения. Студенты прослушали лекции на такие темы как «Приоритетные химические вещества в объектах окружающей среды и влияние их на здоровье населения», «Автоматизированные системы контроля качества окружающей среды в городах мира и у нас в стране», «Глобальные экологические проблемы и пути их решения» и др. Каждый студент в течение года выполняет практическую реферативную работу, результаты которой защищает на семинарских занятиях. В дальнейшем планируется перенести этот опыт и на другие факультеты НижГМА.

Такая постоянно обновляющаяся, совершенствующаяся позволяет готовить специалистов эффективно решающих медико-экологические проблемы предупреждения отрицательного влияния окружающей среды на здоровье населения.

Ю.В. Орлова

К ВОПРОСУ О ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСТВА

Национальной доктрине образования, государственном документе, принятом к исполнению до 2025 года, среди главных приоритетов образования сформулирована задача обеспечения исторической преемственности поколений, а в 2007 году в Закон Российской Федерации об образовании были внесены и подписаны президентом страны поправки, суть которых заключается в необходимости духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения на основе традиционных отечественных ценностей.

Между тем современное образование, как отмечают ученые, характеризуется наличием противоречивых тенденций, когда «...своеобразно сочетаются «историческая память» и «историческое беспамятство» [1, 10]. С одной стороны, декларируется отход от традиций воспитания, сложившихся в обществе советского периода, и становится очевидным, что «... на самом-то деле в пересмотре нуждаются практически все вопросы, на которые стремилась получить ответы прежняя система образования» [6, 10]. С другой стороны, обращения к отечественным дореволюционным тради-

циям воспитания как такового не происходит, а, напротив, все чаще и активнее внедряются западные образовательные технологии, которые прямо противоположны русской педагогической культуре.

Очевидным же для ученых представляется то, что «во всем мире для преодоления кризисных ситуаций в развитии человека необходимы прежде всего не трансформации общественных структур, в каких бы формах — революционных или эволюционных — они ни проходили, но нечто гораздо более сложное: глубокие изменения в сознании и поведении современного человека, которые облагородили бы его внутренний мир, наполнили бы новым содержанием его стремления, социальные и эстетические идеалы, представления о добре и зле» [1, с. 10]. Таким образом, главный вопрос состоит в том, «какого человека и к какой жизни должна подготовить современная система образования?» [6, с. 10].

В учебном пособии для вузов «Психология человека» его авторы В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [5, с. 334—335], опираясь на учение святых отцов, рассматривают человека как трехсоставное существо, которое состоит из духа, души и тела. Светская педагогика, не принимая во внимание духовной ипостаси человека, решает вопросы устроения телесного и душевного существа его в этой жизни (здесь и сейчас). Таким образом, разрушается целостное восприятие человека, что ведет к искажению целей воспитания личности, и как следствие — выбор ею мнимых жизненных ценностей-ориентиров.

В настоящее время существует реальная потребность в таком построении педагогического процесса в вузе и в таком отборе содержания образования, чтобы для студентов стала реальной возможностью свободного выбора и определения смысла и цели жизни. Важным фактором решения этой проблемы, как считают ученые-педагоги, психологи В.Ю. Троицкий, В.А. Беляева, З.В. Видякова, Н.В. Маслов, Рубцов В.В., М.Я. Дворецкая, В.А. Сластенин, И.А. Соловцова и др., является обращение к основам русской — православной педагогики в вопросах о сущности человека, его воспитании и смысле жизни.

Православная традиция задает иной, отличный от светского образования, вектор воспитания человека — воспитание для вечности: «Приставка «вос-воз» означает возвышение, обновление: возношение, восхождение, воздвигание, воздаяние... Тогда воспитание означает питание в высшем смысле, питание в вечность» [3, с. 141] — питание духа Благодатью Божией, через богослужение, молитвы, чтение Священного Писания. Такое воспитание, пишет В.А. Сластенин, имеет «двухуровневую структуру: первый уровень — рациональный, второй — духовный (мистический). Рациональный уровень охватывает сферу определяемого словами, сферу того, чему можно научить, что можно передать, того, что поддается анализу, прогнозированию, организации. Это нравственные законы, такие как «не убий», «не укради», «не лжесвидетельствуй». Наряду с этим существует сфера, которую нельзя препарировать научными методами, ибо она относится к

сакральным ценностям, включающим, например, чувство благоговения к святыням. Особенность почитания святынь заключается в его духовном происхождении, чем оно отличается от уважения, которое может быть вызвано и рациональными причинами» [4, с. 55].

Так при определении содержания образования в школе, в учреждениях среднего и высшего профессионального образования очевидной становится задача опираться в обращении к духовной сфере личности на опыт православной педагогики.

В Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина с 1995 года действует Центр Православной педагогической культуры имени священника Афанасия Арбекова. Одно из направлений Центра — создание курсов по выбору на основе традиций русской (православной) педагогики. Таким является электив «Святыни Русской земли», разработанный в рамках учебной дисциплины «Педагогика» в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего образования (раздел «Национально-региональный компонент»).

Этот курс читается студентам, обучающимся на разных факультетах вуза.

При разработке и составлении Программы данного курса учитывались следующие положения:

— Современная педагогика обращается к традициям отечественной педагогической культуры.

— Словосочетание «Русская земля» не только пространственное понятие. В определении В.И. Даля, *земля* — «страна, *народ* и занимаемое им пространство, государство, владенье, область, край, округ» (2, с. 678).

— Традиционной для России является православная культура.

— «Святыня» — категориальное понятие русской (православной) культуры. Святыня то, что освящено Богом.

— Понятие «святыня» имеет материальное (предметное) и духовное значения.

— Благоговейное отношение к святыне — основа воспитания в русской (православной) культуре.

Данный курс предполагает решение следующих задач:

— раскрыть понятие «святыня» с точки зрения светской и православной педагогических культур;

— представить предметное и духовное воплощение святыни;

— рассмотреть семью, русский язык, Церковь, храм, понятие «человек» как святыни Русской земли;

— показать роль и значение святыни в воспитании человека;

— представить иерархию духовных и нравственных ценностей в православном мировоззрении;

— расширить круг чтения студентов, познакомив их со Священными Писанием и Преданием и с образцами духовной (святоотеческой), художественной и публицистической классики, отражающими и (или) раскрывающими понятие «святыня» и благоговейное к ней отношение;

— сформировать у студентов навыки самостоятельной организации и осуществления воспитательной деятельности на основе отечественной культуры.

Образовательной целью курса является овладение студентами основными понятиями традиционной (православной) русской культуры в области воспитания и образования; *практической* — овладение студентами навыками организации воспитательной деятельности. Все это способствует формированию у студентов мировоззрения на основе отечественной культуры, помогает им обнаружить в себе начала духовной жизни и на основе этого осуществить осознанный выбор цели и смысла жизни.

Список использованной литературы

1. Вульфсон, Б.Л. Кризис воспитания // Педагогика. — 2006. — № 6. — С. 3—10.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. — СПб., 1996. — Т. 1.
3. Лихачев, А.Е. Православный взгляд на человека и его воспитание // Вышенский паломник. — 1998. — № 1. — С. 138—141.
4. Слостенин, В.А. // Глинские чтения. — 2005. — № 3—4.
5. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995.
6. Шутенко, А. Высшее образование как зеркало растворенной культуры / А. Шутенко, Е. Шутенко // Alma Mater (Вестник высшей школы). — 2006. — № 11. — С. 9—12.

Т.С. Осипова

О ПРИМЕНЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Эффективность обучения в ВУЗе определяется умением педагогов организовать учебный процесс в соответствии с основными закономерностями учебно-познавательной деятельности обучаемых. В этой связи продолжается активный поиск и разработка наиболее эффективных педагогических концепций обучения.

Все педагогические концепции, независимо от их содержания и направленности, конечную цель обучения трактуют как овладение обучаемыми системой знаний и практической подготовленности, необходимых для успешной практической деятельности.

Важное место имеют практические занятия, ориентированные преимущественно на формирование, развитие, коррекцию значимых для профессии навыков, умений, способностей. В процессе практических занятий решаются задачи, которые теоретические занятия решать не могут, и главная из них — трансформация знаний в практические навыки и умения. С

целью быстрого формирования навыков и умений нами применяются различные методические схемы проведения практических занятий.

Про индивидуальной форме занятия преподаватель ставит задачу каждому обучаемому. Студенты самостоятельно выполняют решение. Результаты решения каждого студента рассматриваются преподавателем. Если все отвечают правильно и других решений нет, то запоминается схема решения задачи. Если есть неправильные ответы, преподаватель выясняет причины ошибок и дает рекомендации. При микрогрупповой форме вся группа разбивается на подгруппы и каждой из них предлагается задание. Преподаватель наблюдает за ходом работы, по окончании указанного времени один из членов подгруппы докладывает результат работы. Во время сообщения члены других подгрупп выполняют роль экспертов, затем докладывают собственные варианты решения.

В ролевой форме преподаватель назначает нескольким обучаемым какие-либо роли, имеющие место в профессиональной деятельности учителя и просит разыграть ту или иную ситуацию.

При экспертной форме преподаватель назначает одного или несколько обучаемых экспертами и дает группе (подгруппам) задание. После окончания работы эксперт высказывает свое видение и дает рекомендации по рациональному решению задач подобного типа.

Практические занятия можно проводить, опираясь на различные психолого-педагогические теории: ассоциативно-рефлекторную, концепцию проблемно-деятельностного обучения, программированного обучения и др. Центральным звеном ассоциативно-рефлекторной теории выступает активная аналитико-синтетическая деятельность обучаемых в ходе осмысления изучаемого содержания обучения, предполагается определенная логика процесса познания: восприятие и осознание, осмысливание, доведенное до понимания его внутренних связей и отношений; запоминание и сохранение в памяти материала, применение знаний на практике. Полезно, когда все умственные действия преподаватель выполняет совместно с обучаемыми, демонстрируя тем самым различные приемы творческой интеллектуальной деятельности.

Широко применимой при проведении практических занятий является концепция проблемно-деятельностного обучения. Сущность проблемно-деятельностной концепции обучения заключается в том, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в которых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов ее решения.

Применяя данную теорию, педагоги способствуют формированию таких качеств, как быстрота ориентировки в изменяющихся условиях, умение видеть проблему и не бояться ее новизны, оригинальность и продуктивность мышления, изобретательность, интуиция.

Следующей теорией является программированное обучение. В процессе этого обучения осуществляется усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства. Сущность его заключается в разделении учебного материала на определенные взаимосвязанные «дозы» и их последовательное предъявление обучаемым. Применение средств ЭВМ позволяет осуществлять справочно-информационное обеспечение, определенную логику представления учебного материала, создание ситуаций выбора правильного ответа из совокупности предлагаемых или его формулирование и ввод в ЭВМ для сравнения с эталоном.

Рассмотренные педагогические технологии представляют серьезный потенциал развития личности и учебных способностей обучаемого, важно творчески подходить к выбору той или иной педагогической теории, умело использовать ее сильные стороны.

Л.Г. Пак

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время социально-экономические преобразования неизбежно затрагивают все аспекты жизнедеятельности человека и в значительной степени определяют масштабы инновационных процессов, охвативших всю сферу образования. Пересмотр традиционной парадигмы в общей системе вузовского образования обусловлен объективной потребностью общества в личности, осознающей и практически реализующей свое призвание и предназначение в различных видах и сферах социальной практики.

В этих условиях принципиальное значение в педагогической науке и практике приобретает переход к личностно ориентированной концепции образования, обеспечивающей создание условий для наиболее полноценного социального развития личности как субъекта социальных отношений и профессиональной деятельности, акцентуации ценности самовыражения личности в социуме.

Концепция (от лат. *conceptio*—определенное понимание явлений, система взглядов) — это теоретическая идеальная конструкция, которая разрабатывается для более ясного понимания сложного динамического процесса или явления, а также для обозначения ведущего замысла, конструктивного принципа в практических видах деятельности [4].

С.В. Кульневич считает, что концепция в науке — это система взглядов, определяющих понимание явлений и процессов, объединенных фундаментальным замыслом, ведущей идеей. Концепция указывает способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Ознакомление с концепциями

направлено на глубинное понимание смысла заложенных в них идей, проникновение в существо предлагаемых принципов реализации научных замыслов [5].

Концепции современного высшего педагогического образования могут быть охарактеризованы как: личностно ориентированное; профессионально ориентированное; гуманитаризированное; субъектно-направленное; фундаментальное; вариативное; универсальное (А.С. Запесоцкий, В.А. Козырев и др.). Проведенный анализ психолого-педагогических аспектов проблемы, позволяет означить ведущую личностно ориентированную концепцию в системе образования, и в частности высшей школы.

Многочисленные исследования вскрывают многоплановость современных концепций личностно ориентированного образования: психолого-дидактическая концепция личностно ориентированного обучения (И.С. Якиманская); концепция личностно ориентированного профессионального образования (Э.Ф. Зеер) концепция личностно ориентированной педагогики (Д.А. Белухин); культурологическая концепция личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская); концепция проективной модели личностно ориентированного образования (Н.А. Алексеев); дидактическая модель личностно ориентированного образования (В.В. Сериков); концепция личностно ориентированной педагогики (С.В. Кульневич); концепция личностно ориентированного обучения (А.В. Хуторской) и др.

Перейдем к более обстоятельной характеристике концепций личностно ориентированного образования и рассмотрим основные положения.

Исходным положением дидактической модели личностно-ориентированного образования В.В. Серикова [6] является представление о личности как о цели и факторе образовательного процесса, об особой природе и механизмах формирования личностного опыта в обучении. Не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса становится определяющим замыслом, ведущей идеей этой концепции. В качестве таковых функций выделены: «избирательная (выбор ценностей и образа жизни), опосредующая (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), критическая (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм), функция волевой саморегуляции при достижении целей, рефлексивная, смыслотворческая, ориентирующая (построение личностной картины мира — системы смыслов), функции ответственности за принимаемые решения, обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творческого преобразования, самореализации (стремление к признанию своего образа «Я» окружающими), обеспечение уровня духовности в соответствии с притязаниями (предотвращение редукации жизнедеятельности утилитарным целям)». Состояться человеку как личности помогает преподаватель, востребующий его личностное понимание жизни, проявляющий его смысловые значения,

актуализирующий обучаемого во всех его личностных проявлениях, придавая им общественно значимую важность.

В концепции В. В. Серикова уделяется внимание педагогической технологии создания личностно ориентированной ситуации. Предлагаемая технология основывается на идее реализации трех основных характеристик личностно ориентированной ситуации: жизненной контекстности, диалогичности и игровом (ролевом) взаимодействии ее участников. Триада «задача — диалог — игра» образует базовый технологический комплекс, создающий ценностно-смысловое поле межсубъектного общения в личностно ориентированном образовательном процессе.

Переход к личностно ориентированной модели образования не меняет структуру базового учебного плана и образовательных стандартов. Меняется лишь интерпретация и композиция содержания образования, устанавливается приоритет личностно ориентированных компонентов содержания образования по отношению ко всем остальным [6].

В концепции личностно ориентированного обучения И.С. Якиманская [7] исходит из признания уникальности субъектного опыта самого студента как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой в окружающей действительности на основе личностно-значимых ценностей и внутренних установок. Исследователь считает, что студент не становится субъектом обучения, а им изначально является как носитель субъектного опыта. В обучении же происходит «встреча» заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение, «окультуривание» последнего, а вовсе не его порождение. Личностно ориентированное обучение, должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности студента, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности.

Основной формой обучения в концепции И.С. Якиманской, выступает занятие, но не традиционное, а личностно ориентированное:

- использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрывать субъектный опыт студентов;
- создание атмосферы заинтересованности каждого студента в работе группы;
- стимулирование студентов к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ и т.п.;
- использование в ходе занятия дидактического материала, позволяющего студенту выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания; оценка деятельности студента не только по конечному результату (правильно — неправильно), но по процессу его достижений;
- поощрение стремления студента находить свой способ работы (решения задачи); анализировать способы работы других студентов в ходе занятия, выбирать и осваивать наиболее рациональные;

— создание педагогических ситуаций общения на занятии, позволяющих каждому студенту проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения студента [7].

Концепция личностно ориентированного обучения И.С. Якиманской акцентирует внимание на образовательной среде как части социокультурного пространства, включающей условия, в которых возможен становящийся образ человека образующегося, «человек сам — себя — образующий сегодня, сейчас, в данное мгновение» (Ю.В. Сенько). Примат субъектности студента в образовательном процессе Вуза подразумевает способность личности к самостоятельному житнетворчеству, самоизменению, самодвижению, саморазвитию и самореализации.

Логика культурологической концепции личностно — ориентированного образования Е.В. Бондаревской [2] выстраивается через соотношение понятий «личность — культура — образование». Исследователь заостряет внимание на зависимости и ответственности системы образования перед культурой. Образование есть культурный процесс «все компоненты которого наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей».

Основные ценности культурологического личностно ориентированного образования; человек как субъект культуры, собственной жизни и индивидуального развития; образование как культурная развивающая среда, растящая и питающая личность, придающая ее жизни культурные смыслы; творчество и диалог как способы существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве.

В свете этого компонентами культурологического подхода в личностно ориентированном образовании выступают:

— отношение к обучаемому как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;

— отношение к педагогу как посреднику между обучаемым и культурой, способному ввести его в мир культур и оказать помощь и поддержку каждой личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;

— отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития;

— отношение к ВУЗу как целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни студентов и преподавателей, происходит воспитание человека культуры [2].

Реализация культурологической концепции личностно — ориентированного образования Е.В. Бондаревской в Вузе обеспечивает успешное включение студента в изменяющийся социокультурный контекст жизни

посредством содержательно-деятельностного взаимодействия ее субъектов, освоения многообразного спектра социальных ролей в концентрации культурно-исторического опыта, и самоопределение личности будущего специалиста в поликультурной, мультикультурной и межкультурной плоскости.

Концепция проективной модели личностно ориентированного образования Н.А. Алексеева [1] определяет личностно ориентированное обучение как обучение, которое во главу угла ставит самобытность студента, его самооценку, субъектность процесса учения. Педагог, принимающий идею личностно ориентированного обучения, должен занять позицию его проектировщика. Проектирование личностно ориентированного обучения — особый тип педагогической деятельности, содержание и организационное оформление которого ориентировано на учет: типа психического развития студентов; личностных возможностей и особенностей педагога; психологически адекватного представления для студента специфики предмета.

Исследователь считает, что проектируя личностно ориентированный образовательный процесс, преподаватель работает с содержанием обучения. Н.И. Алексеев выделяет три группы предметов, которые условно обозначил как структурно-ориентированные (математика, физика, химия и др.), позиционно-ориентированные (история, родной и иностранный языки, право и др.), смысло-ориентированные (литература, предметы искусства). Механизмом усвоения первых выступает рефлексия, поиск «нового» знания, вторых стереотипизация, поиск инструментальных ориентиров, третьих персонализация, поиск смыслов (Я — в мире). Такая личностная классификация учебных предметов позволяет педагогу проектировать технологию личностно ориентированного обучения, адекватную как задачам личностного развития студентов, так и возможностям содержания обучения в их реализации.

В концепции исследователя интересным, на наш взгляд является конструирование учебной ситуации посредством использования трех базовых технологий:

— «технологии заданного подхода» — представление элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно ориентированных задач (задачи на изменение учебной ситуации, задачи на выведение принципов на основе практики, изобретательские задачи и др.);

— «технологии коммуникативные» — усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение (имитация, игровое взаимодействие, учебный диалог, дискуссия, рефлексия, самореализация личности в условиях внутренней конфликтности и др.);

— «технологии личностного роста», включающих в себя «scriptor» (переписчик), «compiler» (не добавляющий от себя), «commentator» (просняющий смысл), «avtor» (излагающий собственный смысл) [1].

Концепция проективной модели личностно ориентированного образования Н.А. Алексеева основана на: проектировании общей стратегии организации обучения, обеспечивающей свободу самоопределения личности на основе многообразия зон развития и ситуаций их выбора; классификации предметов адекватных задачам личностного развития студентов, различении субъектно-ориентированного и личностно ориентированного обучения, способствующих, соответственно, накоплению знаний и формированию личностных свойств будущих специалистов: смысла деятельности, развитие рефлексии, самостоятельности, наличие личной позиции и др.

Таким образом, в результате анализа личностно ориентированных концепций вузовского образования можно утверждать, что в качестве системообразующего фактора образовательного процесса Вуза в данном контексте выступает личность обучаемого как субъекта жизни, имеющего потребность в саморазвитии и самоопределении. Основу образовательного процесса составляет взаимоинициативное проектируемое проживание образовательными субъектами так называемых «зон развивающих возможностей» (В.А. Ясвин), создание условий самореализации и саморазвития будущего педагога, способствующих его личностно-профессиональному становлению. Личностно ориентированное содержание образования предполагает переход на новейшие современные авторские технологии, обеспечивающие деятельностно-творческий характер взаимодействия субъектов образовательного процесса, диалогичность общения, возможность самореализации, самопрезентации, самоутверждения.

Чтобы вузовское образование было личностно ориентированным, в его организации должны быть заложены качества и средства предвидения оптимальных путей его функционирования и развития, с учетом реалий современного социума. В образовательном процессе вуза, в условиях применения новых средств и методов обучения необходимым оказывается выявление наиболее результативных форм и методов деятельности, повышающих эффективность обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов и обеспечивающих накопление экстрафункциональных знаний, умений, качеств индивида, выходящих за рамки определенной профессиональной подготовки.

Список использованной литературы

1. Алексеев, Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики : монография / ТГУ. — Тюмень, 1996. — 216 с.
2. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Ростовский педагогический университет. — Ростов н/Д, 2000. — 352 с.

3. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. — М. ; Ростов н/Д, 1999. — С. 250—258.
4. Концепция национальной школы. — Минск, 1993.
5. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий. — Ростов н/Д : Учитель, 2001. — 160 с.
6. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М. : Логос, 1999. — 272 с.
7. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. — М. : Сентябрь, 2000. — 112 с.

В.В. Панюков, И.Н. Главина

РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ ПО ПРИРОДОВЕДЕНИЮ

Полевая практика по природоведению, проводимая на факультете педагогики и психологии по специальности «Педагогика и методика начального образования», направлена на углубление знаний студентов первого курса по естественным дисциплинам (география, ботаника, зоология) и формированию у них современной концепции обращения с природой — установление гармонии человека с Природой и имеет комплексный характер. В процессе ее прохождения студенты изучают конкретные объекты и явления неживой и живой природы, выявляют закономерности их функционирования и взаимодействия, овладевают методами исследования природной среды, приобретают умения анализировать экологические проблемы и составлять прогнозы по изменению окружающей среды.

Нами разработана четырехблочная структура проведения полевой практики: осенний, зимний, весенний и летний. В каждом блоке перед студентами ставится проблемная задача, решение которой осуществляется под руководством преподавателя поэтапно: 1) наблюдение и изучение факторов и явлений; 2) выявление непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка проблемы); 3) выдвижение гипотезы; 4) построение плана исследования; 5) осуществление плана — выяснение связей изучаемого явления с другими явлениями; 6) формирование решения, объяснения; 7) проверка решения; 8) выяснение возможности прогноза развития явления (или объекта) на основе полученных результатов. В процессе выполнения данной работы преподаватель выступает в роли научного консультанта, а студентам предоставляется максимум самостоятельности.

Учебная полевая практика по природоведению складывается из групповых занятий (экскурсии), работы в лаборатории и индивидуальной

самостоятельной работы студентов. С целью повышения эффективности и качества выполнения работы студенты под руководством преподавателя объединяются в звенья по 4—5 человек, где они сами выбирают лидера — звеньевоего. Критерием оценки студента, как правило, является уровень знаний по естественным дисциплинам, коммуникабельность и умение организовать рабочую атмосферу. Звеньевая организация студентов, где одновременно трудятся более успевающие и менее подготовленные, позволяет решить проблемы более эффективного усвоения материала и реализации личностных качеств последними. После выполнения всех четырех блоков полевой практики по природоведению студенты на основе полученных данных разрабатывают модель экологической тропы для детей младшего школьного возраста. На основании приобретенных умений ориентироваться в точке стояния и движения на местности с помощью компаса они разрабатывают маршрут тропы, выделяют основные объекты, подлежащие изучению (например, склон оврага, почвенный разрез, водоем, опушка лесопарка и т.д.); формируют правила и предписания по изучению этих объектов. Задания для учащихся формируются в виде проблемных задач, которые должны решаться на каждом этапе экологической тропы.

Такая форма организации полевой практики по природоведению способствует формированию у студентов современной концепции общения с природой — установлению гармонии человека с Природой, позволяет им получать новые знания о природе и обществе, ознакомиться со структурой научного поиска и реализовать на практике элементы научного поиска. Все это способствует приобретению студентами опыта творческой деятельности, которая является одним из составных элементов содержания образования. Вместе с этим они: а) как будущие учителя приобретают умения и навыки приспособлять и видоизменять научные проблемы в учебные проблемные задачи в зависимости от условий учебной ситуации; б) как будущие исследователи осваивают навыки проведения мониторинга окружающей среды своей местности и прогнозирования будущего развития с учетом разработки природоохранных мероприятий.

Н.П. Писчикова

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА

В сегодняшнем мире необходимым атрибутом в построении деловых отношений является собственный имидж-образ. Он стал важнейшим условием завоевания популярности, престижа, признания. Правильно сформированный имидж позволяет реализовать способности и устремления, достичь профессионального мастерства и занять достойное положение в социальной иерархии. В нем отражается совокупность реальных и ожидаемых обществом качеств успешного человека. Созданный имидж помогает

достижению органичности, улучшению коммуникативного взаимодействия.

Формирование имиджа — это выявление зоны ближайшего развития, определение образа, который будет строить будущее. Имидж — это система, требующая полной перестройки стиля жизни, внешности, одежды, особенности поведения и рода деятельности.

Работа над построением имиджа проходит семь взаимосвязанных этапов. Первый этап начинается с выявления жизненных установок на уровне бессознательного — выявление инстинкта, личностной модели поведения, ярких детских впечатлений, юношеских ролей, жизненных правил, собственной истории, мировоззрения. Жизненная программа человека, по которому он выстраивает отношения с окружающим миром лежит в любимой сказке, ее главный персонаж составляет базовый образ. Другие герои сказки, истории, кинофильма, литературного произведения являются сопутствующими. Они действуют в реальном мире отношений, помогая или препятствуя образу. Стимулируя спонтанный рассказ и интервью, аудио- и видеоанализ, можно выявить насколько внешние проявления соответствуют внутренним.

Следующим этапом по пути создания имиджа является определение потенциала личности — уровня интеллекта, ведущего инстинкта, темперамента, характера, профессиональной ориентации, контроля, личностного развития. С помощью тестирования, наблюдения и интервью можно выявить слабые и сильные стороны человека, навыки общения и взаимодействия, способности влияния на окружающих.

Затем необходимо обнаружить общество, общественные группы, на которые будет ориентироваться имидж. Учесть интересы, стереотипы, потребности, идеалы, ментальность общества и применять их в наиболее выгодном свете для имиджа. Используя анализ средств массовой информации, фокус-группы определить интересы, возраст, места дислокации, приверженность средствам массовой информации, участия в мероприятиях — акциях, способы проведения досуга, потребности.

Четвертым этапом будет выявление психологических, социальных, материальных ресурсов. На данном этапе происходит обнаружение и освобождение от комплексов и проблем. Работа над эмоциональными проблемами, барьерами, внутренними и внешними ограничениями. Необходимо избавить человека от страхов, сомнений, ограничивающих убеждений, внутреннего критика. Помимо этого, на данном этапе определяется бюджет имиджа, сроки выполнения проекта, время подведения промежуточных итогов.

Сформированный имидж должен быть узнаваемым и популярным. Для нового образа важна известность, национальный характер, энергетика, выразительность артиста. В связи с этим, нужно определить новый символ, который вберет и частично снимет предыдущий. Работа над символом составляет пятый этап по формированию имиджа. Используя метод фокус-

группы и опроса необходимо проверить новый имидж на целесообразность.

Закончив работу над внутренними составляющими имиджа необходимо перейти к внешним его проявлениям. С этой целью осуществляется шестой этап — формулировка предписаний по отдельным составляющим имиджа персоны. Данный этап осуществляется за счет оформления рекомендаций по изменению характера окружения, материального и социального, внешности человека: прически, одежды, аксессуаров, характерных движений, поз, мимики, пластики, самоподачи. Необходимо уделить внимание характеру и содержанию речи, письменных текстов, особенностей материалов, того, что человек делает сам.

Переходя к последнему седьмому этапу нужно сказать, что он заключается в продвижении имиджа в информационном пространстве взаимоотношений в социуме. На данном этапе происходит определение целевой группы, на которую рассчитан и будет транслироваться имидж, сообщения для средств массовой информации, миф, личная легенда, обязательно основанная на реальных фактах. Планируются подходящие средства массовой информации, выразительные приемы самовыражения. Особенно важным моментом в построении имиджа является выявление индивидуального своеобразия человека (индивидуального стиля), то на что станет основой для построения информации. Далее необходимо создать формат — периодичность подачи информации, особенности появления персоны на публике.

Имидж может быть деловым или профессиональным, личностным или творческим, социальным или политическим. В соответствии с этим осуществляется регулирование имиджа. Формирование имиджа проходит все выше изложенные этапы, но в зависимости от вида создаваемого образа имиджмейкер сам выбирает те этапы, которым он уделит большое внимание в своей работе. Самое важное выделить ключевой фактор, который придаст динамику всему процессу по формированию имиджа. Движение к изменению начинается с принятия решения — преодолеть инертность при выходе на новый уровень развития и профессиональной социализации, изменить жизнь, перестроить ее по своему образцу, добиться удачи.

А.А. Петренко

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Развитие отечественного образования в начале XXI века, характеризующееся глобализацией проблем, для решения которых необходимо участие всего мирового сообщества, ведет к возникновению и распространению новой образовательной философии и новых образовательных ценностей, мощной волне инноваций, охватывающей образовательные системы

регионально-муниципального уровня. Время ставит новые проблемы перед педагогической реальностью, определяющей содержание теории и практики становления и развития профессионализма педагога как субъекта образовательного процесса. Все это предполагает не только высокие уровни развития личностных и профессиональных качеств у педагогов, но и наличие у них профессиональных способностей к обоснованному введению инноваций в образовательную систему учреждений различного типа, прогнозированию и проектированию педагогической деятельности с ориентацией на тенденции изменений в образовательной системе России.

После принятия Сорбонской (1998), Болонской (1999) деклараций Европа стремится к созданию общего европейского пространства высшего образования в соответствии с принципами открытости, однородности и интеграции с мировым конкурентноспособным сообществом. Присоединение России (2003) к процессам европейской глобализации образования актуализирует тенденцию *развития способности профессионально ориентироваться в инновационных процессах модернизации российского образования соответственно Болонскому процессу*. «Очевидно, что Россия не могла занять стороннюю позицию по отношению к Болонскому процессу. Это принципиально ограничило бы возможности ее участия в разработке нормативных документов, в конструировании общей стратегии европейского образования, а в перспективе значительно сузило бы возможности профессиональной мобильности выпускников российских университетов и российского сегмента на мировом рынке образовательных услуг. Но также очевидно, что вхождение в Болонский процесс может оказаться крайне болезненным» [1, с. 19—20]. Наиболее ярко тенденция глобализации в сфере образования проявляется в экспорте западных, американских ценностей. Однако являются ли западные ценности неоспоримо приоритетными? Может ли индивидуализм Запада в условиях России претендовать на решающие позиции развития национального отечественного общества? Абсолютная проницаемость образовательных изменений глобального типа, как и их сплошная интеграция, принципиально невозможна в отечественном образовании. Российская система образования является одной из ведущих в мире, а отечественная педагогическая культура не имеет аналогов, так как ориентирована не на подготовку «конкурентноспособного специалиста», а на воспитание личности (в России человек — не функция, а Личность). Ведущие педагоги отечественной культуры так определяют цель воспитания личности: «сделать нас людьми, воспитать не негоциантов, моряков, солдат, юристов, но людей и граждан» (Н.И. Пирогов.), «образовать человека такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только хорошие результаты» (К.Д. Ушинский), «приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой» (Н.И. Пирогов). Так, например, Пиро-

гов Н.И. главной задачей воспитания считал воспитание «истинного человека» — гражданина Отечества, готового служить Родине и соотечественникам: «все готовящиеся быть ... гражданином должны сначала научиться быть людьми» [2, с. 496]. Следовательно, каждый человек, прежде чем стать специалистом, должен стать «истинным» человеком путем общечеловеческого воспитания, выработать «убеждения» по осознанию общественных обязанностей, направленные на бескорыстное служение профессиональному долгу и Родине.

Сохранить достоинства, достижения, приоритеты, идеалы, ориентиры, творческий потенциал отечественной педагогической культуры, национальной системы образования — важнейшая задача отечественного образования в условиях глобализации, так как потеря национальной культуры, ее самобытности, корней становится актуальной проблемой на фоне превращение человека в «гражданина мира». В то же время, восприимчивость к общемировым тенденциями в регионально-муниципальном образовательном пространстве, где с одной стороны отстаивается российская традиция, региональное своеобразие муниципальных образовательных учреждений, а с другой — заимствуются процессы глобализации (система бакалавриата и магистратуры в высшей школе, превращение образования в сферу образовательных услуг, развитие дистанционного обучения и новых форм информатики, «расширение спектра наук, изучающих проблемы обучения человека на протяжении всей своей жизни» (1;162) и другие), дающие определенные преимущества, становятся фактором конкурентоспособности и повышения статуса образовательных учреждений на национальном и мировом уровнях.

Список использованной литературы

1. Глобализация и образование. Болонский процесс : материалы круглого стола. — М. : Альфа — 2004. — 168 с.
2. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения. — М. : Просвещение. — 1953. — 456 с.

Т.С. Плотникова

ЭСТЕТИКА ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПРИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ

Культурологический подход в обучении неизбежно ставит вопросы эстетического плана, для чего вводятся категории эстетики. От решения же эстетических проблем зависит понимание сущности учебного процесса как такового.

Одной из главных и древнейших форм эстетической деятельности, доставляющей ее участникам эстетическое наслаждение, удовольствие, радость, является игра. С древности игра использовалась и в качестве эффективного тренинга для охотников, воинов, в обучении и воспитании детей.

Немецкая классическая философия выдвинула на первый план эстетический аспект игры. И. Кант в «Критике способности суждения» достаточно часто говорит о «свободной игре познавательных способностей», «свободной игре способностей представления», игре душевных сил, то есть воображения и разума, которая доставляет удовольствие, лежит в основе эстетического суждения вкуса и, в конечном счете, ведет к постижению внерациональных сущностей.

Согласно Ф. Шиллеру, из «рабства зверского состояния» человек выходит только с помощью эстетического опыта, когда у него развиваются способность наслаждаться искусством, «видимостью» и «склонность к украшениям и играм». Побуждение к игре, согласно Шиллеру, дает человеку свободу, как в физическом, так и в моральном отношении, его предмет составляет «живой образ», который предстает совокупностью всех эстетических свойств предметов и явлений и отождествляется с красотой.

Красота и сама выступает «объектом побуждения к игре», в которой дух человека обретает полную свободу, а сам человек совершенствуется. Шиллер смысл и главное содержание человеческой жизни усматривает в игре как эстетическом феномене: «...человек должен только играть красотой, и только красотой одною он должен играть. ...Человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет».

Ф. Шлеймахер рассматривал игру как одну из форм нравственности, тесно связанную с искусством и дружбой, как сферу «свободного общения», где человек имеет возможность оптимально реализовать свою индивидуальность. Игра способствует развитию интеллектуальной деятельности. В игре человек реально достигает своей внутренней свободы и осознания этой свободы. В игре он создает нечто новое, исходя только из внутреннего побуждения [3].

Игра в процессе обучения должна быть названа игрой, чтобы снять барьеры между преподавателем и учащимися, чтобы свобода творчества проявлялась в своей полноте, так как все бы понимали, что они всего лишь играют. Понятно, что оценивание, установление норм и границ, сам по себе учебный процесс — это некое ограничение свободы. Именно для преодоления скованности и условностей вводится игровая ситуация, при которой «человек играющий» ответственен только перед собой и собственным творчеством.

Постоянно имеется в виду, что обучение на любом этапе, любой возрастной категории, преследует цель совершенствования личности, предельно возможное раскрытие ее творческих способностей. И здесь имеет смысл задавать сколь угодно высокие параметры, не боясь оттолкнуть, ис-

пугать невозможностью решения, так как учащийся в состоянии понять задачу только на уровне собственного развития, собственного мировоззрения, собственной культуры. Поэтому преподаватель должен заботиться лишь о корректной постановке задачи, боясь сузить решение до примитивного, вызывая скуку и формальное выполнение задачи со стороны группы.

Совершенно очевидно, что эстетика присутствует во всех проявлениях культуры, однако чаще всего исследования в области педагогики, затрагивающие вопросы эстетики, касаются либо художественного чтения, либо искусства вообще. Это понятно, так как именно в искусстве проявлена авторская индивидуальность и понятен культурный уровень субъекта. Существенной частью духовного поля является искусство как деятельность и результат деятельности сознания, относящегося к сфере эстетики, один из главных конкретных результатов эстетического опыта. Но хотелось бы, чтобы виделась возможность и глобального решения эстетизации учебного процесса. Собственно эстетика — это фактически и в строгом смысле слова даже не наука, не совсем и не только наука. Ее предмет не поддается полному рациональному осмыслению и вербальному описанию. Здесь иной уровень, нежели узко научный, и уровень этот более высокий. Эстетика — это особая форма бытия-сознания, некое специфическое духовное поле, в котором человек обретает одну из высших форм бытия, ощущение и переживание полной и всецелой причастности к бытию. Можно сказать, что эстетика — это наука о гармонии человека с Универсумом.

Интересен тот момент, что столкновение с прекрасным, переживание гармонии расценивается человеком как нахождение «своего». Так, например, чужая страна, чужой город становится «менее чужим» [4] при встрече с истинным произведением искусства, будь то архитектурное сооружение, картина или даже совокупность ощущений от жизни города. Это говорит о том, что искусство не имеет пределов воздействия, о том, что каждый в состоянии почувствовать и принять прекрасное в силу развития собственной души. Итак, гармонизация личности — это и задачи учебно-воспитательного процесса, и исходная позиция, с которой можно начинать или продолжать общение.

Вербально-рефлективный уровень эстетического сознания до сих пор остается недостаточно развитым для адекватного выражения и описания его сущности — тех глубинных духовных процессов, которые собственно и составляют его основу, приводя эстетический субъект в состояние духовного наслаждения, но не поддаются достаточно точной вербализации и формализации.

Хорошо известно, что при обучении русскому языку как иностранному практикуются экскурсионные программы, содействующие ознакомлению иностранных учащихся с культурой и бытом страны изучаемого языка. От преподавателя требуется введение экскурсий в эстетическую систему. В свою очередь, такая система должна восприниматься как игровая си-

туация, как материал, для движения вперед в изучении и языковой системы как отражения культурной.

Схожесть-различие — механизм, действующий в системе ознакомления с культурой. Предложение искать общее и отличное в родной и «чужой» культуре снимет напряженность, сделает коммуникацию эффективной в силу личной заинтересованности со стороны субъектов общения. Очевидно, что наибольшей результативности достигают те иностранные учащиеся, которым присущ эмпатический подход, кто искренне заинтересован в узнавании и понимании, кому ситуация изучения языкового и культурного пространства новой страны не представляется искусственной и навязанной извне.

Хорошо известны случаи из мировой истории и культуры, когда люди отказывались изучать самые совершенные образцы искусства и культуры, воспринимая их как «лишние», «ненужные», «не свои». Следует вспомнить «провальный» эксперимент с рабочими, организованный Горьким при содействии советского правительства. Взрослые, сформированные в собственной среде люди, искренне не понимали, зачем их переселили в Средиземноморье, для чего им читаются какие-то лекции и так далее. Ситуация напряжения росла и не давала возможности сочувственному, ненапряженному, искреннему принятию культуры.

С другой стороны, открытость и принятие «чужого» как «своего» или хотя бы отчасти как «своего», не теряя подлинно «своего», не растворяясь в иной культуре — это всегда успешный путь обучения. Стремление узнать, освоить заставляет учащегося идти даже с опережением, задавая вопросы и ориентируя преподавателя в сфере своих интересов. Желание быть, состояться как культурной личности в глобальном культурном пространстве, даже перевоссоздать культурное пространство, исходя из законов эстетики — это подлинно личностное становление и рост.

Преподаватель должен показать уникальное в культуре, должен раскрыть характерные черты русской культуры, максимально показать систему, которая «работает» в настоящем и «работала» в прошлом. При этом нужно понимать, что не вмещение всего должно быть главным принципом, а основного или специфического, что может сколь угодно «расширяться» за счет деталей, отдельных черт культуры.

Преподавателю русского языка как иностранного просто необходимо собственное видение системы культуры. Имеет смысл говорить и о системе родной культуры, и о «вписывании» ее в систему мировой культуры, куда включается и культура группы иностранных учащихся. То есть, и преподаватель должен работать над сходной задачей: увидеть систему культуры страны той группы учащихся, в которой он работает. Он также должен проявлять эмпатию, что будет служить коммуникативному сближению и эффективности учебного процесса в целом.

Каждый субъект учебного процесса должен развивать в себе эстетическое игровое начало. Игра — это несерьезная серьезность [1;56]. Это не-

которая легкость восприятия очень важных вещей и жизненных ситуаций. Легкость же всегда характеризовала подлинные произведения искусства. Отсутствие скуки, формального исполнения заданий, агрессии — то, что является следствием восприятия учебного процесса как игрового поля. Трудно научить человека играть и быть восприимчивым к прекрасному. Однако предполагается, что поставленная задача и обоюдное стремление к пониманию «другого» и «культуры другого» — это эффективный путь решения подобной обоюдной задачи, стоящей как перед учащимся, так и перед преподавателем.

Огромную роль будет играть эстетический опыт, под которым понимается совокупность неутилитарных интуитивно-действенных отношений субъекта к реальности, имеющих созерцательный, игровой, выражающий, изображающий характер.

Список использованной литературы

1. Обучение, тренинг, досуг... / под ред. В.В. Петрусинского. — М., 1994.
2. Конышева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. — СПб. : КАРО ; Минск : Четыре четверти, 2006.
3. Лосев, А.Ф. История эстетических категорий / А.Ф. Лосев, В.П. Шестаков. — М. : Наука, 2005.
4. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. — Минск : Лексис, 2003.
5. Спиваковский, А.С. Игра — это серьезно. — М., 1992.

М.Л. Поликарпова

СОВРЕМЕННЫЕ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ УНИВЕРСИТЕТОВ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Поиск новых форм обучения часто следует начинать с изучения истории вопроса. Закономерно, что особую актуальность проблемы образования и воспитания приобретают в переходные периоды — периоды коренных общественных преобразований, поскольку при всей важности экономических, научно-технических и социокультурных инноваций, их нельзя рассматривать отдельно от главного действующего лица предполагаемых преобразований — человека.

История России рубежа XIX—XX вв. — это время интенсивного социального, экономического и культурного развития России, и столь же интенсивного развития педагогической мысли, время небывалого взлета и размаха реформаторской деятельности передовых общественных сил. Развитие педагогической науки современной России продолжает традицию образования минувшего рубежа веков. Отмечается тенденция восстано-

ния традиций отечественной философско-педагогической культуры, необходимости глубокого и всестороннего исследования истории образования. Воссоздание целостной картины, выяснение закономерностей развития образования — важная и актуальная задача современной истории образования.

В течение веков один из европейских языков занимал главенствующее положение в определенный период времени, что объяснялось, прежде всего, экономическим и историческим фоном развития цивилизации. В римскую эпоху таким «главным» языком был греческий, затем почти в течение 15 веков это место занимал латинский язык. Претендуя на мировое господство, латинский язык занимал то же место, которое сейчас занимает английский язык. Сначала греческий, а затем латинский языки были теми основными иностранными языками (ИЯ), которым обучали приватно и в школах. Однако ни один ИЯ на протяжении всей истории развития культуры стран Европы не играл такой исключительной роли, как латинский. Лишь с развитием национальных языков в Западной Европе латинский язык теряет свою главенствующую роль, оставаясь, однако, в общеобразовательной системе обучения долгие годы.

Начиная со второй половины XVIII века на первое место выходит французский язык, поскольку это было время становления национальных государств, а Франция играла при этом среди европейских государств не последнюю роль. Весь XIX век «главным» был немецкий язык. Преподавание новых (живых) языков в западных университетах находилось на довольно низком уровне, что свидетельствует о проблемах в становлении применяемых методов преподавания. В последние два десятилетия XIX века растет популярность новых ИЯ при сохранении авторитета древних языков. Но все же французскому языку отдается предпочтение по сравнению с немецким и латинским языками. В этот же период живые языки активно и широко включаются в учебные планы западных университетов.

В России интерес к изучению ИЯ и системному их преподаванию отмечается, начиная с периода Древней Руси по — первую четверть XVIII века (до периода реформ Петра I); далее — в период со второй четверти XVIII — по середину XIX века ИЯ классические языки становятся обязательными в русских гимназиях и университетах. С середины XIX по начало XX века — в учебных планах программах российских университетов появляются немецкий, французский языки. С середины 40-х годов XX в. по настоящее время (на наш взгляд, в ущерб вышеназванным и другим ИЯ) ведущую позицию отвоевал английский язык, практически став основным языком международного общения.

В настоящее время предмет «Иностранный язык» включен в учебные планы практически всех университетских специальностей.

Н.П. Пучков, А.В. Авдеева, А.И. Попов

ОЛИМПИАДНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Качество высшего профессионального образования в значительной мере зависит от настроенности абитуриентов на творческую работу в выбранной профессиональной сфере.

Трудность в профессиональном самоопределении абитуриента зачастую связана с незнанием объективных ценностей, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности. Большинство выпускников уже как минимум за полгода до окончания школы определяют с будущей профессией и учебным заведением, где будут продолжать обучение, руководствуясь либо созданным имиджем какой-либо профессии, либо советами окружающих, но слабо владеют способами эффективного освоения выбранной профессии.

В этой связи возрастает потребность в инновационном школьном образовании, как одном из условий формирования творческих компетенций и осознанного профессионального самоопределения. Наиболее актуален переход к лично ориентированному образованию — технологии, базирующейся на современных идеях творческого саморазвития личности, характерными признаками которой являются: ориентированность на обучающегося как на цель образования; поддержка субъектных свойств креативности обучающегося; ориентация обучающегося на освоение средств и способов познания окружающей действительности; помощь в оптимальном сочетании личностных устремлений и социальных условий; развитие готовности к самостоятельной обоснованной деятельности в условиях экстремального внешнего воздействия. Поэтому одной из важнейших задач системы довузовской подготовки является стимулирование саморазвития творческих потенциалов учащихся, что обеспечит формирование у них готовности к самостоятельной деятельности, проявляющейся в продуктивном вхождении (быстром и без психологической деформации) в профессиональную среду.

С целью выявления творческих личностей и стимулирования развития их творческой компетентности, активности, формирования у них личностной заинтересованности в получении конкурентоспособного образования через актуализацию потребностей экономики, осознанного профессионального самоопределения, необходимо, на наш взгляд, включение в систему обеспечения качества образования олимпиадного движения, рассматриваемого нами как процесс создания условий для творческого развития личности и организации профориентационной деятельности в рамках специально организованной учебно-информационной профессионально ориентированной олимпиадной среды, представляющей собой сложный интегративный процесс, включающей в себя компоненты взаимодействия

преподавателя и обучающегося. Олимпиадная среда — это и внутренняя среда личности, когда креативный уровень интеллектуальной активности соответствует социальному заказу общества, и при этом формируется творческий стиль поведения; и социально-экономическая среда, определяющая внешнее восприятие деятельности обучающегося и включающую элементы системы непрерывного образования — школу и вуз.

Олимпиадная среда характерна тем, что предоставляет обучающемуся возможность внутренней и внешней свободы; снимает тревожность, не отказываясь от стрессов, присущих реальной жизни; делает восприятие окружающей действительности более открытым, чем обеспечивает пространство свободного творческого поиска уникального разрешения творческих проблемных ситуаций; обеспечивает соответствие между собственными творческими возможностями обучающегося и требованиями окружающей среды по уровню интеллектуальной активности, адекватную оценку своих возможностей. Все это позволяет в олимпиадном движении удовлетворить потребность «быть личностью», т.е. разрешить противоречие между необходимостью соответствовать уровню коллектива и стремлением обучающегося к максимальной индивидуализации, способствует развитию у него тех его индивидуальных качеств, которые делают его конкурентоспособным.

Олимпиадное движение в системе довузовской подготовки включает в себя такие мероприятия, как вузовские интеллектуальные состязания для школьников, предметные олимпиады, исследовательские конференции, творческие конкурсы, выставки научно-технического творчества и т.п., и направлено на выявление одаренной молодежи и формирования кадрового потенциала для подготовки квалифицированных специалистов через соревновательность учащихся в творческом применении знаний и умений по предметам, изучаемым в школе, совершенствование учебной и внеучебной работы учащихся с целью развития их творческих способностей, и приводит в конечном итоге к повышению качества образования.

В олимпиадном движении в определенной мере разрешаются противоречия между организованностью учебного процесса в школе и перманентной неорганизованностью творческого процесса через межличностное взаимодействие учащихся на основе совместной творческой деятельности по разрешению проблемных ситуаций, посредством реализации следующих на наш взгляд, основных подходов к организации учебной деятельности: актуализации результатов обучения через обеспечение доминирующей роли творческой деятельности в процессе формирования конкурентоспособной личности; индивидуализации подготовки, ориентированной на конкретные познавательные потребности личности; формировании направленности на непрерывное образование через выход на эвристический и креативный уровни интеллектуальной активности; предоставлении возможности обучающимся вырабатывать и отстаивать собственные суждения по решаемым проблемам и формировании готовности к пониманию

личностной ценности других людей и возможности учета их мировоззрения при совместной созидательной деятельности.

В творческом саморазвитии через участие в олимпиадном движении можно выделить следующие направления: общее, направленное на приобретение различных практических знаний; профессиональное, направленное на развитие собственных профессиональных устремлений; развивающее, направленное на развитие собственных способностей.

Необходимо отметить, что тип профессионального мышления, вырабатывающегося у абитуриентов — участников олимпиадного движения, существенно отличается в сторону креативного уровня интеллектуальной активности вследствие обобщения и личностной адаптации типов профессионального мышления личностей, выдержавших проверку профессиональной деятельностью.

Проведение олимпиад как одной из основных форм олимпиадного движения призвано усилить интерес со стороны обучающихся к основным предметам школьного курса и служит важным звеном в системе обеспечения качества довузовской подготовки, позволяет каждому их участнику проявить эрудицию и творческие способности, а также критически оценить свои знания в кругу сильных соперников. Для преподавателей — участников олимпиады — проведение олимпиады и анализ результатов служит хорошей методической школой, а также основой для сравнительной оценки уровня преподавания в различных средних образовательных учреждениях и стимулом для индивидуальной работы с лучшими учащимися с целью повышения их творческого потенциала.

В своих исследованиях мы исходим из предположения, что качество подготовки абитуриентов в процессе олимпиадного движения повысится, при условии активного взаимодействия между различными формами олимпиад и организации непрерывного образовательного процесса по формированию осознанного профессионального выбора обучающихся и их творческих компетенций, необходимых для успешного освоения новой профессии. С этой целью в Тамбовском государственном техническом университете (ТГТУ) создана «Интернет-школа олимпиадного движения», где обеспечивается непрерывное воздействие на обучающихся через решение творческих задач.

Школа решает задачи координации действий по определению участников олимпиадного движения, их подготовки к олимпиадам, организации различных (по формам) олимпиад, организационно методическому сопровождению олимпиадного движения, обучению руководителей олимпиадного движения, изучению влияния результатов олимпиадного движения на качество знаний и «карьерный» рост его участников.

Реализация рассмотренных инновационных подходов к формированию творческих компетенций посредством использования возможностей олимпиадного движения позволила действующей в ТГТУ системе обеспечения качества профессионального образования повысить свою эффектив-

ность, выразившуюся в том, что у абитуриентов формируется интегральная структура знаний и иерархические уровни их профессиональной востребованности, установка на творческое саморазвитие, при которой способности раскрываются в психологически комфортной обстановке и закрепляется психологическая устойчивость к стрессовым факторам при проведении олимпиад, обретается уверенность в себе и совершенствуются коммуникативные навыки, формируется профессиональный стиль мышления и навыки коллективной деятельности.

Н.П. Пучков, Е.Н. Лемешева

МОНИТОРИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ПОДСИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

На современном этапе качество образования становится основополагающим элементом развития общества. Оно определяет состояние и результативность образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских и профессиональных компетенций личности. Качество образования проявляется через ценностное отношение к нему человека, общества и государства, через развитие личностных качеств человека, его профессиональных компетенций, через приобщение к миру культуры.

Одним из заметных событий в отечественном образовании стало, в последнее время, широкое развитие инновационных процессов в образовательных учреждениях. Инновации следует рассматривать как механизм перевода школы из режима функционирования в режим развития, повышения качества образовательного процесса.

Современной школе нужен учитель, способный и готовый работать в развивающей и развивающейся школе, восприимчивый к новому, предрасположенный к созданию, освоению и исследованию различных инноваций в педагогической деятельности.

Новая ситуация в образовании и новый статус учителя включают его в инновационную деятельность, ведут к трансформации педагогического мышления, формированию тех профессиональных и личностных характеристик, которые ранее у него отсутствовали, к выработке индивидуального творческого стиля деятельности. Качество получаемого в вузе образования должно создать благоприятные условия для развития личности выпускника вуза, его духовного состояния.

Управление качеством подготовки будущего учителя должно регулировать образовательный процесс на основе информационного обеспечения и создания условий для его эффективной педагогической деятельности. Составной частью информационного обеспечения является монито-

ринг, с помощью которого создается система теоретических обоснований обеспечения качества. Организация мониторинга качества образования невозможна без разработки и согласования всех подсистем информационного обеспечения: выделение критериев и показателей качества образования, разработки инструментария мониторинга, его технологии.

Одним из наиболее важных мы считаем мониторинг качества преподавания, т.к. преподаватель (учитель) играет первостепенное, доминирующее значение в системе обеспечения качества образования. Затруднения с выработкой научно-обоснованных критериев качества учителя школы, а, следовательно, и трудности проведения мониторинга их качества, связаны, на наш взгляд, и с тем, что не выработан идеал в сфере образовательной политики, не разработана «идеальная» квалификация учителя.

Как отмечают многие исследователи, очень сложно определить точные критерии качества профессиональной деятельности учителя. Проблема выбора критериев многогранна и заключается, как минимум, в множественности ипостасей деятельности учителя и соответственно множественности критериев, а также сложности их ранжирования в жизни общества и школы. Тем не менее, учительская деятельность может быть эффективно и содержательно оценена с позиции задач, выраженных в социальном заказе, т.к. совокупный продукт деятельности учителя выражен уровнем подготовленности выпускников школы, степенью их соответствия социальному заказу.

Выполняемое исследование направлено на оптимизацию учебного процесса подготовки будущего учителя.

Оценивая качество преподавания на каждом этапе обучения (все суждения в равной степени относятся и к подготовке учителя в вузе), следует учитывать специфику изменения основных показателей обучающихся, характеризующих уровень сформированности у них знаний, умений и навыков. Структура и содержание методов преподавания должны носить переменный характер, а специфика их изменения обуславливаться фактическим состоянием развития обучения.

В своем исследовании мы использовали метод конструктивного анкетирования (данный термин мы не встречали в литературных источниках), характерной чертой которого является совместное (анкетирующими и анкетлируемыми) конструирование анкет качества знаний, как первичных данных мониторинга качества преподавания.

В результате, в режиме мониторинга, предполагающего ежеsemesterные «контрольные» измерения, мы решали комплексную задачу, включающую:

- проектирование профессионально значимых качеств (ПЗК) учителя — выпускника педагогического вуза;
- оценку качества работы учителя (преподавателя);

— анализ степени единства взглядов на проблему со стороны различных участников образовательного процесса, поиск имеющих место разногласий и путей их устранения.

С целью выявления ПЗК, необходимых современному учителю, нами проводилось анкетирование руководящего состава, профессорско-преподавательского состава и студентов I, V курсов физико-математического факультета ГОУ ВПО «Борисоглебский государственный педагогический институт», слушателей подготовительных курсов. В анкете перечислены 15 выделенные нами ПЗК учителя. Анкетируемым предлагалось расставить указанные ПЗК по значимости и определить весомость каждого качества.

Исследуемые ПЗК рассматривались как критерии качества подготовки учителя в вузе. Каждый критерий характеризовался системой своих показателей, которые были доведены заранее до всех участников опроса. В процессе анкетирования выражалась просьба дать оценку этим показателям (с целью формирования единого понятийного аппарата).

Основная цель эксперимента — не столько ранжировать ПЗК по важности с тем, чтобы в дальнейшей работе уделять их формированию соответствующее (важности) внимание, сколько выяснить степень единства взглядов на проблему со стороны различных участников образовательного процесса, найти объяснение имеющим место «разногласиям» и наметить пути их устранения.

После обработки результатов анкетирования наработанный таким образом материал использовался при оценке качества проведения занятий студентами выпускных курсов во время педагогической практики в школе.

Анализ результатов анкетирования и реальных педагогических экспериментов позволяет нам оценить в условиях «повышенной объективности» как качество преподавания, так и используемый при этом критериальный аппарат, который, в свою очередь, являлся основой для следующего этапа мониторинга.

Такая методология в наибольшей мере, на наш взгляд, соответствует утвердившейся в мировой практике характеристике: «качество определяется результатом взаимодействия всех заинтересованных сторон по ожидаемым требованиям».

Н.П. Пучков, Е.А. Петрова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ КОНТРИМЕРОВ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В динамично развивающемся мире, который предъявляет к современному специалисту все возрастающие требования, актуализируется его готовность к инновационной деятельности, в процессе которой он проектирует, моделирует, планирует новое, зачастую не достаточно проверен-

ное, требующее тщательного контроля и самоконтроля. Поэтому, в условиях жесткой конкуренции умение быстро распознать информацию с точки зрения ее истинности и ложности, проанализировать ее, отобрать и использовать — необходимое качество современного специалиста, которое обуславливает потребность в анализе, рефлексии и понимании собственной деятельности. Важную методологическую роль при формировании такого умения в процессе обучения студентов играет методика использования контрпримеров, которую мы проиллюстрируем на примере образовательной области «Математика».

Контрпримеры всегда играли заметную положительную роль в методике преподавания. Так венгерский математик Д. Пойа справедливо подчеркивал: «Математика состоит из двух вещей — теорем и контрпримеров» (т.е. умение находить контрпримеры не менее важно, чем умение доказывать теоремы). Он определял контрпример как пример, удовлетворяющий условию, но не удовлетворяющий заключению утверждения.

Чтобы доказать обучающимся «силу», эффективность контрпримеров необходимо убедить их в первую очередь в том, что для доказательства ложности утверждения достаточно построить только один контрпример. Это может сэкономить время и усилия. Тонкости (и сложности) этой методики в том, что обучающиеся довольно часто не воспринимают контрпример как опровержение предположения, так как контрпример воспринимается как единственно существующий нежели общий.

Естественно, на начальной стадии использования этой методики преподаватель должен достаточно обстоятельно показать примеры создания контрпримеров, но в дальнейшем это должно стать делом самих обучающихся. Они должны сами создавать контрпримеры к неправильным утверждениям, сами создавать противоречие в своих умах, и таким образом быть активно вовлеченными в творческую атмосферу поиска. Возможны различные способы использования этой педагогической стратегии (овладения методикой использования контрпримеров): дать обучающимся одновременно как правильные, так и неправильные утверждения; сделать умышленную ошибку при объяснении нового материала; попросить обучающихся найти ошибку в ответе их коллеги, и т. п.

Хотя данная методика требует дополнительной работы от обучающихся и определенного уровня сформированности их знаний, временные затраты педагогов компенсируются уменьшением вероятности ошибки и повышают уровень самостоятельности и творчества в учебно-познавательной работе, что немаловажно для обеспечения качества обучения. На наш взгляд, использование контрпримеров в процессе обучения стимулирует также мотивацию изучения и применения определений, теорем, доказательств, так как в вузе чаще приходится встречаться с такого рода утверждениями. А именно они являются «каркасом» для освоения системы математических знаний.

С психологические точки зрения использование «метода контрпримеров» непосредственно стимулируют открытие и поиск решения новых проблем, открытие новых для субъекта знаний и тем самым соответствуют самой природе, специфике творческого мышления. Они направляют мысль решающих на проникновение в суть описываемого в условии предметного содержания, на то, чтобы за каждым словом они видели его реальное содержание и по нему судили о роли в решении того или иного данного. Тем самым облегчается течение характерных для продуктивного мышления интуитивных процессов. В тоже время, используя «метод контрпримеров», не следует «ущемлять» способность математики формировать приемы мыслительной деятельности алгоритмического типа, ориентируясь на формально-логический анализ задач. Это необходимо, чтобы содействовать совершенствованию репродуктивного мышления, являющемуся важным компонентом творческой деятельности (особенно на начальном и конечном этапах решения проблем).

Использование «метода контрпримеров» позволяет не только достичь осознания важности всех признаков математических объектов, концепций, условий теорем, но и заставить думать критически, укрепить самоконтроль и способствовать, таким образом, формированию качеств конкурентоспособного специалиста.

Диапазон применения аппарата контрпримеров в курсе математики практически неограничен. Например, в курсе алгебры ложные представления о свойствах математических объектов часто порождаются «выводами по аналогии», так как учащиеся забывают о «вероятностном» характере суждений по аналогии.

В курсе математики встречаются громоздкие формулировки определений, теорем, признаков, которые обучающийся не всегда легко, не осознав каждое слово (условие) может запомнить. Нередки случаи самостоятельных «корректировок», в результате которых опускается какое-то условие (признак). В этом случае, с целью концентрации внимания на тот или иной признак (на то или иное слово или условие), преподавателю необходимо составить «новые» определения (в основном заменяя родовое понятие, изменяя видовые отличия или логические связи между ними, пропуская существенные слова и т. д.) и предложить ученикам (в аудиторной или домашней работе) определить точную формулировку и подыскать контрпримеры к нечетким определениям. В дальнейшем надо систематически привлекать к этому самих обучающихся.

Степень сложности применения «метода контрпримеров» хорошо отражает классификация уровней усвоения, характеризующая картину развития обучаемого.

На репродуктивном (с подсказкой) уровне — этапе отработки формулировок определений, теорем, свойств математических объектов преподавателем формулируется ложное утверждение и перед обучающимися ставится задача: опровергнуть его с помощью контрпримера и обосновать

причину ошибки (подсказка состоит в том, что утверждение объявляется как ложное). Ложное утверждение может представлять собой: нечеткое определение; свойство (признак) математического объекта, у которого не полностью перечислены условия или добавлены новые несуществующие условия существования данного свойства. При выполнении таких упражнений целесообразно не ограничиваться опровержением утверждений на основе контрпримера, а ставить дополнительную задачу о возможности корректировки утверждения с целью устранения действия контрпримера. Это определенным образом, закрепит его воздействие.

На репродуктивном уровне (этап коррекционного контроля усвоенных понятий), преподавателем выдвигается несколько, в определенном смысле «созвучных», утверждений, среди которых одно или несколько — истинные. Обучающимся предлагается обнаружить неверные утверждения «методом контрпримеров».

На эвристическом уровне целесообразно выполнение специальных упражнений, требующих определенного уровня сформированности математических понятий, формулировок теорем, признаков математических объектов и некоторых навыков в построении контрпримеров (т. е. решения нестандартных задач).

На наш взгляд результаты использования контрпримеров можно реально оценить через приобретенные знания, умения и навыки, используя методы интегрированной оценки, когда показателем эффективности методики является мнение самого обучающегося, а также его способность обнаружить ложное утверждение и построить к нему контрпример (чувствительность к ошибкам).

Результаты проведенных исследований показали, что обучающиеся с большим интересом отнеслись к методике построения контрпримеров. На их взгляд она: помогает более глубоко обдумать проблему (вопрос), делает проблему более понятной; заставляет думать критически, укрепляет самоконтроль; может предотвратить ошибки; заставляет более тщательно обдумывать концепции и то, как они применяются; требует не только вычислений, но и логического размышления; позволяет задуматься о природе задействованных процессов по сравнению с деталью процессов; проверяет степень понимания; генерирует более активное участие на занятиях;

На наш взгляд (взгляд преподавателей) экспериментальная проверка показала, что методика создания контрпримеров позволяет: развивать творческую атмосферу обучения; усиливать умения учащихся критически размышлять; помочь учащимся лучше понять концепции и условия утверждений; «вычерпывать» все признаки математического объекта, не добавляя к ним новых, используя оптимальный для творческого процесса «анализ через синтез»; сократить или даже устранить ложные понятия; способствовать активной деятельности учащихся на занятиях. Предлагаемую методику нельзя считать определяющей в подготовке студентов, однако ее использование несомненно будет способствовать формированию качеств

компетентного, конкурентоспособного специалиста, способного к инновационной деятельности.

С.А. Самсиков

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Одной из функций инновационного педагогического движения является внедрение в педагогическую практику и распространение уже существующих в культуре образовательных систем. Ученики и последователи различных ветвей школы развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков) распространяли методики этого обучения в педагогической среде с конца 60-х годов. Следует заметить, что инновация понимается нами в культурно — историческом аспекте, а не инструментальном. (А.Г. Асмолов). В контексте вариативного развивающего образования мы рассматриваем и высшее профессиональное образование, понимая глубинное, идейное единство культурно-исторических инновационных линий, связанных с теорией развивающего обучения. Можно с уверенностью сказать, что средняя общеобразовательная школа значительно опережает высшую школу по внедрению инновационных педагогических систем в учебный процесс.

Таким образом под инновационными процессами в системе высшего профессионального образования будем понимать комплексный целенаправленный процесс распространения и использования технологий развивающего обучения в вузе.

Вопрос об отношении обучения и развития представляет, по словам Л.С. Выготского, «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии не могут быть не только решены, но даже поставлены». И сегодня эта проблема продолжает оставаться одной из центральных проблем педагогики и психологии.

Термин «развитие» понимается как формирование и накопление «педагогического опыта» студента, развитие его педагогических компетенций, тех социальных качеств личности, без которых трудно себе представить современного педагога.

По своей структуре инновационная деятельность по организации системы подготовки учителей начальных классов состоит из двух компонентов:

1. Создание педагогических условий, способствующих выбору студентом оптимальной траектории формирования профессиональных компетенций. (В этот компонент с определенными оговорками можно включить переход высшего профессионального образования на двухуровневую подготовку).

2. Включение в существующую систему лекционно-практической работы «новых» форм организации работы студента, способствующих созданию устойчивой позитивной мотивационной сферы учения.

К числу таких форм на наш взгляд можно отнести задания по созданию студентами учебных тренажеров по математике на электронных носителях. Учебный тренажер на электронных носителях предназначен для формирования и закрепления учебных навыков по конкретным темам дисциплины «Математика». Создание собственных тренажеров способствует использованию средств ИКТ для оптимизации процесса обучения. Создание тренажеров направлено на:

- а) выработку профессиональных компетенций у студента;
- б) формированию личностных качеств, отвечающих социальному заказу: толерантности, креативности, информационной культуры и др.

А.А. Селиванов

МИРОЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ СОВРЕМЕННЫХ ГЛОБАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Структура современного мирового порядка постоянно меняется под давлением международных и национально-региональных сил. Меняется политическая и экономическая география, трансформируются ментальные схемы, опровергая устоявшиеся стереотипы. Однако, вопреки многочисленным стараниям интернациональных структур, одно остается неизменным — «устойчивое развитие» развитых и «догоняющее развитие» развивающихся стран. В полном соответствии с экономическим миропорядком, политическая и научно-образовательная расстановка глобальных сил отвечает центропериферической концепции развития.

В упрощенном виде «ядро» и «периферия» мирового развития берут начало от эпохи Великих географических открытий (начало Нового времени) [1, с. 39]. Правда, некоторые авторы считают, что «циклический механизм глобальной экономической интеграции (основной инструмент формирования центропериферического строения мирового хозяйства — А.С.) был создан промышленной революцией и запущен сто пятьдесят лет назад» [2].

С точки зрения «теории экономической зависимости» А. Гундера Франка, уже много тысячелетий назад миру была присуща поляризация на богатый «центр» и бедную и зависимую от центра «периферию». В его схеме развития структур мировой системы «центры» имели постоянную тенденцию к смещению с Востока на Запад и всегда в пределах Северного полушария. В целом схема Франка выглядит так: центр смещался вдоль Азии и Ближнего Востока в Европу, сначала в южную, а затем в северо-

западную. Впоследствии центр экономической гегемонии переместился в США, на их восточное, а потом и на западное побережье [3, с. 11]. Главной идеей автора является то, что *процесс смещения «центра» и «периферии» непрерывен* и можно проследить лишь направление этого движения в виде тенденции.

Чуть больше ясности в проблему вносит концепция М.А. Чешкова, в которой, с исторической точки зрения, центр мирового развития представлен как «ядро глобальной общности» [4, с. 46]. Оно трехсоставное с позиции исторического измерения последней. Данное измерение проявляется тройко — в структуре ядра через комбинации и рекомбинации его составных; в смене исторических типов этой общности соответственно эпохам доиндустриальной, индустриальной и — условно-постиндустриальной; в формах или разновидностях этих типов.

Именно эта концепция, на наш взгляд, в достаточной мере отражает многогранную систему взаимоотношений «ядра» и «периферии» глобального развития.

Для глобальной общности эпохи индустриализма и модернизма характерно жесткое членение по оси субъект-объектных отношений и наличие моносубъекта, в роли которого выступает макросоциальное образование, называемое Западом, сущность которого проявляется в особом типе цивилизации, религии, общества. *Запад* есть творец, *субъект* такого мироисторического развития, в котором *объектом* выступают все те образования, которые различные авторы в разное время называли *Востоком*, *Третьим миром*, *Югом* и т.п. В нашей работе мы определяем их как «периферия».

Возникновение так называемых глобальных проблем привело к образованию предпосылок для становления *нового субъекта* — человечества в целом, а также нового мирового порядка, в котором глобализация экономическая приведет к глобализации образовательной с созданием наднациональных институтов управления МОП.

Во второй половине XX столетия в связи с бурным ростом связей и обменов всех видов (в том числе информационных) складывается новый тип организации — полисистема, или комплексная система, одним из важнейших признаков которой является конституирующая роль связей. В свою очередь интенсификация связей, их разнообразие, масштабность позволяют говорить о росте универсальности и сложности связей-конституант. В то же время такая роль связей делает их автономными от субстратно различных компонентов, входящих в глобальную общность — будь то экономические и политические образования или культурные общности [5, с. 49].

С развитием информационных связей в контексте связей всеобщих, универсальных закладываются основания для новой разновидности целостности, в которой место мировой экономики занимает экономика глобальная. Характер же этой целостности зависит от того, насколько устой-

чиво воспроизводится в глобальной общности ее функциональное членение на «центр» и «периферию» [4, с. 50].

Не последнюю роль в формировании центропериферической структуры мирового хозяйства и глобальной общности в целом играют *океаническо-континентальные связки*. В целом им соответствуют такие образования, где континенты связывают океаны, — например, Тихий океан — Америка — Атлантика, Атлантика — Евразия — Тихий океан, Индийский океан — ЮВА — Тихий океан. Формирование таких базовых единиц достаточно четко видно не только в регионально-интеграционной практике АТР и НАФТА, но и в проектах большой Евразии, соединяющей Европу и Россию в одну связку между Атлантикой и Тихим океаном.

Невозможность применения цивилизационного подхода в данном случае объясняется тем, что цивилизации — при всей их значимости — могут быть лишь составными, но не воспроизводственными единицами, каковыми являются выше указанные «связки». Поскольку исчерпание социальной доминанты означает и предельность цивилизации как формы отчужденной социальности, понятие цивилизации теряет свою максимально генерализующую силу в описании современного мира. Хотя это понятие остается полезным для характеристики отдельных компонент состава, оно требует определенных модификаций, если учесть, что в глобальной общности разные цивилизации выступают необходимо соотносенными друг с другом и не есть самодостаточные единицы, что отличает их от классических цивилизаций. Данный подход также позволяет говорить о периферийных социумах как о самостоятельном феномене, а не только о конгломерате одноименных государств.

В соответствии с утверждением М. Чешкова, в настоящий момент мир движется по вектору *совмещающего развития*. Среди предпосылок возникновения этого типа развития автор указывает «жесткую *центро-периферическую* дифференциацию». В качестве агента, направляющего и инспирирующего данный тип развития, выступает совокупность мировых, панрегиональных («связки», блоки), региональных и национальных агентов и институтов.

Таким образом, прежняя историческая форма глобальной общности постепенно трансформируется в новую ее разновидность. Проблема заключается в том, чтобы установить, насколько далеко и глубоко зашла эта трансформация и стоит ли вообще говорить о новом типе глобальной общности человечества на рубеже XX-XXI вв. Судя по векторности отмеченных изменений, можно сказать, что трансформация идет менее четко по своей направленности в «ядре», нежели в «периферии». «Это означает, — пишет Чешков, — что прежнее Ядро относительно более устойчиво и менее трансформируется по отношению к новому историческому типу, признаки которого четче выражены по остальным — *неядровым* — параметрам» [4, с. 53].

Завершается выше рассмотренная концепция следующим выводом автора: «ныне глобальная общность находится в процессе не столько перехода, сколько реконструкции (и рекомбинации) истории как стадии/ветви универсальной эволюции человечества» [4, с. 54].

В рамках темы данного исследования следует оговориться, что помимо «чистых» «ядра» и «периферии», существуют промежуточные (переходные) стадии.

Однако это не мешает А.И. Неклессе писать о современном мире как о реальности сосуществования шести цивилизационных зон: южной (тропической), расположенной преимущественно в районе Индоокеанской дуги, Тихоокеанской, Евразийской, Североатлантической, а также транснационального Нового Севера и «сумеречного архипелага Глубокого Юга» [6]. Данная концепция весьма напоминает парадигму М. Чешкова с ее связками.

В традиционной научной литературе (парадигме) центропериферическое строение мирового развития рассматривалось в контексте противостояния Запада, СССР и Третьего мира иже с ним. Но биполярная структура геополитики уже не существует как феномен, однако остался т.н. Третий мир и страны бывшего Советского Союза.

Как отмечает В. Хорос, «понятие «третий мир» сегодня считается морально устаревшим: нет уже «второго мира», да и сам «третий мир» значительно дифференцировался» [7]. Современные исследователи предпочитают другие термины: «периферия», «полупериферия», «глубокий Юг» и т.п. Но понятие настолько прижилось, что продолжает активно использоваться — прежде всего, для обозначения разницы между развитыми и развивающимися (иногда — западными и незападными) странами, которое, разумеется, не исчезло.

В статье «Глобализация и Периферия» В. Хорос анализирует позиции трех ученых — голландца В. Вертхейма, индийского социолога и политолога Раджни Котхари и сенегальского ученого арабского происхождения Самира Амина. Их исследования интересны для нас тем, что в них рассматривается развитие мира в контексте центропериферических отношений.

Вим Вертхейм, рассматривая современную политику Запада по отношению к развивающимся странам, видит в ней прямую связь с традиционными отношениями метрополий и колоний: «Стратегия Центра всегда состояла в том, чтобы, укрепляя собственную промышленность, подавлять ее развитие на Периферии, превращая последнюю в рынок для своих товаров. Изменились только методы (от «опиумных войн» в Китае до «политики открытых дверей» в Латинской Америке)» [7, с. 111]. Заключительным звеном в длинной исторической цепочке, по мнению автора, является линия Запада по отношению к Востоку и Югу, олицетворяемая Международным валютным фондом и Мировым банком.

В своей последней книге «Третий мир: откуда и куда?» [8] ученый утверждает, что нынешний монетаризм и фритредерство есть «просто

современная версия давней стратегии установления и поддержания индустриальной монополии Запада, подпираемой мощью западных держав».

В заключении В. Вертхейм настаивает на идее, что «перестройка глобальной экономики не может быть достигнута на основе системы индивидуализма» [8, с. 57].

Другой специалист «третьемироведения» Раджни Котхари в своей книге «Человеческое сознание и забвение развития» [9] рассматривает триумф капитализма не только над «вторым», но и над «третьим миром», «периферией», в которую возвращаются «капиталистически-колониальные структуры» [9, с. 112].

Однако если некоторые ученые и общественные деятели на Западе уже начинают сомневаться в прямолинейном монетаризме и глобализме, элиты на «периферии», как, казалось бы, ни странно, все более поддерживают данные тенденции. Так, «реальное поле новой экономической идеологии, — пишет автор, — обозначается даже больше на Юге, чем на Севере» [9, с.28.].

Последний из патриархов «третьемироведения», Самир Амин — один из авторов теории «периферийного капитализма» (концепция, защищавшая интересы периферийных стран и направленная против неокOLONIALИЗМА развитого «центра») — рассматривает процесс глобализации и ее последствия для периферийных стран в исторической перспективе.

Он объявляет глобализацию капиталистической и периодизирует ее следующим образом:

1. 1500—1800 гг., когда крупные торговые компании европейского «центра» при поддержке абсолютной монархии Старого порядка (т.н. *ancien regime*) осуществляли экспансию в Азии, Африке и Латинской Америке;

2. 1800—1945 гг. — эпоха классического колониализма, который характеризовался овладением местными рынками и блокированием индустриализации на «периферии»;

3. 1945—1990 гг. — представляет собой довольно неоднозначный период, когда экспансия «центра» была несколько приостановлена (крушение колониальной системы, попытки самостоятельного развития молодых государств, активное воздействие «второго мира»);

4. современный период уходит корнями в предыдущий и отмечен новым наступлением «центра» на остальной, менее развитый мир.

В представлении этого автора, глобализация — это «идеологический дискурс, призванный легитимизировать стратегию империалистического капитала» [7, с. 109]. В данном случае Амин созвучен Панарину с его концепцией «имперской республики», хотя и употребляет этот термин в экономическом смысле.

Таким образом, последствия происходящего сегодня процесса глобализации имеют дуалистическую природу. Во-первых, растет тенденция

господства мировой экономики и мирового рынка над политикой и идеологией национальных государств. Во-вторых, усиливается поляризация уровней развития и, как следствие данного процесса, стратификация национальных экономик по шкале центропериферического измерения, поскольку сами рынки товаров и капиталов приобретают глобальное измерение, а рынки рабочей силы остаются национально сегментированными.

В условиях стремительной динамики смещения акцентов от финансового к человеческому (ментальному) капиталу приходится задуматься о центропериферической структуре мирового образовательного пространства (МОП) как о «поле битвы» за реальное мировое господство, так как на данный момент совершенно очевидно, что лидерами будут не страны с самой развитой экономикой и промышленной базой, а с самым эффективным и качественным образованием. Именно образование обеспечивает формирование и воспроизводство качественного человеческого потенциала.

Лишь в первые десятилетия военного периода, когда капитализм «центра» функционировал в режиме социальных реформ, бывшие колонии и зависимые территории Азии, Африки и Латинской Америки стремились обрести путь независимого развития, когда еще существовал противовес «первому миру» в лице «второго». Однако это продолжалось лишь до 1975 г. Тогда страны ОЭСР отвергли предложенный «третьим миром» проект «нового международного экономического порядка». Не без участия «центра» в 80—90-х гг. XX—XXI вв. наступил коллапс социалистического мира, что дало начало процессу «рекомпрадоризации» «периферии» в виде долговой, торговой или технологической зависимости.

По прогнозам С. Амина, «центр» будет и в дальнейшем стремиться к доминированию за счет поддержания пяти монополий: а) монополии новейших технологий (hi-tech); б) монополии на контроль за финансовыми потоками на глобальном уровне; в) монополии на доступ к природным ресурсам планеты; г) монополии на информацию и масс медиа; д) монополии на оружие массового уничтожения.

В результате складывается мировая иерархия, в которой «центр» (США, Великобритания, Германия, Япония и др.) прочно и уверенно доминирует над разноуровневой «периферией» — Восточной и Юго-Восточной Азией, Восточной Европой, Россией, Индией и Латинской Америкой. Следует, правда, отметить, что данная группа стран больше подходит под определение «полупериферии», т.к. еще ниже и дальше в плане экономического развития находятся Африка и арабо-мусульманский мир, которые, по образному выражению С. Амина, становятся все более «маргинализированными» и предоставленными сами себе.

Подводя итог, сенегальский исследователь подчеркивает, что «современная глобализация, или «мондиализация», не несет ничего хорошего «периферии» и ей нужно противопоставить усиление значения национального и регионального уровней [9, с. 114]. В целом, выше названные авторы отождествляют глобализацию с неокOLONIALИЗМОМ.

Глобализация требует унификации условий, которой на практике очень трудно достичь, что наглядно продемонстрировал азиатский кризис 1998-1999 гг., когда западноевропейские страны страдали (как и ныне) от высокого уровня безработицы; Китай шел своим путем, а США били рекорды промышленного роста. В целом, лишь рынок капиталов (а не товаров) является подлинно глобальным. Довольно трудно говорить о географической глобальности рынка. Страны «ядра» остаются ориентированными на внутренние рынки. К примеру, в Соединенных Штатах «почти 90 % рабочих заняты в экономике и в сфере услуг, которые предназначены для собственного потребления» [10, с. 186]. В трех важнейших экономических блоках Ядра — США, ЕС и Японии на экспорт идет лишь 1 2% ВВП. Такая экономическая автаркия является следствием высокого уровня жизни населения и, таким образом, активного спроса на товары и услуги.

Справедливости ради следует отметить, что глобализация — при всем своем всеобъемлющем названии — затронула лишь часть развитых стран. По данным А.И. Уткина, 81 % прямых капиталов приходится на страны с высоким уровнем жизни («ядро» глобальной общности по М. Чешкову): США, Великобританию, Германию, Канаду. Отсюда видим, что важной чертой развития образования является его глобальность. Эта черта отражает наличие интеграционных процессов в современном мире, интенсивных взаимодействий между государствами в разных сферах общественной жизни. Образование из категории национальных приоритетов высоко развитых стран переходит в категорию мировых приоритетов.

Перечисленные тенденции определяют основные направления в развитии новой образовательной системы. Принципиальное отличие этой новой системы от традиционной заключается в ее технологической базе. Технологические элементы крайне неразвиты в традиционном образовании, которое опирается в основном на обучение «лицом к лицу» и печатные материалы. Новая образовательная система ориентирована на реализацию высокого потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий.

Именно технологический базис новых информационных технологий позволяет реализовать одно из главных преимуществ новой образовательной системы — обучение на расстоянии или, как его называют иначе, дистанционное обучение. Нам представляется, что именно ДО поможет в довольно сжатые сроки оказать помощь странам «периферии» в области образования. Но это возможно лишь в случае консолидированной помощи стран «ядра».

Список использованной литературы

1. Пивоварова, М.А. Мирохозяйственное взаимодействие: диалектика глобального и локального // Социально-гуманитарные знания. — 2001. — № 3. — 271 с.
2. Современные проблемы истории образования и педагогической науки / под ред. З.И. Равкина. — М., 1994. — Т. 1. — 91 с.

3. География мирового хозяйства / под ред. Н.С. Мироненко. — М. ; Смоленск, 1997. — С. 9—10.
4. Чешков, М.А. О видении глоболизирующегося мира // Мировая экономика и международные отношения. — 1999. — № 6. — С. 46—58.
5. Эльянов, Я. Глобализация и расслоение развивающихся стран // Мировая экономика и международные отношения. — 2000. — № 6. — С. 3—4.
6. Неклесса, А.И. Глобализация: новый цивилизационный контекст // Безопасность Евразии (журнал высоких гуманитарных технологий). — 2001. — № 1. — С. 432—453.
7. Хорос. Глобализация и Периферия // Мировая экономика и международные отношения. — 1999. — № 12. — 111 с.
8. Wim, F. Wertheim. Third World: Whence and Wither? Protective State versus Agressive Market. — Amsterdam, Het Spinhuis, 1997.
9. Rajni, K. Poverty. Human Consciousness and the Amnesia of Development. — L. ; New Jersey : Zed Books, 1993
10. Weehuizen, R. Mental Capital. An exploratory study of the psychological dimension of economic development. Consultative Committee of Sector Councils for Research and Development (COS). — Netherlands, 2005.

А.И. Селиванов, И.В. Боднарченко

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Происшедшие за последнее время социально-экономические и политические изменения в нашей стране привели к необходимости совершенствования российской системы образования.

Стратегическая цель проводимой образовательной реформы — создание системы образования, соответствующей современным требованиям, в том числе посредством усиления практической направленности обучения.

Концепция модернизации образования¹ до 2010 гг. в качестве одной из приоритетных задач выдвигает задачу совершенствования существующей образовательной системы и формирования новых концептуальных подходов и условий ее развития на основе прогнозных оценок и стратегических направлений, в соответствии со структурными изменениями в экономике и социальной политики государства.

Разработка адекватных запросам рынка труда квалификационных требований к уровню подготовки специалистов предполагает поиск и отбор современных образовательных технологий и образовательных программ. Эта работа невозможна без трансформации образовательных усло-

¹ Концепция модернизации образования Российской Федерации до 2010 года. — М. : АПК и ПРО, 2002.

вий в соответствии с меняющимися социальными потребностями, то есть без осуществления вариативности образовательных процессов, без сочетания традиционных и инновационных видов и форм обучения. Одной из таких инноваций могут стать отработанные элементы модульного обучения в системе подготовки специалиста (в смысле классической пятилетней подготовки, как это закреплено в законе «Об образовании»).

Для начала поясним источник модульного обучения. Существует три вектора развития проекта Просвещения:

1. Германско-российский вариант, к которому весьма специфически тяготеет также Индия. Этот континентальный проект вырос на основе систем объективного идеализма и материализма как универсалистских проектов. Он отличается доминированием всеохватывающей классической рациональности, системностью и определенной избыточностью знания, с одной стороны, позволяющей в рамках этой конструкции создавать целостные и взаимоувязанные системы знаний с учетом удаленной перспективы, генерировать новое знание, развивать и совершенствовать знание и его применение, с другой стороны — несколько затрудняющей узко-прагматическое применение знаний.

2. Англосаксонский вариант. Данный вариант, основанный на островной психологии, реализованной в системах субъективного идеализма (особенно Дж. Беркли и Д. Юма) и блочно-модульном восприятии мира, существенно более прагматичен. Фактически, речь идет о синтезе протестантской идеологии и Просвещения, когда знание рассматривается лишь как инструмент к достижению непосредственного эффекта и успеха как целевой функции. Причем, именно англо-саксонская модель является базовой и в рамках Болонского процесса, призванного повысить степень конкурентоспособности европейского образования. Важным элементом является постоянная конкуренция, мотивирующая личный карьерный рост, установка на персональный успех, сложившаяся система переподготовки для получения новой профессии или дополнительной квалификации.

3. Дальневосточный вариант (Япония, Корея, Китай). Отсутствие собственной внутрикультурной мировоззренческой установки на генерацию знаний привело к отсутствию собственных научных школ, вторичности реализации проекта Просвещения в этих странах. Например, даже система высшего образования в Японии нацелена не на генерацию знаний, а на максимально быстрый поиск в мировом научном пространстве плодотворных инновационных идей и последующее их внедрение.

В каждом варианте Просвещения есть свои достоинства и недостатки. Однако необходимо иметь в виду, что основной задачей в современную эпоху становится не столько формальное отнесение отечественной системы образования по группе признаков к той или иной версии Просвещения, а такая его содержательная реализация, которая позволяла бы выращивать конкурентоспособного специалиста в национально-государственных ин-

тересах, в том числе вследствие постоянного нарастания межнациональной и межцивилизационной конкуренции. Причем, критерием качества является отнюдь не только конкуренция на уровне личных профессиональных и деловых качеств, но главное — конкуренция социально-культурных комплексов. Поскольку способность «решать задачи и проблемы в сфере своей компетенции в соответствии с требованием времени» как основное требование к квалифицированному специалисту означает в первую очередь требование обеспечения эффективности функционирования и конкурентоспособности того субъекта хозяйственной, административной, правоохранительной и иной деятельности, в котором работает тот или иной профессионал, в конечном счете — эффективность или не эффективность системы в целом

Модульное обучение, как известно, основано на деятельностном подходе, вследствие чего его использование может помочь в освоении обучаемыми различных видов профессиональной деятельности. Интегрируя в себе многое, что накоплено в теории и практике профессионального обучения, модульное обучение предполагает инновационный характер управления образовательным процессом в высшем учебном заведении для успешного решения поставленных задач, мобилизацию творческой активности сотрудников и обеспечивает прочность отработки основных профессиональных навыков и умений.

В модульном обучении основным средством является модуль, который имеет свое содержание соответственно целям и формам обучения с определенной последовательностью изложения учебного материала, разработкой методического обеспечения учебного процесса и системой оценки усвоения знаний, навыков и умений¹. При этом модуль должен иметь следующие характеристики: междисциплинарный характер предметного содержания модуля, ситуационный характер модуля на основе типовых ситуаций профессиональной деятельности служащих, самостоятельность и целостность учебного модуля, гибкость модуля, профессионально-прикладная направленность модуля.

Именно на основе модульной технологии организации обучения, возможно, по мнению Гудкова Н.А., Груненкова Ю.П. и Мотина В.В.² обновление системы подготовки, так инновационно-модульное обучение обеспечивает возможность обучаемому перемещаться по блокам, модулям, учебным темам, самостоятельно принимать решение о последовательности его изучения.

¹ Казарцева, Г.А. Организация модульного обучения: в помощь преподавателям образовательных учреждений МВД России : учебно-методическое пособие / под ред. О.Д. Нагиевского ; Челябинский юридический институт МВД России. — Челябинск, 2004.

² Гудков, Н.А. Инновационное обучение в системе дополнительного профессионального образования на основе блочно-модульного формирования учебно-программной документации : учебно-методическое пособие / Н.А. Гудков, Ю.П. Груненков, В.В. Мотин ; ВИПК МВД России. — М., 2004. — С. 7

Это делает целесообразным использование модульной технологии в образовательных учреждениях правоохранительной службы различного уровня: *базовое высшее образование* (в целях оптимизации учебного процесса предполагается разработка программ модульного обучения по определенным дисциплинам на основе документов Болонского процесса с учетом различной степени готовности вузов к введению многоступенчатой модели); *послевузовское образование* (с целью более оперативного получения знаний в зависимости от потребностей обучаемых); *система дополнительного профессионального образования* (повышение квалификации по определенной конкретной тематике).

При этом здесь необходимы специальные научно-методические разработки, безоглядное копирование англо-саксонской модульной системы обучения и полный переход на блочно-модульные принципы может привести лишь к негативным результатам. Речь должна идти о поиске направлений и форм оптимального включения блочно-модульных прагматических блоков узкой специализации в систему профессиональной подготовки, причем, исключительно на заключительных курсах обучения и/или в системе переподготовки кадров. Данные модули должны обрабатываться с привлечением действующих сотрудников органов внутренних дел по каждой дисциплине специализации. При согласованном системном переходе на предлагаемый вариант включения модульного обучения правоохранительная система России, безусловно, будет в выигрыше с точки зрения наличия «на выходе» более подготовленных к практике специалистов. Подчеркнем, что это не означает отказа от общих принципов классической подготовки, однако вносит в нее специальную составляющую. Поэтому имеет смысл начать внедрение этой программы по принципу четырехгодичного первого периода обучения, в котором слушателями будут получены широкопрофильные знания, и годичного второго периода обучения (заключительный курс), в котором слушателям предстоит пройти обучение по специализациям, закрепив полученные знания должным образом. Причем, данные модули, имея междисциплинарный, а следовательно — межкафедральный характер, могут быть легко адаптированы и для системы переподготовки и повышения квалификации.

Н.С. Селиверстова

К ВОПРОСУ О РАСПОЗНАВАНИИ И РЕШЕНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Проблема обучения учащихся решению физических задач стоит в настоящее время необычайно остро. В последние годы повсеместно проводилось централизованное тестирование, которое проверяет умение решать задачи; контрольно измерительные материалы ЕГЭ также включают по 40 задач в каждом варианте. В качестве одного из требований, предъявляемых

к контрольно измерительным материалам, является включение в них графических задач и задач-рисунков.

Проведенные нами исследования (рис.) показали, что наибольшая успешность решения физических задач относится к текстовым задачам.

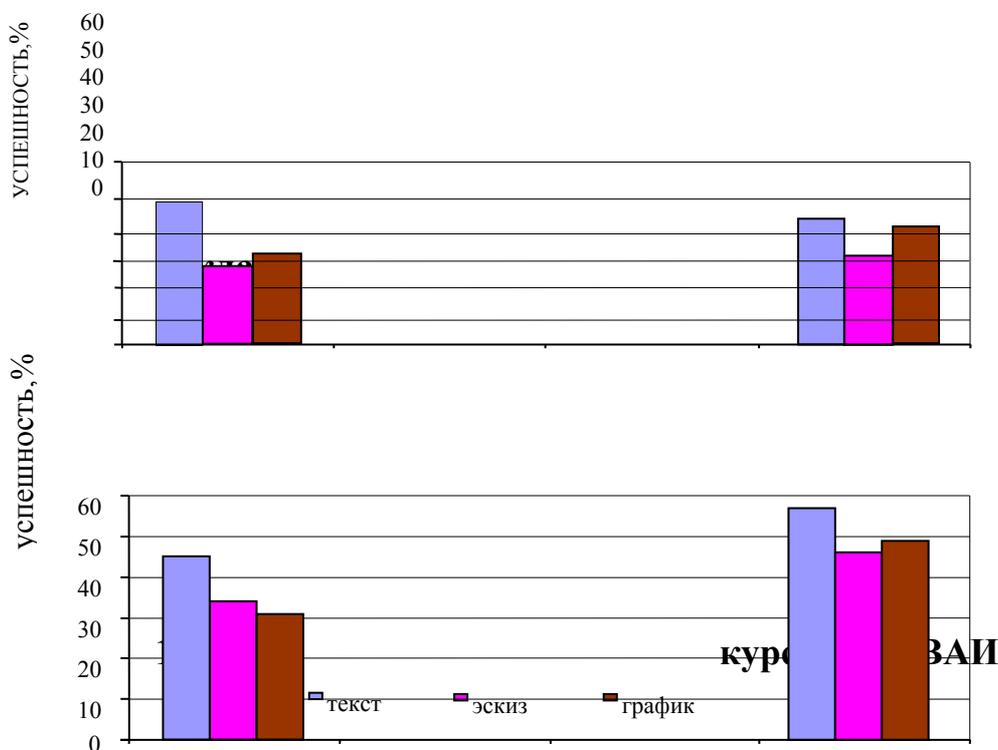


Рис. Гистограммы «успешности» решения физических задач с разной формой представления условия

Это может быть обусловлено рядом факторов, одним из которых является несформированность у учащихся графической наглядности в связях физических величин.

Обучение решению задач по физике основано в основном на вербально представленном их условии, а возможности графического представления зависимостей уделяется недостаточно внимания. В процессе анализа условия задачи, с которого начинается ее решение, происходит опознавание или узнавание идеальной и знаковой моделей, заложенных в сюжет задачи, и форма представления условия задачи должна при этом иметь определенное значение.

Результатом экспериментальной работы явилось создание средств и методики решения физических задач, целью которых является устранение индивидуальных «перекосов» распознавания задач с разной формой представления условий. С этой целью разработаны дидактические материалы, позволяющие скорректировать обучение в направлении устранения названных «перекосов» в решении задач с разной формой представления

условий. Они предполагают индивидуальную работу с каждым учащимся и групповую работу в тех учебных группах, где выявлены статистически значимые отклонения в сторону той или иной формы представления условий, вызванные психическими, физическими и умственными особенностями учащихся, их предшествующей подготовкой.

Знание физических явлений и умение ими пользоваться имеют сложный состав и представляет собой, в частности, систему ассоциаций, объединяющую целый ряд различных компонентов (представление о физическом явлении; словесная формулировка закона, определяющего эти явления; опорный графический образ; количественная характеристика физического явления, выраженная в графиках или формулах и т.д.). Очевидно, что для успешного решения задачи необходим синтез всех этих компонентов.

Е.С. Симакова

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ДИСТАНТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Инновации в образовании невозможны без внедрения новых форм обучения, к числу которых относится дистанционная. Эта форма предполагает такое обучение, при котором обучающиеся и преподаватели (тьюторы) прибегают к опосредованному дистантному общению. Опосредованным называется общение, которое осуществляется посредством специальных устройств (телефон, компьютер и др.). Дистантное общение всегда является опосредованным.

Дистантное опосредованное общение стало возможным в образовательной сфере не так давно, поэтому и проблемы, связанные с его организацией, еще не изучены отечественной педагогической наукой. Рассматривать эти проблемы следует исходя из специфики такого общения и его форм. В практике дистанционного образования современной России наиболее распространены такие формы общения обучающихся и тьюторов, как форум он-лайн, форум офф-лайн, кейс-стади, написание эссе. Характеристики коммуникации в рамках этих форм определяются тем, что это общение удаленных друг от друга коммуникантов, осуществляемое при помощи технических устройств преимущественно в письменной форме. Приступающий к дистанционному обучению студент, безусловно, должен обладать рядом умений и навыков, как-то: навыки пользования ПК, работы в сети Интернет, в т.ч. на форуме и др. Как правило, человек, выбирающий форму дистанционного образования, имеет опыт дистанционного общения: он участвует в чатах, посещает сайты и блоги, где организуется коммуникация по интересам. Однако образовательная среда требует от него и

некоторых новых умений, поскольку общение здесь является официальным и регламентируется строго определенной задачей.

Перечисленные особенности дистантного общения в образовательной среде (удаленность, опосредованность, письменный характер, официальность и регламентированность) порождают ряд проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся.

Во-первых, в дистантном общении возможен барьер, возникающий из-за того, что тьютор не всегда является для студента знакомой личностью. Как известно, эффективность коммуникации во многом зависит от учета особенностей адресата: его социально-демографических, социально-психологических, индивидуально-личностных признаков и качеств. Междисциплинарный контроль (в том числе форумы он-лайн), как правило, осуществляет ряд тьюторов (4—6 чел.), что еще больше осложняет задачу обучающихся, связанную с оценкой качеств адресата.

Во-вторых, в условиях дистантного общения обратная связь организуется только посредством восприятия реплик других участников коммуникации или чтения отзыва, рецензии. В непосредственном контактном общении эта связь реализуется немедленно через сиюминутные реакции собеседника, в т.ч. и невербальные средства общения (НСО). В дистантном общении невозможность применения НСО частично компенсируют графические символы, шрифтовые и цветовые выделения. Но и это не дает возможность отправителю сообщения быстро понять, какова реакция адресата. Большое количество участников форума он-лайн и быстрота смены реплик не всегда позволяют адресату вовремя ответить на сообщения. В итоге часть из них остаются без ответа, вследствие чего отправитель испытывает дискомфорт («Меня никто не замечает»). Значит, проблемой является осознание студентами коммуникативных ролей, задач и условий дистантного общения. непонимание особенностей общения данного вида приводит к выбору некооперативных тактик речевого поведения.

В-третьих, дистанционное образование подразумевает преимущественно письменное общение как в диалогической, так и в монологической форме. Выполнение заданий кейсов, написание эссе требует от студентов создания связного письменного текста определенного стиля (чаще это учебно-научный или публицистический стиль), соответствующего заданному жанру по структуре и языковому наполнению. Затруднения, возникающие у обучающихся при создании таких текстов, связаны с несформированностью умений композиционно оформлять текст и соблюдать его стилистическое единство. Часто в подобных работах наблюдаются нарушения границ предложения, нарушение связи между подлежащим и сказуемым и другие синтаксические ошибки, логические ошибки, использование иноязычных слов и выражений. Ряд студентов считает нормой включение в учебную коммуникацию элементов сленга Интернет-сообществ, что нарушает требование ситуативной уместности речи. Среди лек-

сических ошибок, встречающихся в работах студентов, преобладают использование слов в несвойственном им значении, смешение паронимов (напр., *представить* — *предоставить*) и нарушение лексической сочетаемости слов. Пунктуационные ошибки представлены во всем их многообразии: от знаков препинания в конце предложения до их использования в сложных конструкциях. Из орфографических наиболее частотны ошибки в слитном, раздельном и дефисном написании сложных слов, наречий и служебных частей речи.

Многие студенты под влиянием небрежной манеры общения в неучебной Интернет-коммуникации или в силу несформированности ряда умений, связанных с использованием компьютерных программ, не могут правильно оформить печатный текст. В частности, непонимание роли графических выделений, отступов, заголовков приводит к неупорядоченности их использования. Студенты не проявляют должного внимания к оформлению списков (это касается как выделения элементов списка, так и знаков препинания и заглавных или строчных букв).

Сказанное позволяет нам прийти к выводу о том, что условия дистанционного образования требуют от его организаторов определенных усилий по адаптации студентов к дистантному общению. Что касается конкретных мер, то, не претендуя на окончательную изученность проблемы, можем предложить следующие:

1. В рамках установочной очной сессии необходимо проводить тренинги по дистантной коммуникации.
2. В учебный план целесообразно включить курс «Культура дистантного общения».
3. С целью облегчения работы студентов над учебными текстами следует создать серию памяток, которые будут включать сведения о жанрах учебной дистантной коммуникации.
4. Все письменные работы студентов должны рецензироваться.
5. В дистанционном образовании обязательно должен участвовать тьютор по русскому языку.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Национальный проект «Образование» предоставил школам широкие материальные возможности для обновления материальной базы и приобретения новых технических средств. Большинство школ в достаточной степени оснащены компьютерами и все, к настоящему времени, имеют доступ к глобальной сети Интернет. Выбирая школы для своих детей, родители теперь не только оценивают территориальную близость учебного заведения и отзывы соседей, но и учитывают какие методики и новые технические средства применяются в учебном процессе. В первую очередь, внимание привлекает деятельность учителей начальных классов.

Многие педагоги начальной школы, получив специальную подготовку в области использования средств информационных и коммуникационных технологий в обучении, активно пользуются возможностями средств ИКТ. Часть учителей преподают информатику в своих классах.

По результатам анализа практического опыта и методических рекомендаций по организации и проведению уроков в начальной школе мы выделяем четыре основных направления применения средств ИКТ в учебном процессе начальной школы: *непосредственно на уроках информатики, на предметных уроках, на интегрированных уроках (интеграция информатики с другими дисциплинами) и во внеурочной деятельности.*

Для грамотного и эффективного использования средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности учитель начальных классов должен обладать следующими **знаниями, умениями и навыками**:

- *в области информатики, как науки:*
 - иметь целостное представление об информатике как науке, ее месте в современном мире и в системе наук;
 - владеть системой знаний о теоретических основах информатики и ее прикладных аспектах;
- *в области использования средств ИКТ:*
 - знать основные направления и перспективы информатизации начального образования;
 - владеть средствами информационных и коммуникационных технологий на уровне, необходимом для реализации педагогической деятельности и самообразования;
 - уметь проводить экспертную оценку и педагогически грамотно применять электронные средства учебного назначения по информатике для начальной школы;

— уметь разрабатывать дополнительные учебные и методические материалы по информатике на базе средств ИКТ;

— уметь грамотно осуществлять межпредметную интеграцию информатики с другими предметами начальной школы.

Следует отметить, что для начального обучения, в силу особенностей деятельности учителей начальных классов (таких как работа учителя в одном классе и преимущественно в одном кабинете, ведение нескольких предметов), является перспективным:

- использование цифровой фото и видеотехники как на уроках, так и во внеурочной деятельности;

- увеличение спектра используемых в начальной школе средств ИКТ: не только компьютеров, но и мультимедийного проектора, электронного планшета, светового пера, интерактивной доски, ксерокса и др.;

- расширение области применения средств информационных технологий в преподавании таких предметов начальной школы, как музыка, окружающий мир, изобразительное искусство и др.;

- создание и ведение электронного журнала класса и разработка электронных портфолио (е-портфолио) учеников и др.

Приведем примеры, иллюстрирующие эти перспективные направления.

Цифровая фото и видеотехника доступна широкому кругу населения. Но наряду с развлекательными возможностями, она обладает и богатым обучающим потенциалом. Использование цифровой техники позволяет учителю самому конструировать модели изучаемых явлений. Например, сняв на видео или сфотографировав движение облаков, процесс кипения воды, горения свечи, затем, обработав полученные материалы на компьютере, можно подготовить собственное демонстрационное электронное средство учебного назначения.

Из всего спектра используемых в начальной школе средств ИКТ особым вниманием учителей пользуется интерактивная доска. Она достаточно проста в применении, но имеет огромные методические достоинства. Специальное программное обеспечение для интерактивной доски избавляет учителя начальных классов от рутинной работы по подготовке к проведению уроков (например, от создания бумажных демонстрационных материалов). Это способствует реализации принципа наглядности — важнейшего в обучении учащихся младшего школьного возраста.

Электронный планшет, световое перо, трекболы и другие менее распространенные устройства, которые желательно использовать в обучении, позволяют, с одной стороны, избежать формирования стереотипного представления у школьников о средствах ИКТ, а с другой стороны повысить интерес к учебным предметам.

Учитель начальных классов, преподающий одновременно русский язык, литературу, математику, природоведение, информатику и другие

предметы, как никто другой готов к интеграции различных предметов. Ему только надо самому понять и принять те неограниченные возможности, которые предоставляет компьютер и хорошее программное обеспечение для повышения эффективности обучения. Использование средств ИКТ при проведении предметных уроков основано на разработке и применении в учебном процессе программно-методических комплексов (ПМК). Однако при разработке ПМК для какого-либо предмета, изучаемого в начальной школе, необходимо решить вопросы педагогической целесообразности использования этих комплексов. Например, выделить разделы, темы и уроки, на которых необходимо использовать средства ИКТ (например, для усиления наглядности), а также определить цели их использования; сформулировать дидактические задачи, решаемые средствами ИКТ при изучении той или иной темы; подобрать и/или адаптировать электронные средства учебного назначения для использования на конкретном уроке, или разработать собственный программный продукт (например, с использованием специализированных инструментальных систем) и т.д.

Каждому учителю в конце учебной четверти требуется подготовить отчет об успеваемости класса. Этот рутинный, но требующий внимания и сосредоточенности процесс, достаточно легко автоматизировать средствами электронных таблиц или специализированного программного обеспечения (автоматизированных систем управления школой). Используя возможности табличных процессоров, можно создавать диаграммы успеваемости класса.

Электронный портфолио ученика является одним из современных средств индивидуальной оценки знаний учащегося. Он позволяет накапливать и оценивать индивидуальные достижения ученика за весь период его обучения. Электронный портфолио создает условия для поддержки развития учащегося, а педагогам позволяет оптимизировать контрольно-корректирующую деятельность [1]. Представляется логичным, что такие портфолио будут создаваться с первых дней обучения в школе под руководством учителя начальных классов. Затем все первые достижения станут составной частью портфолио, которые учащиеся будут вести самостоятельно.

Использование информационных технологий в обучении школьников на сегодняшнем этапе является инновацией и предоставляет школам возможность участвовать в грантах, предлагаемых различными учреждениями.

Список использованной литературы

1. Панюкова, С.В. Электронный портфолио ученика / С.В. Панюкова, Н.Е. Есенина // Информатика и образование. — 2007. — № 2. — С. 85—86.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ГЛАВНАЯ ИННОВАЦИЯ ПРЕДСТОЯЩИХ ЛЕТ

Болонский процесс, в который все активнее втягивается Россия, стартовал в сентябре 1988 года, когда европейскими ректорами, была принята Хартия университетов (*Magna Charta Universitatum*). Хартия называет девять основных принципов высшей школы в современном мире, первые два из которых звучат следующим образом:

- Автономность университетов.
- Независимость университетов от власти.

Старания России занять значимое место в движении с такими основными принципами кажутся безнадежными. Среди важнейших инструментов осуществления основных принципов Хартия называет:

- Развитие мобильности преподавателей и студентов.
- Достижение равнозначности дипломов, квалификаций, степеней, экзаменов.

В июне 1999 года в Болонье министрами образования 29 европейских стран была подписана Болонская декларация. В ней назывались «практические» задачи высшего образования на последующие 10 лет, а также «перспективные» задачи. К последним относятся:

- Создание единого пространства европейского высшего образования.
- Распространение европейской системы высшего образования по всему миру.
- Повышение международной конкурентоспособности европейского высшего образования.

С кем конкурирует европейское образование? Ответ очевиден — с Америкой.

Поставленные задачи представляются благородными, но даже для Европы не актуальными и недостижимыми. Все предлагаемые практические меры можно назвать одним словом «американизация». Т.е. Европе (а вместе с ней и России) предлагается играть с Америкой на американском же поле. Едва ли в таких условиях можно рассчитывать на выигрыш. Актуальность ставится под сомнение тем фактом, что уже сейчас единое образовательное пространство Европы в значительной мере существует. Сложившаяся межуниверситетская практика позволяет переехать студенту из страны в страну. Такой переезд не прост, но возможен. Простым он не будет никогда. Дело не в единых дипломах и близких учебных планах, а в информированности чиновников от образования о положении в других странах. Такая информированность постепенно достигается устойчивой практикой взаимного обмена. Англия и Франция имеют существенно разные системы образования, однако легко обмениваются студентами и

учеными. Никого из партнеров не смущает, что слово «бакалавр» в этих странах означает совсем не одно и то же. Надежда на взаимное признание дипломов ничем не оправдана. На практике важно признание диплома работодателем, а не государством. Нужно ли России единое пространство, если мы уже сейчас страдаем от утечки мозгов? Разве уже сейчас не признают наши дипломы? Кто-то ответит — признают, но не все. Мы скажем, что все наши дипломы они никогда признавать не будут, по той простой причине, что они и свои дипломы признают очень выборочно. В настоящее время основная работа ориентируется на внедрение многоуровневого высшего образования и рейтингово-кредитной системы оценки знаний студентов. Очевидна второстепенность этих направлений. В то же время болонские документы изобилуют упоминаниями качества образования, хотя понятие качества в них по понятным причинам не раскрывается. Если бы удалось разобраться в этом вопросе, а затем принять соответствующие меры, можно было бы ожидать реального повышения конкурентоспособности российского высшего образования.

Т.Ю. Сунько

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ В СИСТЕМЕ УПРАЖНЕНИЙ ПО ТЕХНИКЕ РЕЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ АУДИТОРИИ

Неотъемлемая часть формирования языковой компетенции студентов высших педагогических учебных заведений — развитие речевых навыков. Одной из причин отсутствия таковых является медленно развивающийся потенциал речевой среды профессионально ориентированной аудитории. Так как произносительные навыки в большинстве случаев не улучшаются сами собой, то недостаток развития речи с точки зрения ее техники и синтаксическая несформированность устных высказываний студентов в теории вузовской практике представляется явлением закономерным.

Рассмотрим далее вопрос речевого развития сквозь призму нашего исследования. Для этого обратимся к трудам ведущих ученых в области методики русского языка (А.В. Текучева, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львов, Г.Н. Приступы, Н.И. Демидовой и др.).

На этой основе определяем такое направление в системе речевых упражнений, при котором ведущим становится техническое владение устной речью. Этот аспект предполагает формирование некоторых произносительных навыков студентов педагогического факультета. Основным из них, но не единственным является дикция. После умения артикулировать звуки речи, слышать и произносить слова с правильным ударением — это, на наш взгляд, следующее, без чего невозможна сама речь.

Заметим, для того чтобы в русском языке произнести слово с ударением, необходимо уметь выделять слоги с большим или меньшим напря-

жением органов речи, управлять силой, полетностью голоса, длительностью его звучания. Поэтому работа над технической стороной речи направлена на уточнение произношения звуков, развитие речевого дыхания, голоса, подвижность органов артикуляционного аппарата, выработку нормального темпа, ритма речи.

К основным *источникам*, которые могут быть использованы при отборе дидактического материала по улучшению навыков техники речи будущих учителей, исходя из принципа внимания к материи языка, физическому развитию органов речи и принципа развития чувства языка по Л.П. Федоренко [4], мы относим следующие: учебники и учебные пособия по дисциплинам, изучаемым в педагогическом вузе, методическая литература, критические статьи, тексты произведений детской литературы.

В соответствии с этим, упражнения по технике речи условно могут быть подразделены на два типа [1]:

1. Упражнения, направленные на развитие слуховой культуры.
2. Упражнения, направленные на развитие произносительной культуры [1, с. 74].

Особого внимания в работе над техникой речи заслуживает последовательность и типология упражнений, предложенная Г.Н. Приступой [2]: 1) пропедевтические, или подготовительные; 2) упражнения-иллюстрации; 3) закрепительные, или основные; 4) повторительно-обобщающие; 5) творческие [2, с. 65]. При этом по характеру мыслительной деятельности учащихся в методике выделено три типа упражнений: аналитические, аналитико-синтетические и синтетические. Внутри каждого типа целесообразно ввести разделение на уровни: сначала уровень слов, затем уровень фраз.

В своем исследовании к аналитическим мы относим подготовительные упражнения, направленные на развитие речевого слуха; к аналитико-синтетическим — закрепительные упражнения, направленные на улучшение произносительной культуры; к синтетическим — повторительно-обобщающие и творческие, направленные на формирование интонационной выразительности и анализ собственной речи.

Итак, полезность выполнения предлагаемой системы упражнений помогает подтвердить справедливость утверждения о том, что целенаправленная работа над дыханием, голосом, дикцией, интонационными средствами выразительности способствует эффективному обучению технике речи. Вместе с тем, мы предполагаем, что улучшение технической стороны речи влияет на развитие взаимосвязанных категорий, таких как: а) качество устной речи; б) эффективность; в) уровень произносительной культуры, а также на речевое развитие в целом.

Список использованной литературы

1. Методика развития речи на уроках русского языка : кн. для учителя / под ред. Т.А. Ладыженской. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1991. — 240 с.

2. Приступа, Г.Н. Техника и выразительность речи / Г.Н. Приступа, В.В. Ераткина. — Рязань, 1991. — 39с.
3. Приступа, Г.Н. Теория и практика урока русского языка. Принципы и методы обучения : пособие для студентов педвузов и университетов. — Рязань, 1993. — Ч. 1. — 80 с.
4. Федоренко, Л.П. Принципы обучения русскому языку : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 1973. — 160с.

Е.Е. Сухова

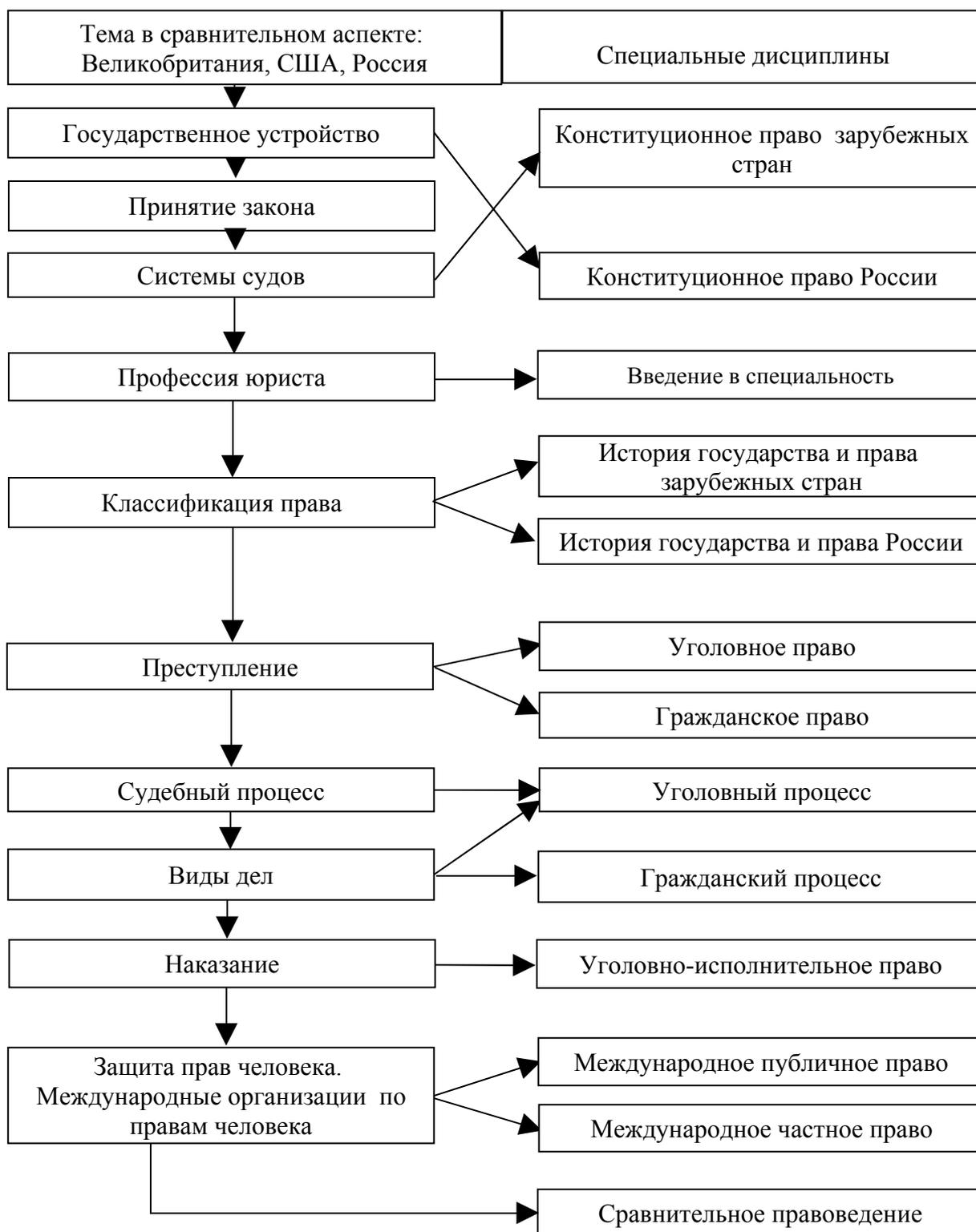
ОБ ОДНОЙ ИЗ ИННОВАЦИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время в практике преподавания иностранных языков используются инновации, способствующие совершенствованию профессионально ориентированной языковой подготовки, повышению профессиональной компетентности студентов, формированию личности будущего специалиста.

Одной из таких инноваций является использование принципа блочного структурирования профессионально ориентированного языкового материала. Суть данного принципа заключается в следующем: тексты объединяются в блоки, соответствующие основным дисциплинам специализации. На факультете юриспруденции и политологии это государственно-правовые, уголовно-правовые и гражданско-правовые дисциплины. Организация текстов в соответствии с логикой изучения основных юридических дисциплин дает возможность не только последовательно изучить специальную лексику, но и привить навык работы с литературой по специальности, сообщать дополнительную информацию по специальным дисциплинам, внедрять элементы сравнительного правоведения. При прохождении каждой темы используются тексты, представляющие одинаковые реалии, связанные с юридической деятельностью в Великобритании, США и России.

Тематические текстовые блоки изучаются следуя принципу градации сложности. Градация сложности соблюдается не только при подаче лексического и грамматического материала, содержащегося в текстах, но и в содержательном плане текстов.

Схема структурно-логической связи тематики текстов, изучаемых на иностранном языке со специальными дисциплинами.



Вначале изучаются тематические блоки, содержащие профессионально ориентированный страноведческий материал, более знакомый студентам, и постепенно совершается переход к незнакомым реалиям, связанным с будущей профессиональной деятельностью студентов.

Блочное структурирование профессионально ориентированного учебного материала дает возможность установить структурно-логические связи между иностранным языком и специальными дисциплинами.

Такое расположение текстового материала способствует интеграции целей изучения английского языка с целями изучения специальных дисциплин.

К.А. Тырнов

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Характерной тенденцией нового времени является всемирная глобализация. В частности, это нашло свое отражение в подписании рядом европейских государств Болонского соглашения. В контексте практического воплощения положений этого соглашения остроактуальное значение для высшей школы приобретает проблема качества преподавания иностранного языка в России, вступившей в Болонский процесс. Можно полагать, что современное российское общество постепенно приобретает характеристики открытости внешнему миру: расширяются рамки общения с представителями мировых государств как в области профессиональной деятельности, так и в сферах реализации духовных потребностей. Развитие макроэкономики и нарастание деловых процессов на международном уровне, создание транснациональных корпораций, нанимающих молодых специалистов из разных стран, в том числе из России, определяют необходимость формирования общемирового образовательного пространства. В этом пространстве сейчас происходит становление совершенно нового типа культуры, формируется новое представление о социальной ответственности делового мира перед партнерами и обществом в глобальном масштабе. Способность понимать другую культуру становится важнейшим условием достижения жизненного успеха любым молодым специалистом.

Российские студенты и выпускники издавна ценятся иноязычными собеседниками за грамотность, насыщенность и беглость речи на иностранном языке. Однако новые условия использования языков продемонстрировали и недостатки отечественной системы. Беглость и правильность в лексико-грамматическом аспекте не гарантируют взаимопонимания и, далее, результативной совместной деятельности в процессе реального общения. Можно сказать, что проблема состоит в том, что традиционные подходы недостаточно учитывают специфику языка как отражения системы культурных ценностей, на основе которых строятся конкретные общества и модели поведения их членов.

В этой связи необходимо остановиться на понимании самого феномена культуры. Культура — это аксиоматическое понятие, интуитивно

прозрачное и понятное. Она является специфическим человеческим способом передачи знаний наряду с наследственной видовой памятью и индивидуальной памятью. Она же является источником происхождения знаков (а, соответственно, и значений), из которых подпитывается индивидуальное сознание, и способов их употребления. Метафорически культура иногда изображается в виде айсберга, подводная часть которого не видна, однако именно подводная часть определяет то, что видят люди на поверхности. Крайне сложно дать одно простое и комплексное определение такому понятию, как «культура», однако это необходимо для понимания — чему следует обучать студентов, и как это делать.

Первоначальный подход к определению культуры основывался на представлении о том, что культура — это гомогенное явление, присущее в равной степени всем обществам. Различия в обществах трактовались не как различия по сути и по содержанию, а как различия в степени развитости в том или ином обществе одного и того же — культуры. Мерой измерения служил прогресс от варварства к цивилизованности. Чем больше признаков цивилизации имело общество, тем более развитым считалось оно в культурном отношении. В дальнейшем стало допускаться наличие в каждом обществе собственной культуры, что значит — и стиля жизни, отличного от других, и при этом не обязательно варварского.

Такая модификация взглядов на культуру как явление крайне важна в свете нового значения приобретаемого таким явлением, как язык. И тогда язык и культура рассматриваются уже в неразрывной связи. Можно допустить, что такая наука как лингвистика, в частности, и занимается объяснением этой связи. Некоторые исследователи, систематизируя различные точки зрения на отношения языка и культуры, выделяют четыре основных подхода к данной проблеме: 1) язык первичен (источник, причина, фактор, независимая переменная величина и т. д.); 2) остальная часть культуры, кроме языка, первична; 3) ни язык, ни остальная часть культуры не первичны, они рассматриваются как взаимно определяющие; 4) ни язык, ни остальная часть культуры не первичны, но и то и другое определяется фактором (историческим и социальным контекстом), лежащим в их основе. Эти подходы в настоящее время равноправно соседствуют, и проблема соотношения языка и культуры пока не получила однозначного решения.

Вместе с тем, признание факта наличия огромного количества различных культур не упрощает суть определения изучаемого феномена культуры. Структура культуры, ее содержание толкуются исключительно по-разному, в зависимости от рассматриваемых компонентов, целей изучения, научных школ и направлений. Существует несколько основных подходов к определению культуры: социальный подход, когнитивный подход, семиотический подход.

Социальный подход подразумевает определение культуры как явления, отличного от природы, от биологического и физиологического, не замкнутого на отдельной личности, но присущего группе людей, объединен-

ных общением. В центре внимания находится факт приобретаемости культуры на основе социальной деятельности, в результате опредмечивания или распредмечивания ценностей, норм и культурного наследия. И разумеется, речевая деятельность является одним из важнейших компонентов такого познания реальности, в ходе которой индивид обретает язык, являющийся компонентом культуры, и посредством языка получает доступ к другим составляющим культуры.

Когнитивный подход подразумевает познаваемость культуры, возможность ее усваивать в терминах знания о мире, то есть в терминах мыслительных реалий, структур и процессов. В рамках этого подхода, культура не состоит из вещей, людей, поведения, или эмоций. Культура, скорее, способ организации этих вещей, и является исключительно мыслительной реалией. Культура как знание организована в виде логических организующих принципов. А это значит, что культуре можно научиться, и процесс такого обучения индивидуален. Язык же в рамках этого подхода понимается как ментальный конструкт, как система суждений, отражающая то, что говорящий знает как член общества и языкового ареала. Это и определяет его понимание окружающего мира.

Семиотический подход к определению культуры базируется на ее понимании, в первую очередь, как системы знаков, воплощающей мир, которая затем может использоваться как средство общения. По этому подходу, все культуры являются знаковыми системами, призванными выражать глубоко заложенные когнитивные предрасположения с целью категоризации мира. Человеческое мышление везде, в принципе, одинаково, а различия в культурах являются следствием различных воплощений базовых абстрактных логических свойств мышления. Язык как система знаков является носителем культуры, и ее передатчиком.

Если взять за основу это семиотическое (знаковое) понимание культуры, то все ее формальные проявления, включая речевую деятельность, отсылают носителей этой культуры к системе присущих ей значений.

Для преподавания иностранных языков такое понимание культуры представляется наиболее продуктивным, так как оно открывает возможность исследования развития культурного значения в ходе взаимодействия личности обучаемого, его родной культуры и изучаемой культуры, так как в ходе обучения иностранному языку невозможно обойтись без сопоставления культур в виде знаков и феноменов, с целью дальнейшего обучения уже межкультурному общению.

При этом *общение* понимается как явление, *отличное от коммуникации*. Коммуникация считается актом общения между двумя индивидами, основанным на взаимопонимании, сообщение информации одним лицом другому лицу, или ряду лиц. Она основана на идее некоего общего для всех участников кода, при помощи которого осуществляется передача сообщения от отправителя к получателю. И наличие единой или единообраз-

ной системы значений является ключевым компонентом для осуществления процесса коммуникации, как вербальной, так и невербальной. Однако, если говорить о функционировании языка иностранного, то следует признать, что несмотря на общность кода — одного и того же языка — система значений, по крайней мере в плане их культурного компонента, будет принципиально различной для его носителя и для того, кто использует язык в качестве иностранного. Зачастую, коммуникация на иностранном языке в этом случае приводит как к общению, так и к разобщению.

Поэтому межкультурное общение становится явлением отличным от коммуникации как таковой. В ходе межкультурного общения происходит не передача значения, а его *создание*, то есть, это процесс, в ходе которого собеседниками создается нечто *общее и новое*. Иначе говоря, межкультурное общение можно выразить как процесс совместной выработки единого значения/значений, более широко — смыслов, скорее новых для всех участников общения. Только такое общение порождает своеобразную общность участников, являющихся передатчиками культур. Такая общность может характеризоваться уникальным и крайне продуктивным восприятием действительности через двойную или тройную призму нескольких культур одновременно.

В свете вышеизложенного, для обеспечения адекватной подготовки выпускников, способных к продуктивному международному общению, необходимо изменить целенаправленность обучения: дополнить формирование и развитие навыков и умений — то есть формирование образцовой учебной речи на иностранном языке — еще и формированием умений реального общения с носителями других культур в бытовой и профессиональной сфере с ориентацией на *результат* такого общения, а не только на совершенное владение и демонстрацию навыков говорения и понимания.

Поскольку у каждого человека в его многочисленных социальных ролях представление о достигнутом результате индивидуально, целью обучения иностранным языкам может стать не набор конкретных умений, вполне известных из традиционной методики, а формирование языковой личности, которой иностранный язык будет нужен для жизни, для общения в реальных ситуациях. Студента нужно и должно учить, в первую очередь, адекватно и умело пользоваться иностранным языком в межкультурной коммуникации как средством, а не как целью. Любой язык несет отпечаток культуры и менталитета, и это нужно учитывать в первую очередь.

Хорошие навыки межкультурной коммуникации в значительной мере зависят от наличия у коммуникантов не только устойчивых языковых навыков, но и достаточных социокультурных фоновых знаний и компетенций, а также адекватного представления о культуре и мире тех людей, где данный язык функционирует. Исходя из этого, концентрация внимания при подготовке профильных специалистов в высшей школе должна быть сосредоточена не только на их языковой подготовке, но и на обучении

межкультурной коммуникации во всех возможных ее аспектах, с учетом профессионального профиля и специфики.

Список использованной литературы

1. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. — СПб. : Каро, 2005.
2. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словарь : толковый словарь терминов методики обучения языкам. — М., 1996.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М. : Просвещение, 1991.
4. Розин, В.М. Культурология : учебник. — М., 2005.
5. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. — Воронеж : Истоки, 1996.
6. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. — М., 1991.
7. Халеева, И.Н., Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» (аудитивный аспект) : тетради переводчика. — М., 1999. — Вып. 24.

А.В. Фадеев

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В руководстве по организации воспитательной работы в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации, разработанном Главным Управлением воспитательной работы указывается что воспитательная работа в военных вузах — это не только процесс целенаправленного, систематического воздействия, влияние на психику личности, психологию коллектива с целью формирования у курсантов необходимых общих, базовых и специфических (профессиональных) качеств, но и выработки у них стремления к самосовершенствованию. Диапазон работы над собой у курсантов, в период их обучения, довольно широкий. Остановимся на одном из направлений этой работы.

В выше указанном руководстве отмечается, что одной из основных задач является формирование и развитие у курсантов высоких морально-нравственных качеств. Выпускник высшего военно-учебного заведения, как правило, является руководителем. Истинное значение личности руководителя для подчиненных проявляется, прежде всего, в его нравственном облике. Об этом свидетельствуют исследования отечественных педагогов и психологов, выявивших, что качествам личности, которые выражают отношения к людям, придается доминирующее значение (Э.А. Гришин,

Е.Е. Вендров, Е.С. Кузьмин, А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский, В.М. Шепель, П.М. Якобсон).

Нравственные качества, регулирующие взаимоотношения людей определенной профессиональной группы, получили название профессионально-этических. Для военнослужащего (в том числе офицера) профессиональной является воинская этика, выражающая моральные нормы, правила и принципы, определяющие отношение личности к воинскому труду и своим коллегам. Любые другие качества офицера (в том числе профессиональные) имеют для общества позитивный смысл только в соединении с достаточным уровнем развития нравственности. Профессионально-этическими следует считать нравственные качества офицера, обладание которыми обеспечит ему успешное социальное взаимодействие в профессиональной деятельности.

Нравственным качествам военнослужащих в Русской, а затем и Советской армии, уделялось определенной внимание. Еще в дохристианской Руси существовали различные кодексы («поклон витязный», «княжеские ратные уложения» и др.), содержащие свод нравственных требований к воинам. Дальнейшее развитие требований к нравственным качествам личности офицера находит отражение в воинских уставах, присяге и квалификационных требованиях к выпускникам военных вузов. Анализ эволюции профессионально-этических качеств в разные исторические эпохи позволил выявить как вариативные качества, детерминированные социально-экономическими факторами, так и инвариантный набор качеств, свойственный российскому офицеру. На основании этого можно сделать следующие выводы: в разные исторические эпохи совокупность и сочетание профессионально-этических качеств были различными; несмотря на происходившие изменения на различных исторических этапах мировоззренческой интерпретации нравственных качеств офицера, основные требования общества к его моральному облику оставались неизменными, что позволило определить инвариантное ядро профессионально-этических качеств современного офицера российской армии. Таким ядром является совокупность следующих качеств: патриотизм; мужество и самоотверженность при защите Российской Федерации; верность воинскому долгу; соблюдение воинского этикета; инициативность; ответственность за порученное дело; требовательность к себе и подчиненным; непримиримость к нарушителям уставных положений; стремление к повышению уровня своих профессиональных знаний и общей культуры; исполнительность; повышенная социальная и моральная ответственность, связанная с правом отдавать приказы, выполнение которых связано со смертельным риском; чувство войскового товарищества; забота о подчиненных; уважение к сослуживцам (независимо от воинского звания); умение считаться с мнением других; коллективизм; тактичность; самообладание; выдержка; готовность к осознанному риску; принципиальность; самокритичность; дисциплинированность; порядочность.

Специфика профессионально-этических качеств офицера требует высокого уровня развития нравственного самоконтроля и самообладания. Наиболее эффективное формирование данных качеств достигается вовлечением личности будущего офицера в процесс профессионально-этического самосовершенствования.

В отечественной военной школе в разные исторические периоды придерживались различных подходов в нравственном воспитании будущих офицеров. Обучаемый рассматривался, прежде всего, как объект воздействия педагога, без учета личного опыта ученика. До 1917 года, опираясь на принципы славянофильства (сформулированные в работах К.С. Аксенова, И.В. Киреевского, Ю.Ф. Самарина, А.С. Хомякова), отечественная военная педагогика видела основные пути формирования нравственных качеств офицеров в его воспитании на православном и монархическом началах. По мнению известного русского генерала М.И. Драгомирова, самовоспитание офицером волевых и нравственных качеств должно быть приоритетно по отношению к его умственному развитию.

Весомый вклад, внесенный советскими учеными в области психологии и педагогики развитие теории самовоспитания (П.Я. Арет, В.А. Беляева, А.А. Бодалев, А.И. Высоцкий, Л.М. Гордеева, Л.К. Гребенкина, А.Т. Ковалев, А.И. Кочетов, В.А. Полетаева, Л.И. Рувинский, В.И. Селиванов и др.), способствовал усилению внимания и военных педагогов к процессу включения курсантов военных учебных заведений в самосовершенствование (А.В. Барабанщиков, И.В. Биочинский, В.Н. Вдовюк, Ю.А. Злотников, А.Л. Кобенко, М.А. Лямзин, А.В. Мощенко, Ю.Н. Окунев, Н.П. Пономаренко).

Однако, несмотря на большое внимание, уделяемое разработке проблем самовоспитания в ходе подготовки офицерского состава Вооруженных сил СССР, военная педагогическая школа оставалась на прежних позициях, рассматривая воспитуемого как управляемого объекта воздействия. Цели воспитания и самовоспитания преподносились будущему офицеру как нечто готовое, не подлежащее обсуждению и изменению (например, формирование коммунистических черт характера). Недостаточное развитие субъектных качеств обучаемых в традиционной педагогике снижало эффективность формирования необходимого уровня профессионально-этических качеств личности в процессе нравственного самовоспитания.

Современный этап развития отечественного образования, базирующегося на принципах гуманизации и демократизации, создает условия для реализации антропоцентрической модели подготовки специалиста, основанной на диалогическом, субъект-субъектном взаимодействии участников педагогического процесса и развитии у обучаемых рефлексивных навыков самооценки и самоанализа (Г.И. Аксенова, Ш.А. Амонашвили, А.Ф. Ахматов, Л.А. Байкова, Б.М. Бим-Бад, Н.М. Борытко, А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, Ф.Г. Ивлев, Е.И. Исаев, М.Л. Ларионова, О.А. Мацкалова, Г.В. Маркелова, А.С. Огнев, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков).

В основе антропоцентрического подхода лежат идеи: целостного развития человека; духовности личности и большой роли рефлексии в развитии ее субъектности; способности человека самостоятельно определять для себя нравственные ценности, жизненные перспективы и смысл жизни; самосозидающей, открытой к разнообразным возможностям личности; открытости целостного педагогического процесса, направленного на создание условий для саморазвития человека. основополагающими принципами антропоцентрического подхода являются: принцип субъектно-деятельностного подхода; принцип субъектной позиции в профессиональной подготовке; принцип субъект-субъектного взаимодействия, диалогичности, сотрудничества; принцип опоры на опыт воспитуемого; признание самоценности человека, его саморазвития; свобода выбора личности, ее независимость рассматриваются как важнейшие условия этого саморазвития. Основные принципы личностно-рефлексивного подхода заключаются в опоре: на жизненный и личностный опыт воспитуемого и воспитателя; на вовлечение в рефлексивную деятельность, направленную на активизацию их саморазвития, самореализации, профессиональное и нравственное самоопределение; на личностно-значимые ценности личности.

Характеристика состояния педагогической науки и накопленный практический опыт в области нравственного самосовершенствования позволяет делать следующие выводы:

— Специфика профессионально-этических качеств, требующих постоянного проявления нравственного самоконтроля и самообладания, обуславливает необходимость включения личности курсанта в процесс самосовершенствования на систематической, регулярной основе, как залога формирования необходимого для успешной профессиональной деятельности офицера уровня развития профессионально-этических качеств.

— Самосовершенствование профессионально-этических качеств — это сложная многокомпонентная деятельность, направленная на самостоятельное формирование качеств личности, составляющих инвариантное ядро «идеального» в нравственной сфере образа офицера и необходимых ей для успешной практической деятельности.

— Цель профессионально-этического самосовершенствования заключается в сформированности качеств, составляющих инвариантное ядро «идеального» в нравственной сфере образа современного офицера.

— Антропоцентрический и личностно-рефлексивный подходы в большей степени способствуют повышению эффективности профессионально-этического самосовершенствования будущих офицеров.

Выявленная инвариантная совокупность профессионально-этических качеств современного офицера, проанализированные особенности принципов антропоцентрического и личностно-рефлексивного подходов стали основой разработки нами теоретической модели этапов организации самосовершенствования профессионально-этических качеств будущего офице-

ра. Модель содержит следующие основные этапы организации самосовершенствования:

— этап самопознания личности, результатом реализации которого должно являться осознание курсантами образа «Я реального» как совокупности общих характеристик своей личности и повышение мотивации к изучению собственных проблем в нравственной сфере;

— когнитивный, в результате осуществления которого должно произойти осознание нравственных качеств, присущих российским военнослужащим на разных исторических этапах; отождествление курсантом собственной личности с образом русского офицера, обладающим необходимым уровнем развития профессионально-этических качеств;

— креативный, в результате осуществления которого посредством совместной деятельности по формулированию необходимых российскому офицеру профессионально-этических качеств, курсанты должны принять идеальный нравственный образ офицера как личное «Я идеальное»;

— регулировочный, результатом реализации которого является формирование у курсантов, ознакомленных с основными формами, методами, приемами, средствами рефлексивных самооценки и самоанализа, адекватной самооценки и определение собственной стратегии саморазвития в профессионально-этической области;

— этап саморазвития, предусматривающий включение курсантов, ознакомленных с основными формами и методами самоорганизации, в процесс самосовершенствования профессионально-этических качеств на систематической регулярной основе.

Представление о самосовершенствовании как о сложном многокомпонентном управляемом процессе дает возможность сделать вывод о целесообразности создания теоретической модели этапов организации процесса профессионально-этического самосовершенствования на основе принципов антропоцентрического и личностно-рефлексивного подходов.

А.А. Черемисина

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К ПРОФИЛАКТИКЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В последнее время радикальные изменения в экономической, политической и социальной жизни нашей страны привели к серьезным деформациям, которые повлияли на процесс образования и воспитания, а также на процесс социализации личности. Эти процессы и резкие перемены оказывают не однозначное влияние на школу, семью, социальные институты.

Реальная жизнь позволяет констатировать нарастающий уровень неблагополучия в сфере детства, ухудшение здоровья детей, их питания,

быта и досуга, увеличение детской безнадзорности и преступности, социального сиротства и других явлений, влияющих на развитие отклонений в поведении несовершеннолетних. Ставшие весьма распространенными случаи жестокого обращения с детьми, отчуждение между детьми и родителями, разрыва связи между ними, крайне отрицательно влияют на социальное благополучие подрастающего поколения, их нравственное, психическое и физическое здоровье. В связи с этим, в процессе подготовки будущих социальных педагогов необходимо обратить внимание на то, чтобы студенты умели в дальнейшей профессиональной деятельности влиять на процесс социализации подростков, организовать плодотворное сотрудничество с семьями, вести профилактическую работу, направленную на предотвращение отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Отклоняющееся поведение (девиантное) чаще связывают с различными (внутренними или внешними) конфликтами подростка в его микросреде и компенсаторными установками личности

В ходе профессиональной подготовки социального педагога особого внимания заслуживает процесс социализации, нарушение которого влечет за собой появление социальной запущенности у подростков. Особенности социализации в подростковом возрасте связаны с тем, что ему присущи различные трудности: выстраивание отношений со сверстниками, обострение противоречий с родителями, и самим собой, тревоги о собственном будущем и другие проблемы. Все это подчеркивает острую потребность пристального внимания к процессу социализации детей в подростковом возрасте, созданию благоприятных условий в общеобразовательных учреждениях, обращению к социально-педагогическим технологиям и достижениям, направленным на наиболее эффективное осуществление социализации подрастающего поколения. Подготовку социальных педагогов необходимо осуществлять в соответствии с требованиями, которые предъявляются обществом к профессионалам в данной области.

В начале XX века, в связи с обострением политической, социально-экономической, культурной, социальной ситуаций в обществе, педагоги, (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский и др.) обращались к природе социализации, к проблемам ее взаимодействия с воспитанием, изучали и создавали социально-педагогические условия, способствующие успешной социализации несовершеннолетних. Они использовали для обозначения процесса социализации такие категории, как «педагогика среды» (С.Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П.П. Блонский), «отношения с окружающей средой» (А.С. Макаренко) [2].

В настоящее время те, или иные аспекты проблемы социализации детей в подростковом возрасте все чаще оказываются в фокусе внимания современных ученых (А.В. Мудрик, М.А. Галагузова и др.), которые ставят социализацию в ряд основных понятий общей педагогики. Так же огромное внимание уделяется психолого-педагогическому развитию детей в подростковом возрасте (Л.Ф. Обухова, Л.Я. Олиференко и др.) [3, 4, 5].

Исследование процесса социализации в силу ряда обстоятельств активно началось лишь в конце 80-х годов прошлого века. Обобщая существенные характеристики понятия «социализация», которые даются различными учеными, можно охарактеризовать данный процесс как активное, так и пассивное освоения личностью социума, который формирует каждого своего члена в соответствии с его личностными особенностями, присущей ему культурой, как развитие и самоизменение человека в процессе взаимодействия человека со стихийными, относительно направленными и целенаправленно создаваемым условиями жизни на всех возрастных этапах [4, с. 8].

Интересна трактовка понятия «социализации» с психолого-педагогической точки зрения, которая определяет социализацию личности как «процесс вхождения индивида в социальную среду, его овладение умениями и навыками практической и теоретической деятельности, преобразование реально существующих отношений в качества личности» [6, с. 725].

Социализацию следует понимать как многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни и общественных отношений, в процессе которого происходит формирование навыков взаимодействия между людьми.

В разных научных школах понятие социализации получило различную интерпретацию: как социальное научение (необихевиоризм); как результат социального взаимодействия (символический интеракционизм); самоактуализация Я-концепции (гуманистическая психология) [8, с. 563].

На наш взгляд, в общем виде понятие социализации можно определить как влияние среды в целом, которая приобщает индивида к участию в общественной жизни, учит его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению в процессе жизнедеятельности различных социальных ролей.

В процессе подготовки социальных педагогов необходимо научить их особенностям социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними подросткового возраста, который является самым важным и наиболее трудным периодом в становлении личности. На данном этапе формируются целостности личности, закладываются основы дальнейшего жизнедеятельности.

Опираясь на концепцию Л.С. Выготского можно определить подростковый возраст как к историческое образование. Он считал, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьируется в зависимости от уровня развития общества. В этом возрасте, по мнению Л.С. Выготского, имеет место период разрушения и отмирания старых интересов и период созревания новой биологической основы, на которой в последствии развиваются новые интересы. В данный период происходит развитие рефлексии, и на ее основе — самосознания, которые зависят от культурного содержания среды [5, с. 353].

Исследуя подростковый возраст можно отметить его основные характеристики: трудности в отношениях со взрослыми, проявляющиеся в негативизме, упрямстве, безразличии к оценке успехов, уход из школы и другие негативные последствия; попытка самореализации в неформальных объединениях, дворовых компаниях, которая зачастую ведет к получению негативного социального опыта; появление внутренних переживаний, волнующих мыслей, сомнений и наблюдений, поделиться которыми с кем либо близким бывает не всегда возможно.

Как считает В.И. Андреев, в данный период идет активный процесс духовного и физического взросления, перестройки всего организма. Мир подростка рассматривается, как мир романтики и жажды приключений. В этом возрасте часто меняются интересы и увлечения. Нередко подростки пытаются заниматься в нескольких кружках сразу. Проявляется повышенный интерес к приключенческой и детективной литературе. При чтении для подростка главное не внутренний мир литературного героя, а сам сюжет, само событие и похождения героев [1, с. 96].

Не смотря на то, что общение в подростковом возрасте является ведущим видом деятельности, часто испытывается чувство одиночества. Важное место в процессе социализации на данном возрастном этапе играет семья, которая защищает от разного рода дурного внешнего влияния, помогает выбирать правильные решения тех или иных проблем.

В своей профессиональной деятельности социальный педагог наиболее часто общается с семьями, оказавшимся в социально опасном положении. Именно в таких семьях происходит формирование у подростков различных отклонений в поведении от общепринятых социальных норм.

Подростки из семей социального риска оказываются один на один со своими проблемами. Большинству из числа таких подростков, свойственно время от времени чувствовать себя одиноким. Умение наладить дружеские отношения приобретается в значительной мере в семье. Существует тесная связь между семейными отношениями и социальной адаптацией подростков [7, с. 341].

К основным проблемам взаимоотношений родителей и детей можно отнести такие, как чрезмерная опека, недоверие в исполнении ответственных поручений, не согласование семейных вопросов с мнением подростка, бестактное вмешательство в его личную жизнь.

Из анализа опыта профессиональной деятельности социального педагога в общеобразовательном учреждении можно сделать вывод о том, что причинами таких проблем являются:

— равнодушное отношение и полное непонимание интересов подростка; отрицание со стороны родителей стремления подростка к самостоятельности и взрослости;

— авторитарные методы воздействия на подростка, навязывание своего мнения, воли не учитывающих интересов и потребностей подростка;

— неадекватная оценка поведения подростка, неуважение, недооценка возросшего самолюбия и чувства собственного достоинства.

Перечисленные причины влекут за собой отчуждение подростка от родителей, поиск единомышленников среди сверстников, влияние которых на формирование личности подростка не всегда оказывается позитивным.

Учитывая определенную возрастную и социально-культурную специфику, А.В. Мудрик выделяет функции группы сверстников в процессе социализации.

Во-первых, группа приобщает своих членов к культуре данного общества, научая поведению, соответствующему этнической, религиозной, региональной, социальной принадлежности членов группы. В процессе общения со сверстниками у подростка складываются определенные взгляды, им усваиваются те или иные нормы и ценности.

Во-вторых, в группе сверстников осуществляется научение полоролевому поведению.

В-третьих, группа помогает своим членам достичь автономии от общества сверстников и возрастной субкультуры.

В-четвертых, группа сверстников создает благоприятные или неблагоприятные условия развития подростками самосознания, самоопределения, самоутверждения и самореализации.

В-пятых, группа представляет собой специфическую социальную организацию, которая воспринимается ее членами как «экологическая ниша» (в этой функции как бы суммируются все предыдущие) [4, с. 99].

Родителям необходимо иметь четкое представление о том, с кем их ребенок общается, кто является его другом. Подросток оценивает любовь и заботу родителей по тому интересу, который родители проявляют к его жизни, по количеству времени, которое они ему уделяют, по их готовности и желанию быть рядом с ним и при необходимости оказать помощь. Родительская поддержка порождает доверительные отношения между детьми и родителями и влечет за собой высокую самооценку подростков, способствует успехам в учебе и нравственному развитию, успешной социализации.

Ф. Райс считает, что недостаточная родительская поддержка способствует формированию у подростка низкой самооценки, и, как следствие, плохой учебы в школе, импульсивным поступкам, слабой социальной адаптации, неустойчивому и антиобщественному поведению. [7, с. 425].

Мы можем отметить, что формирование личности подростка зависит от того, какой является его семья по социальному статусу, уровню культуры, уровню общественной направленности. Многие зависят от знаний и личных норм поведения родителей, их моральных убеждений.

Семья является важнейшим фактором социализации личности подростка. Именно в семье он получает первый опыт социального взаимодействия. На протяжении некоторого времени семья является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Затем в жизнь человека

включаются такие социальные институты, как детский сад, школа, улица. Однако в это время семья остается одним из важнейших, а иногда и наиболее важным, фактором социализации личности подростка [7, с. 359].

В процессе подготовки социальных педагогов на факультете социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета студентов обучают различным методам изучения семьи (наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, деловая игра, анализ рассказов и рисунков детей о семье и др.), различным формам работы социального педагога с семьей, способствующим повышению уровня психолого-педагогических знаний родителей, вовлечению их в учебно-воспитательный процесс, приобщению родителей к управлению школой, к профилактической и просветительской деятельности.

Во время прохождения социально-педагогической практики студентами разрабатываются различные мероприятия по работе с родителями. Например, были проведены родительские лектории по следующим темам «Причины нарушений отношений в семье и пути их решения», «Профилактика зависимостей у подростков», «Неформальные объединения подростков». По результатам проведения таких родительских лекториев студентами разрабатываются памятки подросткам, памятки родителям с практическими советами социальных педагогов и психологов по разрешению конфликтных ситуаций.

Таким образом, полученные студентами — социальными педагогами знания об особенностях процесса социализации в подростковом возрасте, способствуют выстраиванию в дальнейшем профессиональной деятельности так, чтобы она была направлена на плодотворное сотрудничество с семьей, на профилактику отклоняющегося поведения несовершеннолетних, на создание благоприятных социально-педагогических условий для социализации личности подростка.

Список использованной литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. — Казань, 2000. — 608 с.
2. Джурицкий, А.Н. История образования и педагогической мысли. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.
3. Методика и технологии работы социального педагога / Б.Н. Алмазов [и др.] ; под. ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. — М. : Академия, 2002. — 192 с.
4. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / под ред. В.А. Сластенина. — М. : Академия, 2000. — 200 с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. — М., 2004. — 442 с.
6. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. — Минск : Современ. слово, 2006. — 928 с.

7. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб., 2000. — 656 с.
8. Шпарь, В.Б. Словарь практического психолога. — М. : АСТ ; Харьков : Торсинг, 2005. — 734 с.

Е.Н. Чулкова

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Инновационные технологии рассматриваются в мировой педагогике как наиболее успешная альтернатива традиционным методам развивающего обучения. Их отличительной чертой является особое внимание к индивидуальности человека, его личности, четкая ориентация на сознательное развитие самостоятельного критического мышления.

В рамках высшего профессионального образования широкое распространение получила технология обучения в сотрудничестве, что позволило нам использовать ее в практике естественных дисциплин. Мы объясняем это тем, что данная технология хорошо сочетается с образовательными системами вузов и позволяет при интеграции в реальный учебно-воспитательный процесс достигать поставленных любой программой, стандартом образования целей по дисциплинам естественного характера. Кроме того, обучение в сотрудничестве обеспечивает не только успешное усвоение всеми студентами учебного материала по естествознанию, но и их интеллектуальное и нравственное развитие, их самостоятельность, коммуникабельность, желание помочь другим, что является наиболее ценным в развитии культуры личности студента.

Цель обучения в сотрудничестве на уроках естественных дисциплин сводится не только к тому, чтобы каждый студент овладел необходимыми знаниями, умениями и навыками, но и чтобы был достигнут эффект социализации, формирования коммуникативных умений. Студенты учатся вместе работать, учиться, творить, всегда быть готовыми прийти на помощь друг другу.

Основные идеи, выдвигаемые нами при обучении в сотрудничестве на уроках естественных дисциплин, — это общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха. Именно сотрудничество, а не соревнование мы берем за основу обучения в группе. При этом акцент делается на самостоятельную деятельность студентов, которые работают либо индивидуально, либо в малых группах.

В данном аспекте преподаватель приобретает иную, не менее важную для учебного процесса роль организатора самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности студентов, что является, на наш взгляд, важным условием при переходе к процессу образования по Болонской декларации. Преподаватель помогает студентам само-

стоятельно добывать нужные знания по естествознанию, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы. Диалектическая взаимосвязь познавательного процесса на уроках естествознания при обучении в сотрудничестве, по нашему мнению, такова: индивидуальная самостоятельная работа — совместная работа в группах.

Отметим, что в результате использования на уроках естественных дисциплин технологии обучения в сотрудничестве, студенты становятся друзьями не только на время выполнения общих заданий на занятии, но их доброжелательное отношение друг к другу, их симпатии и заинтересованность в успехах других переходят на их жизнь и вне вуза, становятся качествами их личности. Безусловно, это уже успехи нравственного и духовного воспитания личности студента.

М.К. Цоц

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ИЗ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Современная методика преподавания русского языка курсантам из СНГ предъявляет новые требования к содержанию обучения. Исходя из того, что иностранные военнослужащие должны иметь представление о сущности языка как системы, о его закономерностях и нормах, основной задачей преподавателя является формирование, развитие и совершенствование навыков и умений обучаемых использовать средства языка в процессе устного и письменного общения.

Процесс обучения в военном ВУЗе является сложной системой, которая включает объекты деятельности, объекты обучения, а также цели, содержание, средства обучения, организацию обучения. Осложняется этот процесс еще и тем, что в институте на спецфакультете учатся курсанты из Ближнего зарубежья, для которых изучение русского языка является не только средством общения, но и средством овладения общенаучными дисциплинами.

У данного контингента обучаемых, в той или иной степени владеющих русским языком, не всегда высок уровень развития культуры общения на русском языке. Даже у лучших среди них часто встречаются неправильности и небрежности в речи, ошибки в употреблении слов и построении предложений, отмечается бедность содержания, однообразие конструкций, обилие стилистических, орфографических и пунктуационных ошибок, недостаточное владение общенаучной лексикой и языком специальности. Это затрудняет процесс обучения, делает малоэффективным общение обучающихся с преподавателями.

В качестве основной цели занятий по русскому языку выступает подготовка специалистов с определенными коммуникативными компетенциями в русском языке, формирование активного русского языка у специалистов военного профиля. В процессе преподавания русского языка реализуются коммуникативная, образовательная и воспитательная цели.

В результате обучения русскому языку курсанты Ближнего зарубежья должны достигнуть такого уровня владения языком, который полностью обеспечит их учебно-познавательную деятельность и свободное общение в профессиональной, социальной, общественной и культурно-бытовой сферах.

Степень эффективности преподавания русского языка в иноязычной аудитории зависит в какой-то степени и от технических средств обучения. Не только наглядные пособия, но и видеотехника, аудиотехника помогают обучаемым преодолеть языковой барьер. Однако, совокупное использование всех технических средств может быть заменено одной обучающей компьютерной программой. Такую программу можно назвать комплексной, поскольку она будет предусматривать различные приемы и способы подачи материала. Ведь компьютер — универсальное средство для организации аудиторной и самостоятельной подготовки обучаемого при работе с языковым и речевым материалом. Компьютер можно использовать для введения и закрепления языковых единиц любого уровня: звуков, букв, словосочетаний, предложений, текстов. Использование средств компьютерных технологий активизирует самостоятельную деятельность курсантов в учебном процессе, повышает эффективность усвоения ими знаний, предоставляет преподавателю возможность использовать больше времени на занятии для индивидуальной работы, что позволяет учитывать психологические особенности каждого курсанта.

Применение современных информационных технологий в процессе обучения курсантов имеет ряд преимуществ, но активное внедрение передовых информационных технологий не должно исключать «классические» методы и технологии обучения.

Ю.П. Яблонских

СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ: ФОРМЫ, МЕТОДЫ, СРЕДСТВА

Сложившийся в педагогике взгляд на нравственное воспитание как на процесс лично значимый и достаточно субъективизированный позволяет отметить его поверхностность и односторонность. Проявляющиеся недостатки нравственной воспитанности личности (слабая мотивация к нравственному самосовершенствованию; размытость критериев добра и зла; низкий уровень развития эмоционально-волевой сферы личности) в

немалой степени связаны именно с тем, что нравственное становление личности не может быть отделено от процессов ее социализации. Следовательно, процесс нравственного воспитания необходимо рассматривать как социально ориентированный.

Социально ориентированное нравственное воспитание личности призвано осуществляться на широком социальном фоне при участии самого обучающегося в разнообразной деятельности по развитию всех личностных качеств и способностей, за рамками обязательных государственных стандартов, открыто творческим и духовным потребностям.

Обновление содержания, методов и технологий нравственного воспитания эффективно обеспечивает, на наш взгляд, социально-педагогический подход. Именно он выступает в качестве необходимого методологического основания, способствующего целенаправленной интеграции нравственного и социального воспитания личности, их взаимосвязи и взаимообогащению обогащению.

Социально-педагогический подход определяет ориентиры нравственного воспитания, а также технологии их реализации с позиций современных общественных требований к личности, ее нравственному облику и поведению. Деятельность субъекта признается нравственной, если ориентирована на претворение в жизнь согласованных общенациональных, государственных и личностных потребностей, связана с глубоким осмыслением и ответственным выбором перспективных социальных целей и культуросберегающих моделей социального развития человечества в целом и каждой личности в частности.

В этой связи необходима организация нравственного воспитания, предусматривающего включение личности в позитивные нравственные отношения в социуме; формирование нравственных знаний и представлений о мире, о себе, о природе; обогащение опыта социально одобряемого поведения; развитие способности воспитанника к рефлексии, анализу результатов нравственного развития личности на основе адекватной самооценки.

В основе понимания социально-педагогических средств нравственного воспитания лежит зависимость выбора средства нравственного воспитания от жизненного опыта, возраста и индивидуальных особенностей воспитанников. Педагогу, оперирующему средствами нравственного воспитания, оказывающими совокупное воздействие на личность воспитанника, следует опираться на практический педагогический опыт, исходя из конкретных условий и закономерностей процесса нравственного воспитания.

Педагогическим средством воспитания может быть любой объект среды или жизненная ситуация, включенная в воспитательный процесс. Действительно, если рассматривать средства воспитания как используемые педагогом объекты окружающей действительности, то внешне картина выглядит именно так: в своей профессиональной деятельности он использует различные предметы.

Но существует и другой подход к решению данной проблемы. Если средством считать нечто такое, под воздействием чего из предмета труда получается планируемый результат, то педагогическим средством воспитания является деятельность воспитанника: учение, работа (труд), игра и сама жизнь, оказывающих на сознание, чувства и поведение воспитанника прямое воздействие.

Обобщая сделанное в этом направлении отечественными исследователями, констатируем: к средствам относятся, с одной стороны, различные виды деятельности, а с другой — совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы, нередко методические приемы и сами методы отождествляются со средствами обучения и воспитания.

Под социально-педагогическими средствами нравственного воспитания понимается совокупность материальных и духовных объектов культуры и социума, применяемых в воспитательном процессе, методы и формы организации разнообразной деятельности воспитанников в целях развития их сознания, поведения и личностных качеств.

Наиболее эффективными социально-педагогическими средствами нравственного воспитания, адекватными специфике развития личности, являются следующие: объекты материальной и духовной культуры и социума (устное народное творчество, природа, искусство, литература); специально организованная педагогом социально значимая деятельность (социально-этические ситуации, познание, деятельность, общение, трудовая деятельность); методы воспитания (методы формирования сознания, методы стимулирования поведения и деятельности, активные методы социально-психологического развития); формы воспитательной работы (организационные, информационные, диалоговые, досуговые, игровые; индивидуальные, коллективные).

Огромный воспитательный потенциал в формировании нравственной воспитанности имеет устное народное творчество, так как оно создавалось народом, поэтому выражало коллективное мнение народа. В нем заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума. Конечной целью устного народного творчества всегда было воспитание, оно с древних времен выступало педагогическим средством.

Вторую группу социально-педагогических средств нравственного воспитания составляет специально организованная педагогом социально значимая деятельность: игра, учебно-познавательная деятельность, общение и труд, социально-этические ситуации.

Игры способствуют гармоническому включению личности в мир человеческих отношений, дают навык совместной деятельности: педагог должен делать акцент на нравственность отношений в ходе групповой игры. Игра — это школа социальных отношений. Именно в условиях игровых отношений личность добровольно упражняется, осваивает нормативное поведение. В игре это происходит гораздо легче, чем в жизни, ведь здесь

воспитанник может взять на себя роль хорошего человека или роль шалуна. При этом он смотрит на себя как бы со стороны — как на исполнителя роли и человека, который уже знает, как следует себя вести на самом деле.

С помощью игры активизируются формируемые у личности социально значимые нравственные отношения и пополняется развиваемый сюжет многочисленными эпизодами. Педагог легко достигает требуемой цели, если вступает с воспитанниками в ролевые отношения. Советы, предложения, вопросы, напоминания педагога должны быть адресованы воспитаннику — исполнителю определенной роли. Педагог руководит игрой, активизируя и совершенствуя нравственный опыт личности. В итоге самостоятельное общение в игре происходит на достаточно высоком моральном уровне и характеризуется длительностью, слаженностью отношений между всеми воспитанниками.

Игра представляет собой модель социального взаимодействия, средство усвоения ребенком социальных установок. Первоначальные социальные установки возникают в свободной игре воспитанника и носят конкретную, непосредственную форму сменяющих друг друга игровых ролей. Более сложные, обобщенные («генерализованные») социальные установки, которые не являются индивидуальным отражением общих образцов социального или группового поведения, возникают в игре с правилами. Механизм усвоения установок связан с одновременным учетом различных ролевых позиций. Через генерализированные социальные установки осуществляется дальнейшее освоение личностью социального опыта.

В русле нравственного воспитания деловую игру можно рассматривать как игровую деятельность, условно воспроизводящую, имитирующую реальную действительность в контексте аспектов нравственности, которую осваивают участники игры в процессе совместной деятельности, построенной на взаимном уважении и принятии другого. Одной из важных задач деловой игры является обучение сотрудничеству, в котором принцип толерантности является ведущим.

Деловая игра как педагогическое средство нравственного воспитания имеет свои характерные признаки: условно смоделированная действительность; аспект проблемы нравственности, требующий обсуждения и решения; разделение ролей; конфликтные ситуации, которые становятся основой взаимодействия участников игры; импровизация. Анализ конкретных ситуаций — это глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации (социальные пробы), выполняемое для того, чтобы выявить ее частные и общие характерные свойства. В ролевых играх воспитанники действуют по логике разыгрываемой роли, в имитационно-моделирующих играх наряду с ролевой позицией действуют «правила» имитируемой реальности. Игровая обстановка трансформирует и позицию педагога, который балансирует между ролью организатора, помощника и со-участника общего действия.

С помощью общения как педагогического средства происходит интериоризация культурных национальных и общечеловеческих ценностей. Педагог, общаясь с воспитанником или организуя его общение с другими, целенаправленно влияет на его предметную, умственную, эмоционально-душевную деятельность, стимулируя в ней конструктивные проявления в русле нравственности. Тем самым общение превращается в социально-педагогическое средство нравственного воспитания, становится общением педагогическим.

Для диагностики и корректировки в контексте гуманности и нравственности взаимоотношений могут использоваться социально-этические ситуации, которые дают возможность увидеть сложившиеся между воспитанниками нравственные или безнравственные отношения, а значит, осмысленно, целенаправленно влиять на процесс их рождения, развития и корректировки. Решение социально-этических ситуаций исходит из поведенческих особенностей воспитанников: в одном случае требуется срочная корректировка поведения, в другом продолжительное педагогическое влияние.

В третью группу средств нравственного воспитания входят методы воспитания: методы формирования сознания личности (направлены в основном на формирование нравственного сознания: знаний, понятий, убеждений, мировоззрения и развития нравственного мышления); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (главным образом направлены на приобретение личностью позитивного опыта нравственного поведения); методы стимулирования поведения и деятельности (призваны стимулировать нравственные проявления воспитанника или тормозить его безнравственные действия и поступки, а также способствовать обогащению эмоционально-чувственной сферы нравственной личности); социально-активным методам развития личности (оказывают комплексное влияние на развитие всех сфер нравственной личности: сознания, чувств, качеств и свойств, но особенно нравственного поведения воспитанника).

Для построения продуктивного процесса нравственного воспитания необходимо рационально сочетать методы воспитания в зависимости от цели и задач; содержания нравственного воспитания; возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников; уровня сформированности коллектива; условий воспитания (материальных, психофизических, санитарно-гигиенических); конкретной воспитательной ситуации; уровня педагогической квалификации педагога; временного периода.

Четвертая группа социально-педагогических средств нравственного воспитания охватывает формы воспитательной работы. Формы — это внешнее выражение содержания; структура, системная организация коллективной и индивидуальной деятельности воспитанников на ненасильственной основе в процессе нравственного воспитания.

К формам воспитательной работы по формированию нравственной воспитанности относятся: организационные (воспитательное мероприятие, КТД), информационные (часы общения, встречи с интересными людьми), дискуссионные (этическая беседа, читательская конференция, дискуссия, диспут, дебаты), досуговые (экскурсии и тематические прогулки, праздники), игровые формы (конкурсные программы, викторины, соревнования, игры), социально-этические ситуации.

Моделирование любой формы нравственного воспитания включает: когнитивный аспект (получение новой информации, интеллектуальное развитие); мотивационно-эмоциональный аспект (переживание личной значимости деятельности, понимание нравственных аспектов жизненных ситуаций) и поведенческий аспект (расширение поведенческого репертуара, формирование навыков поведения и отношений, волевая регуляция поведения).

Выбор форм нравственного воспитания зависит от задач воспитания; содержания работы; принципов организации процесса нравственного воспитания; возможностей, подготовленности воспитанников, их интересов и потребностей; материальной базы; возможностей педагогов и родителей.

Представленные социально-педагогические средства нравственного воспитания обусловлены социально-психологическими особенностями воспитанников и спецификой процесса нравственного воспитания.

Таким образом, объекты материальной и духовной культуры формируют нравственное сознание, качества и чувственную сферу личности, регулирующие поведение человека; специально организованная педагогом социально значимая деятельность способствует формированию нравственного поведения, качеств личности, обогащая при этом сознание и чувства человека; методы воспитания определяют основные способы взаимодействия педагога и воспитанников в нравственном воспитании; а формы являются внешним проявлением последовательности действий субъектов нравственного воспитания.

Список использованной литературы

1. Белкина, В.Н. Педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками. — Ярославль, 2000. — 162 с.
2. Кэдьусон, Х. Практикум по игровой психотерапии / Х. Кэдьусон, Ч. Шеффер. — СПб. : Питер, 2002. — 416 с.
3. Лэндгрей, Г.И. Игровая терапия: искусство отношений. — М., 1994. — 194 с.
4. Маленкова, Л.А. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. — М. : Педагогическое общество России, 2004. — 480 с.

5. Методика воспитательной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.А. Байкова [и др.] ; под ред. В.А. Сластенина. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2005. — 144 с.
6. Шемшурина, А.И. Этическая грамматика. — М., 1991. — 64 с.

А.А. Ярцев

ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Методологическим основанием сущности и структуры досуговой деятельности студентов в нашем исследовании явились реализуемые в современной педагогической науке концепции свободного времени: социально-философская, социально-материалистическая, социально-экономическая, социально-культурная, социально-педагогическая.

Слово «досуг» происходит от древнего «просуг» — возможность, способность, и чаще всего воспринимается как синоним понятий «свободное, незанятое время». С.И. Ожегов дает следующее определение досугу: «Свободное от работы время. В часы досуга. На досуге (когда свободен)». Это определение ориентировано, главным образом, на выделение деятельностного аспекта досуга. В таком контексте досуг можно понимать как вид человеческой деятельности. Данная мысль была положена в основу становления общей теории досуговой и социально-культурной деятельности [1].

По мнению исследователей «организованный досуг, введенный в контекст жизнедеятельности, является равноправным видом воспитывающей и развивающей деятельности». Подобный взгляд исходит из целей социальной политики государства — представления досуга как изменяющейся формы социокультурной системы общества, сферы жизнедеятельности и формирования духовных потребностей молодежи.

При изучении ряда аспектов досуга исследователи выявляют различные подходы к его определению. Досуг рассматривается с разных точек зрения: как часть политики государства, как возможный фактор социального развития и воспитания в условиях свободного времени.

Исследователи А.Ф. Воловик и В.А. Воловик выделяют следующие специфические особенности досуговой деятельности:

- ее действительный мотив — потребность личности в самом процессе этой деятельности;
- она может быть разнообразна по своему предмету;
- в отличие от прочих видов деятельности, цели и содержание которых заложены в них самих, цели и содержание досуговой деятельности избираются человеком в зависимости от его нравственного развития и культурного уровня;

— досуговая деятельность может носить социально полезный характер, характер социально нейтральный, быть замкнутой в системе узко групповых ценностей и обретать характер социально отрицательный, асоциальный;

— особенности досуговой деятельности создают определенную структуру досуга, соответствующую прогрессивному усложнению и развитию потребностей в виде уровней, которые отличаются друг от друга своей психологической, культурной значимостью;

— педагогический процесс представляет собой целенаправленную организацию досуговой деятельности, планомерный перевод ее на более высокий уровень.

Критерием определения уровней досуговой деятельности является отношение субъекта этой деятельности к ее процессу, пассивное или активное. На этом основании выделяются следующие уровни досуговой деятельности: потребление, творчество, экстериоризация.

Современная концепция досуга в контексте свободного времени отражена в ряде исследований отечественных ученых, которые рассматривают вопрос с точки зрения новых требований социума. Данный подход отличается разно направленностью ценностных ориентаций, основанных на приоритетном развитии культуры, утолщении и накоплении культурного слоя, что должно стать делом первостепенной важности и гражданским призванием целых поколений.

Исследователи А.Я. Журкина, С.В. Сальцева, определяют структуру свободного времени детей, которая включает в себя: время, связанное с учебой в школе; время, затрачиваемое на бытовые потребности; время, затраченное на естественные и гигиенические потребности; собственно свободное время — досуг [5].

Современными социологическими, философскими, социально-педагогическими теориями досуг рассматривается как деятельность в свободное время вне сферы общественного и бытового труда, благодаря которой индивид восстанавливает свою способность к труду и развивает в себе в основном те умения и способности, которые невозможно усовершенствовать в сфере трудовой деятельности.

Организованный рационально досуг связан с социальными, экономическими и политическими процессами современных обществ. Досуг необходимо рассматривать в контексте истории общества, социальной жизни людей, воспитания детей.

Социально-педагогический смысл организации досуга детей и молодежи заключается в целенаправленном приобщении к использованию содержания и способов проведения свободного времени для самосовершенствования, профилактики здоровья, социальной реабилитации и коррекции поведения и общения. Культура использования свободного времени является признаком адекватной социализации, социального взросления, что отражается в позитивном отношении к активному досугу как одному из видов социальной деятельности по

реализации интересов, индивидуально творческой и социально значимой активности.

Одной из серьезных проблем в настоящее время является существенное расхождение между социальным назначением свободного времени, в котором человек может развивать и совершенствовать свои духовные силы, и реальной практикой его использования. Отсутствие свободного времени или его заполнение чем-либо принудительным, порождает отсутствие свобод и свободной личности вообще. Насыщенность свободного времени — категория и экономическая, и социальная, и педагогическая, и нравственная. Именно рациональное, интенсивное и эффективное использование свободного времени выступает реальным базисом гармоничного, разностороннего, в том числе, профессионального развития личности.

Исследователи доказывают, что досуговое время активного отдыха самоценно для человека, оно обогащает духовными ценностями, приобщает к творческому созиданию в пространстве этого времени. Свободное время — личное социальное достояние, важный фактор демократизации в условиях постоянного развития общества.

Основными показателями освоения досуговой деятельности, по мнению исследователей, следует считать: цели, выдвигаемые субъектом; рациональность использования времени; количество досуга у каждой возрастной группы; материальную базу организации досуга; приоритетные направления содержания и форм его освоения.

Наиболее ценным для нашего исследования является рассмотрение взаимообусловленных аспектов досуговой деятельности и общения: личность и общение (Л.П. Бueva), общение и деятельность (Е.В. Шорохова), общение и потребность (И.А. Джидарьян), воспитание и общение (М.С. Каган), общение и отношение (В.Н. Мясищев), общение и духовность личности (В.А. Сухомлинский), общение и активность (А.А. Бодалев) и др.

Культурно-досуговая деятельность молодежи как объект социологии была предметом внимания ряда отечественных ученых И.Г. Васильева, Г.К. Дмитриева, Г.Е. Збровского, Э.М. Коржевой, И.А. Новиковой, Г.П. Орлова, В.Н. Пименовой и др.

Изучая культурно-досуговую деятельность молодежи, исследователи выявили, что от умения направлять свою деятельность в часы досуга на достижение общезначимых целей, реализацию своей жизненной программы, развитие и совершенствование своих сущностных сил, во многом зависит социальное самочувствие молодого человека, его удовлетворенность своим свободным временем.

По мнению ряда исследователей, специфические черты молодости непосредственно влияют на особенности молодежного досуга, его структуру. Молодежь более склонна к игровой деятельности, захватывающей психику целиком, дающей постоянный приток эмоций.

Игровые формы ценны педагогическим результатом, когда возникает педагогическая ситуация соревнования, повышается продуктивность деятельности под влиянием присутствия групп.

Исследователями выявлена и такая особенность молодежного досуга как ярко выраженное стремление молодежи к психологическому комфорту в общении, стремлению приобрести определенные навыки общения с людьми различного социально-психологического склада. По утверждению исследователей, общение молодежи в условиях досуговой деятельности удовлетворяет следующие ее потребности: в эмоциональном контакте, сопереживании; в информации; в объединении усилий для совместных действий. Многообразие форм общения молодежи в условиях досуговой деятельности исследователями классифицируется по следующим основным признакам:

- по содержанию (познавательные, развлекательные);
- по времени (краткосрочные, периодические, систематические);
- по характеру (пассивные, активные);
- по направленности контактов (непосредственные и опосредованные).

Исследователи считают, что основой досуга является социальная и духовная активность личности, что досуг характеризуется особой жизненной позицией, ориентированной на свободную, «самоценную деятельность» [3]. Э.В. Соколов называет закономерную сменность нескольких фаз или уровней досуга, к которым относит: отдых и движение, развлечение, просвещение, творчество, созерцание, праздник [4].

Исследователи подчеркивают, что досуг, являясь благоприятной почвой для испытания юношеством фундаментальных человеческих потребностей, способствует формированию уважительного отношения личности к себе, формированию таких качеств характера как инициативность, уверенность в себе, сдержанность, мужественность, выносливость, настойчивость, искренность, честность.

С.А. Шмаков рассматривает досуг комплексно, как «время духовного развития молодежи, которое предоставляет ей свободный выбор общественно-значимых ролей и положений, позволяет заниматься деятельностью, развивающей неограниченные возможности и таланты в наиболее целесообразном применении; как особую социальную сферу, где учащиеся удовлетворяют личностные потребности в самопроверке, самооценке собственного «Я»; как зону активного общения, в которой учащиеся открыты для воздействия и влияния самых различных общественных институтов и организаций [2].

Исследователи, представляющие досуг молодежи как сферу, в которой кооперируется среда, время и социальная, преобразующая практика индивида, группы лиц, общностей, выделяют следующие функции досуговой деятельности:

— восстановление сил (прогулки на воздухе, спорт, вечера отдыха, игры, развлечения);

— повышение эрудиции (потребление духовных ценностей путем чтения, просмотра фильмов и телепередач, посещения музеев, путешествий);

— развитие духовных сил и способностей (активная творческая деятельность в трудовой, технической, спортивно-игровой, художественно-театральной, научно-исследовательской, прикладной деятельности);

— потребность в общении (клубно-кружковая работа, праздники, диспуты, вечеринки);

— целенаправленная творческая учебная деятельность (выездные молодежные лагеря, творческие объединения, конкурсы, туристские походы).

Теоретический анализ проблемы досуговой деятельности позволил нам выделить основные характеристики студенческого досуга:

— досуг имеет ярко выраженные физиологические, психологические и социальные аспекты;

— досуг формирует и развивает личность, способствует ее самовыражению, самоутверждению и саморазвитию посредством свободно выбранных действий;

— досуг формирует потребность студентов в свободе и независимости, способствует природных талантов и приобретению профессионально-значимых качеств;

— досуг обеспечивает удовлетворение, веселое настроение и персональное удовольствие.

Констатируя вышеизложенное, подчеркнем в результате теоретического исследования сущности и содержания досуговой деятельности, что при целевой ее организации субъекту досуга обеспечивается дополнительное образовательное пространство способствующее процессам:

— самообразования и творческой самореализации, компенсаторного приобщения к тем личностно значимым социокультурным ценностям, потребность в которых недостаточно удовлетворяется профессиональным педагогическим образованием;

— рекреации, релаксации и развлечения — восполнения психофизических сил, отдыха, восстановления здоровья и творческого потенциала, разрядки напряжений в результате смены деятельности и состояния;

— социализации и самоактуализации — включения в неформальные общественные процессы и структуры, в непосредственные контакты взаимодействия с окружающим миром; воплощения индивидуальных интересов, личностного роста; усвоения социальных норм и правил культуры, внутренней и внешней свободы.

Исходя из вышеобозначенной полифункциональности досуговой деятельности, следует, что, профессиональную мобильность будущего

педагога необходимо развивать в часы досуга студентов, так как это время значимо для личности. Студент самостоятельно выбирает это время и решает для себя участвовать или не участвовать в досуговых делах. В свою очередь это время не мешает процессу обучения, а только дополняет его.

При подготовке специалиста, когда складываются стереотипы учебно-профессиональной и профессиональной деятельности осуществляется активный поиск возможностей развития, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, формирование образа будущей профессии. Именно на этом этапе очень важно сформировать у человека внутреннее осознание многовариантности возможностей развития, умение соотносить личные ценностные ориентации с общечеловеческими, умение воспринимать мир в движении, приспособляться к стремительно меняющимся условиям, необходимо формирование профессиональной мобильности.

Образовательная среда вуза должна быть богата значимыми социокультурными событиями, которые могли бы оказать резонансное воздействие на студента, тем самым, позволив ему выбирать направления своего дальнейшего профессионального становления и развития. Подобные точки выбора дают студенту простор для возможностей «творить себя». Выбор должен соответствовать внутренним устремлениям студента, поскольку это ведет к постановке цели своего дальнейшего профессионального развития. Продуктивность поставленной цели заключается в принятии и осуществлении студентом направления своего дальнейшего профессионального становления, наиболее оптимальной в данных условиях.

Участие студентов в культурно-досуговой деятельности способствует самостоятельно и свободно мыслить и оценивать события, творчески воспринимать учебные программы и предлагаемую информацию, способность к критическому мышлению, умение находить нестандартные решения в новых ситуациях, умение предвидеть характер и ход изменений, как в изучаемой области, так и в общественном развитии.

Современный педагог постоянно взаимодействует с различными социальными группами (дети, родители, коллеги), которые принадлежат к различными социальным стратам. Во время организации каких-либо досуговых дел участники проживают тот образ, который им необходим, например в организации театрального действия. Участникам досуговых дел приходится выполнять различные социальные роли руководителя, организатора, при этом развиваются творческие, коммуникативные, перцептивные и прочие навыки, все это способствует развитию профессиональной мобильности.

Проведение разнообразных социально ориентированных дел способствуют развитию творческого потенциала, художественной и эмоциональной восприимчивости. При задействовании студентов в работе различных кружков, обществ, клубов происходит индивидуальная проблематизация и самоопределение личности по отношению к выбору

вида деятельности, ее включение в социальную деятельность, а также рефлексия процесса данной деятельности.

Таким образом, в ходе реализации досуговой деятельности студентов, необходимо ориентироваться на развитие профессионализма будущих специалистов. В этой связи организация досуговой деятельности способствует формированию профессиональной мобильности будущего педагога и является ведущим фактором ее развития.

Список использованной литературы

1. Азарова, Р.Н. Досуг современной молодежи // Внешкольник. — 2003. — № 10. — С. 19—22.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Аспект-Пресс, 2002. — 364 с.
3. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2000. — 176 с.
4. Викулина, М.А. Проектирование и реализация личностно ориентированного процесса подготовки педагогов в вузе : дис. ... д-ра пед. наук. — Оренбург, 2001. — 38 с.
5. Сальцева, С.В. Социально-педагогическое исследование: актуальность и реальность : методическое пособие. — Оренбург, 2002. — 37 с.

Д.А. Ярцева

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ РАДИО КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последнее время приоритет в образовательной сфере на всех уровнях явно принадлежит инновационным проектам. Нетрадиционные формы обучения стали неотъемлемой частью всех учебно-методических программ. Инновации поощряются на самом высоком государственном уровне, в частности, различные гранты в рамках приоритетного национального проекта «Образование» вручаются именно за инновационные разработки. Отказ от сугубо традиционной формы обучения на всех уровнях обусловлен требованиями времени. Российское образование выбрало для своего дальнейшего развития западный путь, включившись в Болонский процесс. Между тем отличительная черта европейской образовательной системы — ориентир, прежде всего, на практическую подготовку студента. Таким образом, все это заставляет преподавателей высшей школы отказаться от роли «бесплатного аудиовизуального приложения к теоретическому учебнику», а искать новые пути, которые бы обеспечили общество подготовленными специалистами.

Для отделений и факультетов журналистики такая позиция наиболее актуальна. Сама профессия требует от будущего специалиста как можно больше практических навыков, поскольку ясно, что знание жанров журналистики, это конечно, хорошо, но вот умение грамотно структурировать выпуск радионовостей, еще лучше. Одним из инновационных проектов в области журналистского образования, позволяющее добиться максимального включения студентов в практическую работу, стало «Университетское радио». Он был подготовлен автором статьи вместе со студентами отделения журналистики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина и представлен на конкурс студенческих инициатив, где был удостоен «Специального приза».

Университетская радиостанция РГУ позиционируется как учебно-информационное радио с элементами развлечения. Это значит, что в своей программной политике оно руководствуется пониманием приоритета учебных интересов университета и ее студентов. Миссия станции — воспитание у широкой аудитории самоуважения и интереса к главным событиям политической, культурной и экономической жизни своего университета, города, страны. Главной прикладной задачей авторы считают создание разнообразных популярных у целевой аудитории программ, затрагивающих самые насущные и интересные стороны жизни: от проблем бедности, здоровья, образования до радио-бенефисов не только университетских звезд и знаменитостей, но и интервью региональных местных гостей. Задачей радиостанции является также поддержание неразрывной связи между поколениями слушателей. В рамках проекта запланировано создание исторических, публицистических и аналитических программ, интерактивных шоу, передач для студентов и преподавателей, радиопрограмм о российском фольклоре и народном творчестве, разнообразных развлекательных передач, где слово будет предоставлено представителям всех профессий. Непосредственное участие радиостанции в активной жизни университета и содействия активных студентов позволит наполнять эфир эксклюзивными репортажами и уникальными материалами из архивов университета. Присутствие в эфире темы образования сможет еще более усилить общую учебную направленность радиостанции, поднять престиж таких профессий, как юрист, экономист, педагог и усилить уважение общества. И, наконец, будет осуществляться важная задача в области непосредственно журналистского образования — радио как полигон для всевозможных практических поисков, идей и совершенствования уже полученных навыков работы журналиста.

В связи с тем, что собственник радиостанции — Рязанский Государственный Университет имени С.А.Есенина, новое студенческое радио использует широкие возможности университета при подготовке собственных оригинальных программ. Так, информационные программы получают доступ к эксклюзивным и внутриведомственным источникам информации. Радиостанция также сможет активно использовать преимущественное пра-

во изучения последних новостей, что позволит сделать серьезный упор на развитии информационных радио форматов, открывающих новые факты малоизвестных страниц ежедневной жизни университета. Специальная программа, посвященная истории университета, позволит раскрыть многим студентам историю ВУЗа.

Основу информационных программ составит широкая корреспондентская сеть — студенты и преподаватели во всех частях нашего города. Предполагается введение в эфир ежедневной передачи «День в истории», где студенты смогут узнать о самых интересных и запоминающихся событиях этого дня. Также необходимо введение интерактивного вещания, актуальное интервью с представителями преподавательского состава и администрации вуза. В студенческом радио будут периодические «стрит-токи», то есть краткие ответы студентов на вопрос дня.

Программная политика радио предполагает предоставление желающим возможностей размещения собственного продукта в сетке вещания. (сетка вещания прилагается) В эфирной сетке представлены следующие направления вещания:

- информационное;
- специализированное информационное (в учебной сфере);
- культурно-просветительское;
- развлекательное;
- музыкальное

Информационное вещание

Служба информации работает в следующем режиме: новости выходят в конце 1-й и в начале 2-й смены ежедневно (повтор). Планируется включение интервью с гостями студии и преподавательским составом в прямом эфире. Информация поступает из следующих источников: корреспонденция, интервью, другие внутренние и внешние источники.

Особенностью информационного вещания является общий технологический процесс на основе объединения всего информационного потока.

Принципы селекции сюжетов новостей основаны на миссии и приоритетах вещания станции. Это значит, что главные новости — всегда настоящие Новости, имеющие значение для аудитории. В этом смысле, например, сообщение о проведении каких-либо учебных изменениях будет всегда иметь приоритет перед информацией о развлекательных мероприятиях. Фирменным стилем станции станет «новость в развитии» — отслеживание события в реальном времени.

Основные новостные форматы:

- «Новости дня» — каждую учебную смену;
- «Событие недели» — главная новость недели в развитии.
- специальные выпуски, включая аналитику и комментарии участников;
- «Образовательные новости» (новости ВУЗа и образовательных структур) — тематическая информационная программа.

Специализированное информационное

Здесь авторы концепции предполагают при помощи университетского радио наладить сеть объявлений, полезных для студентов и преподавателей (перенос занятий, интересные конференции, смена аудитории, время экзаменов и так далее)

Культурно-просветительское вещание

Реализуется главным образом в выпуске ежедневной передачи «День в истории». В рамках программы ведущий знакомит студентов с самыми интересными и значимыми событиями из истории, произошедшими много лет назад. Это должен быть исторический экскурс. С помощью данной программы достигается двойная цель: в легкой непринужденной форме рассказывается об интересных событиях.

Помимо этого в будущем планируется выпуск просветительской передачи по истории Рязанского края и РГУ им. С.А. Есенина.

Развлекательное вещание

В создании радио необходимо учитывать тот факт, что основные слушатели — это студенты, поэтому важным аспектом является развлекательное время вещания. Это, во-первых, музыкальные блоки, список композиций определяется заранее. Во-вторых, важным элементом развлекательности станут так называемые программы по заявкам. Согласно опыту передовых музыкально-развлекательных радиостанций и положениям радио-менеджмента, часы вещания, когда слушатели могут заказывать любимую музыку и передавать нужную им информацию посредством радио (поздравления, приветы и так далее), делают радиостанцию наиболее привлекательной и рейтинговой. В концепции университетского радио РГУ им. С.А. Есенина заявки от слушателей будут приниматься посредством специальных «почтовых ящиков». Они будут размещены в каждом корпусе.

В заключение стоит отметить, что данный проект разработан на основе концепций подобных радио-проектов в России, но не является окончательным вариантом. Его реализация зависит от материальных возможностей вуза. В любом случае, данный проект направлен на углубление практических навыков будущих журналистов, и, по мнению автора, является одним из ярких инновационных идей в области высшего образования.

Время	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1	2	3	4	5	6
7.30—	Приветствие DJ (пожелания доброе утра тем, кто пришел к первой паре) Музыка Подведение	Приветствие DJ (пожелания доброе утра тем, кто пришел к первой паре) Музыка Второе			

7.45	итогов конкурса на лучшее SMS-сообщение (новый объявляется тут же) Музыка	приветствие DJ (для тех, кто опаздывает) Музыка			
9.15— 9.25	День в истории (круглые даты дня) Поздравления (при помощи SMS) + музыкальные подарки (2 поздравления)	День в истории (круглые даты дня) Поздравления (при помощи SMS) + музыкальные подарки (2 поздравления)	День в истории (круглые даты дня) Поздравления (при помощи SMS) + музыкальные подарки (2 поздравления)	День в истории (круглые даты дня) Поздравления (при помощи SMS) + музыкальные подарки (2 поздравления)	День в истории (круглые даты дня) Поздравления (при помощи SMS) + музыкальные подарки (2 поздравления)
10.55— 11.05	Студенческие новости (+ спорт, стрит-токи) Музыка				

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
12.35— 12.45	Новости музыки (новинки + студенческий хит-парад) Приветствие DJ второй смены Подведение итогов конкурса на лучшее SMS-сообщение (новый объявляется тут же) Музыка	Обзоры книжных новинок + новинки компьютерных игр Приветствие DJ второй смены Музыка	Гость в студии (интервью с различными преподавателями, руководством вуза, чиновниками и просто интересными людьми) Тема: касающаяся студенчества Приветствие DJ второй смены Музыка	Афиша (обзор ярких культурных событий на выходные) Приветствие DJ второй смены Музыка	Новости кино (обзор фильмов в к/т «Дружба», мировые премьеры, новинки DVD + конкурс (приз — билеты в кино) Приветствие DJ второй смены Музыка

*Далее сетка повторяется для второй смены

СОДЕРЖАНИЕ

Абелян М.Х., Лунькова Е.Ю. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ	5
Амельченко Т.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	6
Андреева Г.Б. ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	11
Архарова Л.И. СОТРУДНИЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	12
Архипова И.П. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	14
Бартенева Т.Н. ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ	15
Барышова Н.А. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ВЕКТОР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	17
Бахарева Л.Н., Островская Л.В. ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОБЪЕКТИВНЫЙ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	19
Белова И.А. ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ	21
Бирева А.М. ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА	22
Богомолова Е.В. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	24
Богомолова Е.В. МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	26
Бондаренко С.А. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА	27

Борисова О.Н. ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЭТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РАМКАХ СПЕЦКУРСА	29
Бычкова Е.В. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ ШКОЛАХ США	35
Валеева М.А. СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	38
Вискова В.И., Гусева В.И. РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	44
Гаврилина Е.А. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ	45
Герасимова Н.Н. ВЗГЛЯД НА ОБНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	50
Герова Н.В. ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ КУРСОВ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ ДЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗАХ ПРИ ДВУХУРОВНЕВОМ ОБРАЗОВАНИИ	54
Гребенкина Л.К. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	56
Груздова Л.С. ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	60
Демидова Н.И., Иванов А.И. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	61
Демидов С.В., Демидов И.В. РОЛЬ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ВЫПУСКНИКА ВУЗА	64
Дергачева Ю.Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	68

Дутикова Т.Г., Леонова А.В. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ . . .	71
Евдокимова Р.И. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ . . .	74
Евтюхина Е.А. БИБЛИОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД Н.А. РУБАКИНА КАК МЕТОД УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОТРЕБНОСТИ НА СОБСТВЕННО ИНФОРМАЦИОННОМ УРОВНЕ	77
Егорова О.Л. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА	79
Ефремцева Т.Н. МОДУЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТУРИСТСКОМ ВУЗЕ	81
Жмурова Н.В. ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ	83
Зацепина О.В., Лазарева Г.Н. ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА ГЕОМЕТРИИ «РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ НА ПОСТРОЕНИЕ»	85
Зацепина О.В., Рябкова Н.И. ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕМЕ «МЕТОД МОНЖА»	86
Зубкова О.Н. САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ НА ЛЕКЦИЯХ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ	87
Иванов С.В., Иванова Д.С. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	88
Исаева О.Н. ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	91
Киотина Г.В., Ермакова О.С., Юрина Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И НАПИСАНИИ СТУДЕНТАМИ ДИПЛОМНЫХ РАБОТ ПО ГЕОМЕТРИИ	93
Кириллов Г.Д. ТЕАТР В СИСТЕМЕ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	94
Козлов А.Н., Афонькин Е.В., Бондарева К.Г. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ . . .	95

Колесников А.А. ВЫСШЕЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ «БАКАЛАВРИАТ-МАГИСТРАТУРА» (ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ)	97
Копылова Н.А. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ	100
Корчагина Л.М. ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	103
Костикова Л.П. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ МНОГОКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА В 21 ВЕКЕ — НЕОБХОДИМОСТЬ СОЗДАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ	104
Крючкова В.В. МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ОБОБЩЕНИЯМ	110
Кудасова Н.В. ВЕРБАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКИЙ СПОСОБ ФИКСАЦИИ ИНФОРМАЦИИ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КУРСА	111
Лагунова Л.В. ПЕРИФРАЗА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ	113
Ларина Н.А. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ (В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ)	115
Липатова В.Ю. РЕФЛЕКСИВНАЯ ОСНОВА ЖАНРА РЕЗЮМЕ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА УСПЕШНОСТИ	120
Макарушина Е.Н. РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	122
Малютина Е.Л. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ МЕНЕДЖЕРА МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ	126
Манцурова Т.А. РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	130
Маскина М.С., Мусеев С.А. ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ — СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	135

Маскина М.С., Моисеев С.А. ОБ ОСНОВНЫХ МОДЕЛЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	138
Матвеева Н.А., Грачева М.П., Бадеева Т.В., Ашина М.В., Максименко Е.О. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕЙ ГИГИЕНЫ СТУДЕНТАМ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	141
Матвеева Н.А., Грачева М.П., Бадеева Т.В., Леонов А.В. ПОСТОЯННОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	143
Орлова Ю.В. К ВОПРОСУ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСТВА	146
Осипова Т.С. О ПРИМЕНЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	149
Пак Л.Г. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	150
Панюков В.В., Главина И.Н. РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ ПО ПРИРОДОВЕДЕНИЮ	156
Писчикова Н.П. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА	158
Петренко А.А. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	160
Плотникова Т.С. ЭСТЕТИКА ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПРИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ	162
Поликарпова М.Л. СОВРЕМЕННЫЕ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ УНИВЕРСИТЕТОВ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА	165
Пучков Н.П., Авдеева А.В., Попов А.И. ОЛИМПИАДНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	167
Пучков Н.П., Лемешева Е.Н. МОНИТОРИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ПОДСИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	170
Пучков Н.П., Петрова Е.А. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ КОНТРПРИМЕРОВ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	173

Самсиков С.А. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	176
Селиванов А.А. МИРОЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ СОВРЕМЕННЫХ ГЛОБАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ	177
Селиванов А.И., Боднарченко И.В. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	184
Селиверстова Н.С. К ВОПРОСУ О РАСПОЗНАВАНИИ И РЕШЕНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	188
Симакова Е.С. ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ДИСТАНТНОЙ КОММУНИКАЦИИ	189
Синявина О.В. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	192
Суворов Н.М. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ГЛАВНАЯ ИННОВАЦИЯ ПРЕДСТОЯЩИХ ЛЕТ	195
Сунько Т.Ю. РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ В СИСТЕМЕ УПРАЖНЕНИЙ ПО ТЕХНИКЕ РЕЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ АУДИТОРИИ	196
Сухова Е.Е. ОБ ОДНОЙ ИЗ ИННОВАЦИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	198
Тырнов К.А. ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	200
Фадеев А.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	204
Черемисина А.А. ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К ПРОФИЛАКТИКЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	208
Чулкова Е.Н. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА	214
М.К. Цоц К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ИЗ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ	215

Яблонских Ю.П.	
СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ: ФОРМЫ, МЕТОДЫ, СРЕДСТВА	216
Ярцев А.А.	
ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	222
Ярцева Д.А.	
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ РАДИО КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	228

Научное издание

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
межвузовской научно-методической конференции,
5 марта 2008 года

XV Рязанские педагогические чтения

Ответственный редактор
Козлов Александр Николаевич

В авторской редакции

Технический редактор *О.С. Верещагина*

Подписано в печать 26.02.08. Поз. № 21. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₁₆
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 13,95. Уч.-изд. л. 18,1. Тираж 500 экз. Заказ № 75

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22