

ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Чебоксары 2011

ЧУВАШСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ АКАДЕМИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК
АКАДЕМИЯ НАУК ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
ЧУВАШСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И.Я. ЯКОВЛЕВА
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

*Материалы Международной заочной
научно-практической конференции
27 июля – 7 августа 2011 г.*

**Чебоксары
2011**

УДК 378
ББК 74.58
И 74

Редакционная коллегия:

Сироткин Лев Юрьевич, д-р пед. наук, профессор
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор
Волкова Марина Владиславовна, канд. пед. наук, доцент
Краснова Любовь Александровна, канд. пед. наук, доцент

Научный редактор – *М.В. Волкова*

Редактор-корректор – *М.Н. Пучкарёва*

Компьютерная верстка – *Т.Г. Кузякова*

Предпечатная подготовка – *А.Н. Гаврилова*

Информационно-образовательная среда современного вуза: материалы Международной заочной научно-практической конференции. 27 июля – 7 августа 2011 г. / Науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. – 156 с.

ISBN 978-5-904752-22-4

В сборнике представлены материалы Международной заочной научно-практической конференции «Информационно-образовательная среда современного вуза».

Статьи посвящены проблемам воспитания и формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Представленные на конференцию работы способствуют апробации научных разработок и изысканий, содействуют формированию информационно-образовательной среды.

Сборник подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию. За содержание предоставленных материалов организаторы ответственности не несут.

Предназначен для преподавателей, учителей, воспитателей, организаторов учебно-воспитательного процесса и всех, интересующихся вопросами и проблемами современного образования.

© Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук, 2011
© Академия наук Чувашской Республики, 2011
© ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2011
© Научно-исследовательский институт педагогики и психологии, 2011

ISBN 978-5-904752-22-4

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| Аджиева Х.И. Методика составления тестов по высшей математике для итогового контроля знаний у студентов первого курса..... | 7 |
| Байкалова С.И. Влияние информационно-образовательной среды на развитие познавательной самостоятельности студентов..... | 10 |
| Баранова И.А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса, опосредованное информационными технологиями..... | 16 |
| Власова С.В., Нифонтова О.Л. Функциональные изменения в системе кровообращения студентов при адаптации к физическим нагрузкам..... | 23 |
| Денисова А.Б. Информационное пространство внеучебной деятельности..... | 28 |
| Добродомова Т.М. Творческие способности как основа для профессионального художественного образования..... | 32 |
| Казakov И.С. Персонифицированная модель обучения в информационно-образовательной среде вуза..... | 36 |
| Казанкина С.Э. Рейтинговая система как инструмент повышения качества образования..... | 39 |
| Козлов В.А. Особенности подготовки юнкеров в Российской империи..... | 42 |
| Короткова Г.В., Синепупова О.С. Профессионально-культурная компетентность студентов в контексте модернизации образовательного пространства..... | 44 |
| Кочетова И.В. Мультимедиа технологии в обучении высшей математике..... | 47 |

| | |
|--|-----------|
| Крукович Е.В., Осин А.Я., Бондарь Г.Н., Осина Т.Д., Янсонс Т.Я., Садова Н.Г. Использование тренинговой инновационной технологии в образовательной среде медицинского вуза..... | 50 |
| Кудинов И.В., Мавлютова О.Ш., Яшин Е.А. К вопросу о проблемах и перспективах информатизации образовательной среды педагогического вуза..... | 54 |
| Куралесин Н.А., Скоробогатова Л.Г., Агеев В.В., Дубова С.М. Основы здорового образа жизни в структуре образовательного процесса..... | 59 |
| Кучер В.А. Удовлетворенность трудом как компонент профессиональной устойчивости..... | 62 |
| Кушнерова Ю.Ю. Взаимосвязь адаптации студентов и возникновения алкогольной зависимости | 65 |
| Легенчук Д.В. Некоторые особенности экспериментального исследования процесса преемственности непрерывного многоуровневого образования в России..... | 69 |
| Макеева Н.В. Психологические механизмы, вызывающие искажение социального познания молодежи..... | 72 |
| Максимова Л.Н. Адаптация студентов к условиям функционирования учебного заведения..... | 75 |
| Малая Е.В. Информационное пространство вуза как среда формирования речевой культуры будущих специалистов сферы образования..... | 78 |
| Малиатаки В.В. Готовность к развитию информационной образовательной среды школы – условие профессиональной компетентности учителя информатики..... | 81 |

| | |
|--|------------|
| Мальцев Д.В., Ганеев В.В., Белобородова Н.С. Документальные видеофильмы для абитуриентов..... | 87 |
| Назаренко А.В. Применение баз данных института статистики ЮНЕСКО в процессе подготовки студентов педагогического вуза к исследованию проблем в области сравнительного образования..... | 89 |
| Напреев С.Г. Модульный подход в повышении квалификации учителей начальных классов в сфере физкультурно-оздоровительной деятельности..... | 92 |
| Ноговицина О.В. К вопросам линейной алгебры..... | 96 |
| Полуэктова О.К. О сущности понятия «Графическая компетенция будущего инженера»..... | 100 |
| Сивакова О.В. Эффективность обучения коммуникативным навыкам в процессе высшего и последиplomного медицинского образования..... | 103 |
| Сигова В.Л. Развитие креативности обучаемых средствами ситуации выбора в креативной образовательной среде..... | 106 |
| Суворова А.В. Гигиенические проблемы организации обучения подростков по программе «школа-вуз»..... | 110 |
| Титаренко И.Н., Дедюлина М.А., Папченко Е.В. Формы и технологии реализации системы самостоятельной работы студентов в современном вузе..... | 115 |
| Туманова Г.И., Туманова М.Е. Развитие человеческого фактора в инжиниринге и дизайне..... | 119 |
| Фомина Е.И. Педагогический дискурс в обучении иностранному языку..... | 122 |

| | |
|--|------------|
| Хортиева З.А. Становление профессиональной компетентности в информационно-технологической подготовке специалиста..... | 128 |
| Цигулева О.В. Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы профессиональной мобильности..... | 132 |
| Цигулева О.В. Компетентностный подход в образовании..... | 136 |
| Чунихина А.А. Методологические подходы к формированию навыков профессионального взаимодействия у студентов экономического профиля..... | 140 |
| Чупрова Л.В. Методологические аспекты совершенствования образовательного процесса в вузе..... | 145 |
| Шеховцова Д.Н. Развитие творческих способностей и интереса к математике у студентов-гуманитариев..... | 150 |

МЕТОДИКА СОСТАВЛЕНИЯ ТЕСТОВ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Х.И. Аджиева

В нашей стране, начиная с 1996 года, в школах и вузах активно внедряется тестовый контроль знаний учащихся. Одна из задач тестирования – выявление качества знаний, базового курса, возможность большого охвата людей и одинаковых требований [1, 3]. Дагестанский государственный университет уже три года подряд осуществляет итоговый контроль знаний по ряду дисциплин на 1–2 курсах в виде тестирования. Такой контроль знаний, несмотря на ряд преимуществ и достоинств, все же не абсолютная форма проверки усвоенного материала. Именно в этой связи умение преподавателя разнообразить задания для составления тестов, использовать разные подходы к формулированию вопросов, разные методические приемы и технологии, особенно актуальны.

Чтобы свести вероятность угадывания правильного ответа к минимуму, мы используем разные типы тестовых заданий при изучении математических дисциплин на естественных факультетах университета:

1. Содержащие один правильный и несколько неправильных ответов.
2. Включающие ряд правильных ответов.
3. Устанавливающие последовательность расположения объектов.
4. Устанавливающие соответствие между объектами и их характерными чертами.
5. Требующие численного ответа.

В первом задании мы стараемся дать не менее 6–7 вариантов ответов, так как при увеличении их количества вероятность случайного выбора верного окажется небольшой. Приведем пример такого задания: «Предел последовательности $x_n = \left(\frac{n+6}{n-5}\right)^{\frac{3n}{4}}$ равен...». Варианты ответов даются следующие:

$e^{\frac{33}{4}}$, $e^{\frac{27}{4}}$, 1, $e^{\frac{3}{4}}$, $e^{\frac{1}{4}}$, $e^{\frac{5}{4}}$.

Второй вариант заданий используется в том случае, если можно привести пример нескольких верных утверждений. Такого рода задания удобно использовать для выявления подготовленности студентов по теоретическому материалу. Пример такого типа тестов: «Выбрать из следующих утверждений верное». Варианты ответов следующие: «Отношение двух бесконечно малых последовательностей может быть бесконечно малой последовательностью», «Отношение двух бесконечно малых последовательностей может быть бесконечно большой последовательностью», «Отношение двух бесконечно малых последовательностей всегда будет бесконечно малой последо-

вательностью», «Отношение двух бесконечно малых последовательностей может быть последовательностью, не имеющей предела».

Третий тип тестовых заданий позволяет нам проверить не только вычислительные способности учащихся, но и умение анализировать материал, устанавливать последовательность расположения объектов в зависимости от задания. К примеру, такое задание «Расположи эти определители 1. $\begin{vmatrix} 2 & -3 \\ 5 & 8 \end{vmatrix}$

2. $\begin{vmatrix} 6 & 7 \\ 0 & -2 \end{vmatrix}$ 3. $\begin{vmatrix} 0 & 1 \\ 5 & -7 \end{vmatrix}$ 4. $\begin{vmatrix} 10 & 2 \\ -3 & 11 \end{vmatrix}$ в последовательности увеличения их численных значений» имеет следующий ответ: «2, 3, 1, 4».

Вопрос четвертого типа позволяет развивать умения классифицирования объектов по их характеристикам. Например, «Классифицируй следующие последовательности по их типам».

1. $\{x_n\} = \frac{n}{n^3 + 2}$ 2. $\{x_n\} = \frac{n^5}{n^2 + 2n + 10}$

3. $\{x_n\} = \frac{5n^4}{7n^4 + 3}$ 4. $\{x_n\} = (-1)^n$

Ответы: 1. бесконечно малая 2. бесконечно большая
 3. сходящаяся 4. не имеет предела.

В подготовке тестов необходимо использовать также и графические материалы [2]. К примеру, вопрос четвертого типа можно оформить и таким образом (рисунок 1):

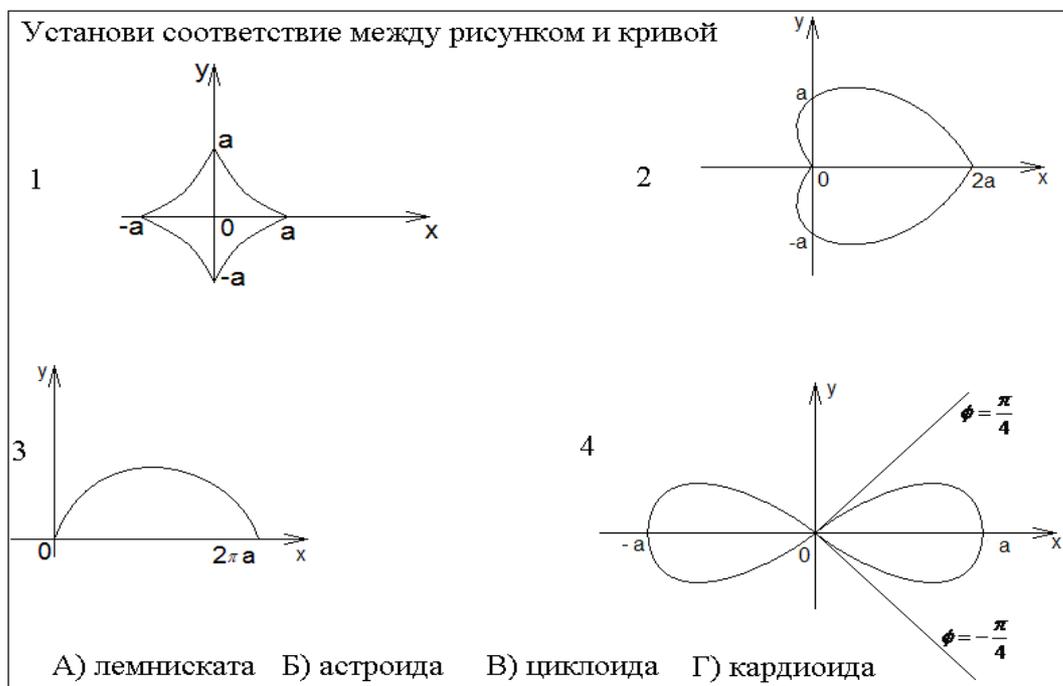


Рисунок 1. Тестовое задание с графическими материалами

Задания с рисунками, графиками, схемами развивают образное мышление, учат распознавать объекты, устанавливать связи между ними, проверяют сформированность умения наблюдать и выявлять главное.

Последний тип тестовых заданий самый сложный, так как студенту самому приходится выбирать метод решения задания и давать численный ответ, не имея возможности угадать даже случайно. Эти задания может осилить студент, до тонкости разобравшийся в учебном материале и хорошо оперирующий мыслительными возможностями, умеющий рассуждать, имеющий навыки математических вычислений. В качестве примера такого задания приведем следующий: «Вычислить предел функции $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{(10 + 2x)(20 + 2x)^2(30 + x)^3}{4x^6}$ ». Здесь учащийся производит вычисления и сам вписывает правильный ответ в соответствующем поле монитора компьютера.

Разные формы тестов мы используем в неодинаковой пропорции: половина всех заданий относятся к первому типу тестов. На долю второго типа заданий приходится 25% материала. Остальные три типа тестовых заданий занимают в совокупности также 25% изученного материала. На долю графических заданий приходится 10–15% материала (цифра может быть и больше, что зависит от дисциплины). Всего тестовых заданий по целому годичному курсу составляется не менее 1000, все они в электронной форме сдаются в отдел тестирования университета. На зачете или экзамене студент в компьютерном классе получает 20 заданий, которые выбирает компьютерная программа. Для сдачи зачета по высшей математике преподаватель готовит вопросы практического характера, требующие оценки умений, навыков, в то время как для экзамена подготавливаются не только вопросы, связанные с выявлением умений и навыков вычислений, но и требующие основательной теоретической подготовки. У рядом сидящих студентов задания бывают разные, поэтому списать практически невозможно.

В итоге, хотелось бы отметить, что для реализации компетентного подхода к усвоению материала по предмету необходимо усилить внимание на создание, апробацию и включение в тесты заданий на формирование умений применять полученные знания в новых ситуациях, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи. Таким образом, совершенствование системы учета и оценки знаний учащихся невозможно без творческого подхода преподавателя к содержанию вопросов, а также способам и приемам определения качества ответов учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гребенник Л.А., Солодилова М.А., Иванова Н.В., Рыжаева В.Н. Тесты по биологии. Пособие для учащихся и абитуриентов. / Под ред. В.П. Иванова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 283 с.
2. Гусак А.А. Высшая математика. Учебник для студентов вуза. 1–2 ТТ. – Минск. – 2007. – 484 с.
3. Ишина В.И., Денищева В.О., Бойченко Е.М., Глазков Ю.А., Захарова Г.А., Камаев П.М., Кочагин В.В., Рязановский А.Р., Сергеев И.Н. ЕГЭ. Математика. – М.: Астрель, 2009. – 93 с.

Об авторе

Аджиева Халжат Избуллаевна – кандидат физико-математических наук, доцент, ГОУ ВПО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, Республика Дагестан.

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

С.И. Байкалова

Развитие современного образования невозможно рассматривать отдельно от процессов, идущих в мировом сообществе. Процесс информатизации общества проявляется во всех сферах жизни и деятельности людей, не исключая образования. Ряд исследователей предлагает рассматривать «процесс информатизации общества с трех позиций: ускоренное накопление информации, создание новых технологий и развитие средств информатизации и вычислительной техники, инновации на уровне общества и личности» [3, с. 28]. Отмечается, что во всех этих проявлениях информатизация образования ведет к изменению образовательной среды не только количественно, поскольку образовательная среда всегда была информационной. Но, главным образом, изменение происходит качественно, когда в результате широко-масштабного процесса трансформации содержания, методов и организационных форм учебной работы возникает системно-организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанного с человеком как субъектом образовательного процесса, то, что называется информационно-образовательной средой (ИОС).

Сегодня нужно говорить о формировании информационно-образовательной среды на основе телекоммуникационных технологий с использованием возможностей, предоставляемых интернет-технологиями. В связи с изменением средств обучения в ИОС меняются и формы, и методы и содержание самого обучения. И в этом случае «при переносе образовательной деятельности из традиционной среды в виртуальную возникает проблема сохранения упорядоченности, системности и целостности оказываемых образовательных услуг» [7, с. 42]. Гарантировать требуемый уровень качества подготовки выпускников можно лишь путем соблюдения образовательных стандартов – совокупности общественно и профессионально признанных норм и требований. «Существующая проблема несоответствия Российских ГОС ВПО и международных стандартов на технические протоколы функционирования и взаимодействия информационных технологических систем (систем управления обучением), которые разрабатываются такими организациями, как CEN/ISSS, IEEE, IMS, AICC, ARIADNE, ISO и другие, в настоящее время

решается» [7, с. 43]. Необходимо учитывать, что существуют и другие факторы, связанные с процессом информатизации, негативно влияющие на качество обучения студентов и подготовки выпускников вуза.

В докладе профессора, доктора экономических наук Б.Н. Порфирьева, заведующего центром анализа рисков и кризисов отдела международных экономических и политических исследований ИМЭПИ РАН, сделанном в Центре развития информационного общества, отмечено, что «растущее применение ИКТ в производстве и в быту приносит с собой принципиально новые (кибернетические, информационные и другие) риски, которые накладываются на существующие промышленно-технологические и природные источники угроз безопасности. В процессе этой интеграции возникает эффект суперпозиции (наложения) существующих и новых разновидностей опасности друг на друга, что, в свою очередь, порождает системные риски» [14]. Эти риски особенно опасны в образовательной среде, поскольку процесс общения с преподавателем становится опосредованным в результате применения компьютерных технологий; происходит потеря личностного контакта между студентом и преподавателем; значительно меньше реализуется вербальное общение, что даже физиологически негативно сказывается на процессе мышления в целом и познавательной деятельности в частности. Студенты не размышляют вслух, не обмениваются мнениями и логическими выводами, не имеют возможности оценить или сравнить свои методы и стили работы с информацией с методами, используемыми окружающими.

Ряд ученых отмечает, что развитие информационных технологий, способствует снижению ответственности личности, развитию культуры сомнения, потери воображения, обеднению эмоциональной сферы [4]. Переизбыток информации может привести к информационной перегрузке, потере здоровья, и как следствие, к потере эффективности и результативности обучения [10]. Отсутствие методологии использования информационных технологий в обучении также способствует снижению эффективности учебного процесса. Внедрение компьютерной техники формализует учебный процесс, зачастую при этом теряется обратная связь. Кроме выше обозначенных проблем, нельзя не отметить низкий уровень технологической готовности определенной части студентов к использованию новых информационных технологий, а также отсутствие у них самого компьютера.

Однако, несмотря на приносимые ими новые риски, значение информационно-компьютерных технологий (ИКТ) и передаваемой ими информации в обеспечении качества образования развивающегося информационного общества трудно переоценить. Информатизация играет важную роль для достижения современного качества образования и формирования информационной культуры жителя XXI века. ИКТ возможно использовать для того, чтобы:

- повысить мотивацию обучения;
- повысить эффективность процесса обучения;
- способствовать активизации познавательной сферы обучающихся;

- совершенствовать методики проведения уроков;
- качественно и быстро подготовить урок (занятие, мероприятие);
- своевременно отслеживать результаты обучения и воспитания;
- планировать и систематизировать свою работу;
- использовать как средство самообразования [1, с. 3].

Грамотное использование компьютерных технологий может позволить сформироваться специалисту, обладающему умением организовать собственную деятельность, способностью к самоконтролю деятельности, реакций и результатов, способностью давать себе реальную оценку, владеть способами саморефлексии [2, с. 8] и другими аспектами, формирующими познавательную самостоятельность личности.

Для выявления сущности познавательной самостоятельности рассмотрим близкие по смыслу понятия: «самость», «самостоятельность», «познание», «познавательная самостоятельность». Слово «самъ» в русском языке определялось как местоимение, которое используется для придания особой важности личной деятельности [5, с. 131]. Самостоятельность определяется как одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность означает ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, принимать нетрадиционные решения [12, с. 253].

Под «познанием» понимается деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире. Познание является сущностной характеристикой культуры и в зависимости от своего функционального предназначения, характера знания и соответствующих средств и методов может осуществляться в следующих формах: обыденное, мифологическое, религиозное, художественное, философское и научное. Независимо от формы, универсальной целью познания выступает истина. При этом представления об истине и путях ее достижения изменялись в разное время в контексте историко-философской традиции. Так, для классической философии процесс познания – это созерцание. Но начиная с Канта, философия отходит от созерцательного объективизма в гносеологии и *актуализирует активную роль субъекта в познавательном процессе*. Интерпретация познания как *творческой деятельности* с акцентом на практической природе познания отличает современную мысль [12, с. 203].

На сегодняшний день в понимании сути познавательной самостоятельности прослеживается несколько подходов: одни авторы рассматривают данную категорию, отдавая предпочтение деятельностной стороне, другие – психологическим аспектам.

Например, Исаак Яковлевич Лернер под познавательной самостоятельностью понимает сформированное у учащихся стремление и умение познавать в процессе целенаправленного творческого поиска. Автор придерживается больше деятельностного, нежели личностного подхода, и решает проблему развития познавательной самостоятельности, в основном, в рамках ме-

тодического направления посредством применения в обучении проблемных задач. И.Я. Лернер указывает: «Формой проявления познавательной самостоятельности является решение учащимися познавательной задачи, *представляющей проблему*, самостоятельное решение которой приводит учащихся к новым для них знаниям и способам решения... Познавательные задачи служат не только формой проявления *познавательной самостоятельности*, но и ... педагогическим средством ее формирования» [8, с. 34–39].

О.В. Петунин, В.П. Русанов, Л.А. Логинова и другие рассматривают познавательную самостоятельность как *многоаспектное личностное образование*, характеризующееся проявлением саморегуляции познавательной деятельности, являющееся результатом эмоционального, познавательного и волевого процессов; синтезом познавательного мотива и способов самостоятельного поведения; устойчивым отношением к познанию [9, с. 194–197].

Самостоятельность, являясь одним из необходимых качеств квалифицированного специалиста, предполагает такой уровень развития личности, на котором познавательная самостоятельность проявляется поэтапно через следующие операции:

- способность самостоятельно формулировать цель деятельности;
- актуализировать для ее выполнения необходимые знания и способы деятельности;
- планировать свои действия;
- соотносить результат деятельности с поставленной целью и корректировать свои действия в зависимости от результатов самоанализа [15, с. 221].

Таким образом, являясь качеством личности, познавательная самостоятельность обязательно реализуется в *деятельности*.

На занятиях, во время процесса обучения, познавательная самостоятельность реализуется как «качество личности, проявляющееся у школьников в потребности и умении приобретать новые знания из различных источников, путём обобщения раскрывать сущность новых понятий, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствовать их и творчески применять для решения разнообразных проблем» [13, с. 352–360].

Основной вид деятельности студентов – это, конечно, учебная деятельность. В процессе своей учебной деятельности студенты могут использовать возможности ИОС при подготовке к занятиям для самостоятельного поиска информации, использовать информационно-обучающие и тестирующие программы, как в вузовских компьютерных классах, так и в режиме on-line. При этом традиционно сложившаяся структура занятий не обязательно должна принципиально измениться. Происходит изменение насыщенности и временных параметров занятия. С одной стороны это не слишком дезориентирует тех студентов, которые привыкли к традиционной образовательной системе, а с другой – применение мультимедийных технологий позволяет более эффективно задействовать в процессе обучения по крайней мере три вида памяти студентов (зрительную, слуховую, моторную). По результатам исследования института «Евролингвист» (Голландия), большинство людей запоминает

5% услышанного и 20% увиденного. Одновременное использование аудио- и видеoinформации повышает запоминаемость до 30–50%» [6, с. 39]. Представление информации в различных формах, и разумное использование эффектов анимации позволяет повысить интерес учащихся к изучаемому материалу, а рост мотивации способствует проявлению и развитию познавательной самостоятельности, проявляемой личностью, и тем самым повышается эффективность процесса обучения. По некоторым оценкам, знания, усвоенные с помощью мультимедиа-программ, могут сохраняться в памяти обучающихся значительно дольше, а экономия времени для изучения конкретного материала в среднем составляет до 30% [6, с. 39].

В пространстве виртуальной информационно-образовательной «среды, являющейся принципиально открытой, незамкнутой, у студента появляется уникальная возможность проявить и развить свои качества и способности» [16, с. 88]. Высокая обеспеченность цифровыми ресурсами и возможность их использования порождают мотивы самостоятельной деятельности, связанные с желанием реализовать собственные возможности, что оказывает непосредственное влияние на формирование и развитие познавательной самостоятельности студентов.

Организаторы учебного процесса должны учитывать, что развитие познавательной самостоятельности будет иметь положительную динамику, если внешние цели, которые ставятся перед студентами информационно-образовательной средой, начнут восприниматься ими как *свои* собственные. Тогда, в большинстве случаев, если эти цели будут для них реально осуществимы, конкретны, ясны, приемлемы, то чем они выше, тем упорнее обучаемый будет стремиться к их достижению, и тем больших результатов он сумеет добиться в процессе обучения.

В настоящее время активно создаются и внедряются в учебный процесс учебно-методические комплексы (УМК). Для обеспечения сознательного отношения студентов к обучению совершенно необходимо, чтобы в УМК, выложенном на сайте, каждая лекция, каждое практическое занятие, лабораторная работа, тестовое задание содержали аннотации с четким описанием целей, задач и результатов обучения. Развитие самостоятельности осуществляется через возможность самостоятельного управления ситуацией на экране. Это предъявляет обязательные требования к УМК – содержать интерактивные тренажеры, анимацию. Для стимулирования самостоятельности и ответственности необходимо наличие позитивных стимулов к учебной деятельности, в частности в виде рейтинга, с быстрой обратной связью, который обновляется после каждого проведенного занятия, сданного теста, работы на тренажере и других видов работ, осуществленных студентами. Развитие интеллектуального потенциала должно осуществляться на основе формирования умений по обработке информации, например, на сайте выкладываются заранее открытые вопросы, на которые студент может ответить только после прохождения курса обучения по дисциплине. Прочность усвоения информации достигается осуществлением самоконтроля и самокоррекции на основе

быстрой обратной связи, с диагностикой ошибок по результатам учебной деятельности, а также итоговым тестированием, констатирующим продвижение вперед. Так как развитие познавательной самостоятельности в учебном процессе невозможно без взаимодействия студента и преподавателя, поэтому необходимо осуществлять оперативную психолого-педагогическую поддержку студентов. Технически эта поддержка может реализовываться через блог преподавателя, электронную почту или Skype [11, с. 65].

Как видно, применение новых компьютерных средств обучения, предлагаемых информационно-образовательной средой вуза, способствует развитию познавательной самостоятельности, которая в свою очередь позволяет сформировать в будущем – востребованного компетентного специалиста способного самостоятельно добывать информацию, анализировать ее, структурировать, присваивать, представлять, передавать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аитова А.И. Использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в начальном образовании школьников // *Инновации и традиции современной школы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. 29 мая 2010 г. / Отв. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2010. – 204 с.*
2. Алесина Г.А. Развитие ключевых компетенций через самостоятельную работу учащихся // *Инновации и традиции современной школы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. 29 мая 2010 г. / Отв. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2010. – 204 с.*
3. Баранова И.А. Межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях информационно-образовательной среды // *Инновации и традиции современной школы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. 29 мая 2010 г. / Отв. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2010. – 204 с.*
4. Гафурова Н.В. Риски информатизации общества в контексте социализации подрастающего поколения // *Материалы 5-й Всероссийской научной конференции, посвященной 75-летию В.П. Астафьева «Образование и социализация личности в современном обществе».* – Красноярск: КГПУ, 2007.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык Медиа, 2005, – 131 с.
6. Ефимов В.Ф. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальном образовании школьников // *Начальная школа.* – 2009. – № 2. – С. 38–43.
7. Ильченко О.А. Стандартизация новых образовательных технологий // *Высшее образование в России.* – 2006. – № 4. – С. 42–47.
8. Лернер И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся // *Новые исследования в педагогических науках* – М.: Педагогика, 1971. – № 4. – С. 34–39.
9. Логинова Л.А. Познавательная самостоятельность как основа функционирования комплексного дифференцированного обучения курсантов. // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура».* – 2006. – № 16. – С. 194–197.
10. Манахова И.В. Проблемы реализации мультимедийных технологий в учебном процессе // *Сборник материалов «Таможенные чтения-2009» – Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал Российской таможенной академии.* – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spbrca.ru/customsreed/86-2009/493-sbornik.html>.

11. Осипова С.И. Психолого-педагогическое сопровождение и поддержка студентов первого курса в условиях информатизации учебного процесса // *Сибирский педагогический журнал*. – 2011. – № 4. – С. 58–67.
12. Б.М. Бим-Бад. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 253 с.
13. Петунин О.В. Проблема активизации познавательной самостоятельности старших школьников в образовательном процессе в отечественной педагогике // *Сибирский педагогический журнал*. – 2008. – № 1. – С. 352–360.
14. Порфирьев Б.Н. Информационные технологии: источник рисков или инструмент управления рисками общественного развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.imepi-eurasia.ru/news.php?id=124>.
15. Сташкевич И.Р. Развитие познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса // *Вестник Тюменского государственного университета*. – 2004. – № 2. – С. 219–230.
16. Тихонова А.Л. Мотивация будущих учителей иностранного языка в подготовке к проектированию цифровых образовательных ресурсов // *Сибирский педагогический журнал*. – 2011. – № 4. – С. 84–92.

Об авторе

Байкалова Светлана Ивановна – старший преподаватель, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, Красноярский край.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, ОПОСРЕДОВАННОЕ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

И.А. Баранова

Педагогическое взаимодействие определяется господствующей парадигмой образования. Традиционная классно-урочная педагогика была сформирована в условиях медленного изменения знаний, отсутствия массового книгопечатания. Целью такой педагогики были знания, умения, навыки. В традиционной парадигме образования взаимодействие трактовалось как воздействие педагога на ученика, когда поведение учащегося было обусловлено активными действиями педагога. Авторитарная педагогика построена на принципе активного (чаще всего командного) и одностороннего воздействия со стороны педагога на ученика. Сегодня, когда основными тенденциями развития мирового сообщества становятся гуманизация, информатизация и глобализация, основной задачей педагогики становится развитие личности. Современная педагогика строится на совместной ценностной деятельности, что предполагает искусное создание более тонких педагогических ситуаций развития. В рамках гуманистической парадигмы образования взаимодействие всегда демократично и базируется на принятии индивидуальных

интересов партнеров. Следует отметить, что в гуманистической парадигме предметом педагогической деятельности является человек, за которым признается право на собственную активность, поэтому педагогическая деятельность не может быть ничем иным, как *взаимодействием*, хотя на современном этапе это взаимодействие реально носит директивный характер.

Рассматривая этимологию слова «взаимодействие», отметим две его составляющие: «взаимный» и «действие». «Взаимный», то есть общий для обеих сторон, обоюдный; обусловленный один другим, связанный один с другим, касающийся обеих сторон; «действие» – является проявлением какой-нибудь энергии, деятельности, функционирования чего-нибудь, а также может выступать как результат проявления деятельности [2, с. 36, с. 71]. «Взаимодействие» как философская категория отражает универсальную, всеобщую форму связи тел и явлений, осуществляющейся в их взаимном изменении [13, с. 250], является одной из базисных, онтологических категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, или на другие объекты. Взаимодействие – вот первое, что выступает перед нами, когда мы рассматриваем движущуюся материю... Взаимодействие является истинной *causa finalis* (конечной причиной) вещей. *Взаимодействие отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния, а также порождение одних объектов другими* [7, с. 546]. В философском словаре взаимодействие рассматривается в связи одних объектов с другими, но понятие «взаимодействие» является базовым, родовым, поскольку через него можно рассматривать не только процессы, идущие неживой природе, но и процессы, происходящие в живом, органическом мире. А.Н. Леонтьев пишет: «жизнь есть процесс особого взаимодействия особым образом организованных тел» [6, с. 160]. Чем выше организация «тел», тем сложнее это взаимодействие. Во всех формах взаимодействия в неживой природе (например, ветер и скалы, огонь и свеча, капля воды и камень) или объектов живой и неживой природы (человек – камень, травоядное животное – растение) воздействие одного объекта приводит к разрушению другого. Один из объектов оказывается всегда в пассивной роли. И только во взаимодействии между живыми объектами может наблюдаться активность обеих сторон, однако, она может проявляться в различной степени, то есть активность может быть инициальной или реактивной. С инициальной позиции, активность может быть преобразующей или сохраняющей; она может быть созидающей, развивающей или разрушающей. С реактивной позиции, с позиции того, на кого оказывается воздействие, может быть выделена активность принятия или неприятия его, организации ответного воздействия, противостояния нежелательному воздействию или участия в совместном действии. Чем сложнее организация «тел», тем разнообразнее формы взаимодействия, проявляющиеся через активность. У людей, представляющих собой «венец творения», взаимодействие является во всем разнообразии как в вербальных, так и не вер-

бальных поведенческих и деятельностных формах, и независимо от того активен он или реактивен, проявляется через активность и субъектность.

С точки зрения психологии, *взаимодействие* рассматривают как *взаимный обмен деятельностью индивидов, в которых фиксируются идеи, интересы чувства, установки, приемы, результаты*. И.А. Зимняя считает, что взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь [4]. Нельзя не согласиться с И.А. Зимней в том, что взаимодействие – это согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Однако следует обратить внимание, что взаимодействие не согласуется с понятием воздействие, так как в этом случае один из участников процесса выступает в пассивной роли. Взаимодействие – это *сотрудничество*, порождаемое потребностями в совместной деятельности, в процессе которой человек познает и преобразует мир, и проявляющееся в *установлении и развитии контактов* между людьми [11, с. 212]. Таким образом, взаимодействие является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации личности. Его основной эффект – межиндивидуальное влияние, базирующееся на взаимопонимании и самооценке. Эффективность решения многих задач, по мнению многих ученых, зависит не только от индивидуальных качеств личности, но и от ее умений включиться в совместную деятельность на уровне сотрудничества, партнерства.

В рамках данной статьи нам важно рассмотреть понятие «взаимодействие» с точки зрения педагогики. Это понятие встречается в различных исследованиях, посвященных рассмотрению особенностей педагогического процесса, педагогического общения и других вопросов педагогической деятельности. Становление термина педагогическое взаимодействие началось с определения, данного Ю.К. Бабанским в 1988 году. Поскольку учебник «Педагогика» под его редакцией был написан для будущих учителей, то есть студентов педагогических вузов, то и взаимодействие рассматривалось как взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе» [10]. Современными учеными педагогическое взаимодействие рассматривается с различных позиций и может дифференцироваться:

- по степени активности участников педагогического процесса;
- по формам межличностного взаимодействия;
- по продуктивности типов учебного взаимодействия;
- через взаимообусловленность психологии и педагогики;
- через взаимодействие принципов учения и методов обучения;
- через взаимосвязь воспитания и обучения;
- по классификация с точки зрения иерархии взаимодействий (школы и среды, учения и преподавания, взаимодействия в конкретном учебном коллективе).

С позиции гуманистической парадигмы образования, важно классифицировать взаимодействие по степени активности участников педагогического

процесса и формам взаимодействия, поскольку именно в активности и проявляется личностная позиция каждого участника учебного процесса.

В.А. Сластенин определил педагогическое взаимодействие как взаимодействие участников образования по поводу содержания образования с использованием педагогических средств с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и участников образования в их развитии и саморазвитии. Тем самым он определил и структуру педагогического взаимодействия, которая включает в себя: субъекты образовательного процесса, цели и задачи, а также средства достижения поставленных целей. Однако на первое место Виталий Александрович поставил удовлетворение потребностей общества, а не личности, что не соответствует гуманистическим идеалам современного общества, поскольку ныне приоритетным становится удовлетворение потребностей личности. При любом педагогическом взаимодействии между учителем и учащимися, как субъектами образовательного процесса, устанавливается особый тип связи, отношения, которые предполагают взаимные воздействия сторон, взаимное влияние, постоянное осуществление коммуникативных действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию взаимодействующих сторон, то есть межличностные взаимоотношения [9]. Под межличностным взаимодействием субъектов образовательного процесса О.Н. Шевлюкова понимает сотрудничество, порождаемое потребностями в совместной деятельности, в процессе которой человек познает и преобразует мир, и проявляющееся в установлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений [12, с. 3]. Сегодня можно говорить о педагогическом взаимодействии как особой форме взаимодействия, целью и результатом которого является взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы участников вследствие координации и гармонизации их интересов через случайный или преднамеренный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный контакт.

Анализ педагогической литературы позволил определить структуру педагогического взаимодействия в учебном процессе. Она включает в себя субъектов педагогического взаимодействия (1), которые осуществляют это взаимодействие в соответствии со своими нормами и ценностями, для реализации ведущих целей и задач (2) выбранными способами и средствами (3). Субъекты педагогического взаимодействия могут быть индивидуальными (студент, педагог) и коллективными (группа студентов, педагогический коллектив). При осуществлении учебного процесса наиболее значимыми являются взаимодействия между педагогом и отдельным студентом, педагогом и группой студентов как наиболее часто реализуемые взаимодействия в учебном процессе.

На взаимодействие в учебном процессе оказывают влияние такие личностные характеристики субъектов, как:

- темперамент;
- характер;

- интеллектуальный уровень развития;
- выраженность волевых качеств.

Этими опорными характеристиками определяется стиль общения складывающийся между участниками педагогического взаимодействия. Стиль общения варьируется от диктаторского, авторитарного, устрашающего до демократического, либерального, дружественного. Сложившийся стиль общения определяет способы педагогического взаимодействия в широком диапазоне от активного противодействия до позитивного диалогового взаимодействия, партнерства. Реакция субъектов на педагогическое взаимодействие не является строго детерминированной, а зависит от ситуации. И в каждой конкретной ситуации педагог выступает в различных *ролях*, которые тоже имеют широкий спектр, включающий в себя и генерала – главнокомандующего, и мудреца-сократа, и наставника.

Учебное взаимодействие в педагогической литературе ранее часто описывалось схемой S - O, где S – это активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик рассматривался как O – объект обучения и воспитания. Придерживаясь таких обозначений, взаимная активность участников учебного взаимодействия в последние годы трактуется как двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие $S_1 - S_2$, где S_1 – учитель (преподаватель) и S_2 – ученик (студент) образуют общий совокупный субъект S, характеризующийся общностью цели этого взаимодействия. С учетом того, что учитель работает в группе или классе, члены которого также взаимодействуют между собой, в его педагогическую задачу входит и формирование этого класса (группы) как коллективного субъекта, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение общей цели.

Педагогическая практика подтверждает, что успешное взаимодействие педагога и студента как субъектов образовательного процесса высшей школы возможно лишь при соблюдении с гуманистического метапринципа, сформулированного А.А. Андреевым и В.И. Солдаткиным, о необходимости «учета приоритетных ценностей личности педагога и учащихся, гармонизации их интересов» [1, с. 23]. Любое успешное взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон: учеников (ученика) – учителя, выступающих в позиции субъектов. Это педагогическое взаимодействие в условиях гуманизации общества должно основываться на признании равенства психологических позиций сторон, их активной коммуникативной роли, что позволяет осуществить совместное целеполагание и реализацию общеметодического замысла. Необходимым условием такого взаимодействия является психологическая поддержка друг друга. Если цели сторон понятны и очевидны, когда возможна рационализация и унификации педагогического процесса, то реализация этого процесса не вызывает сомнений и опасений. В ситуации же гуманистически ориентированного образования, где нет игнорирования внутреннего содержания личностного развития, определение конкретной педагогической цели

является затруднительным. Цель и конкретный образовательный результат подвержены постоянному изменению, и нередко из-за неправильных ценностных установок, сформированных у студентов семьей и средней школой, студенты не способны самостоятельно правильно расставить приоритеты и определить реально важные для себя цели в отношении процесса обучения в вузе. Принцип «гуманизации» заключается в обращении обучения и образовательного процесса в целом к человеку; в создании максимально благоприятных условий для овладения обучающимися содержанием обучения, для освоения избранной профессии, для развития и проявления творческой индивидуальности, высоких гражданских, нравственных и физических качеств, которые обеспечивали бы ему социальную защищенность, безопасное и комфортное существование» [1, с. 24].

Взаимодействие на основе личностно-ориентированной педагогики должно вести к мобилизации интеллектуальных, познавательных, волевых усилий и к стимулированию внутренних сил. Это требует определенного изменения характера образования; познавательная деятельность, самостоятельное приобретение и применение полученных знаний становится приоритетным для развития личности. Для осуществления развития личности необходимо реализовывать особый вид взаимодействия в образовательной среде вуза – психолого-педагогическое сопровождение.

Понятие «педагогической поддержки» ввел в современную педагогику О.С. Газман, понимая его как процесс совместной деятельности по определению учащимися и преподавателем интересов и целей ученика, возможностей и путей решения проблем, преодолении препятствий на пути его развития [3]. Педагогическую поддержку Олег Семенович рассматривал по отношению к школьникам, тем не менее, основные принципы, заложенные в это понятие применимы и к образованию любых категорий учащихся. Совместно с О.Н. Казаковой под педагогическим сопровождением мы будем понимать «специальным образом организованный комплекс взаимодействий субъектов образовательного процесса, направленный на реализацию основных функций образования как источника, хранителя и транслятора культурного наследия человечества» [5, с. 12].

Психолого-педагогическое сопровождение и поддержка студентов в условиях информатизации учебного процесса определяет необходимость новых средств и место осуществление субъект-субъектного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Нам представляется важным определить место оперативного и индивидуального контакта между преподавателем и студентом. Сопровождение и поддержка студентов должны осуществляться не только при непосредственном контакте субъектов учебного процесса, но в случае опосредованного взаимодействия и через сайт. При этом должна обеспечиваться реализация таких педагогических задач, ранее решаемых через личностный контакт, как комфортность взаимодействия, развитие волевых характеристик, интеллектуального потенциала студентов, соз-

нательности и самостоятельности в обучении, а также обеспечиваться прочность усвоения знаний.

Комфортность взаимодействия опосредованного компьютерными технологиями обеспечивается дружественным интерфейсом, различными видами визуализации. Обеспечение сознательности обучения возможна при четком понимании целей и задач учебной деятельности, поэтому в учебно-методическом комплексе (УМК), выложенном на сайте, каждая лекция, практическое занятие, лабораторная работа, задания в тестовом виде должны содержать аннотацию с описанием целей, задач и результатов обучения. Развитие самостоятельности обеспечивается через возможность самостоятельного управление ситуацией на экране, то есть УМК должны содержать интерактивные тренажеры, анимацию. Для стимулирования самостоятельности и ответственности необходимо наличие позитивных стимулов к учебной деятельности, в частности в виде рейтинга, который обновляется после каждого проведенного занятия, сданного теста, тренажера и других видов работ, осуществленных студентами. Развитие интеллектуального потенциала должно осуществляться на основе формирования умений по обработке информации, например, на сайте выкладываются заранее открытые вопросы, на которые студент может ответить только после изучения курса обучения по дисциплине. Прочность усвоения информации достигается осуществлением самоконтроля и самокоррекции на основе обратной связи, с диагностикой ошибок по результатам учебной деятельности, а также итоговым тестированием, констатирующим продвижение вперед. Помимо самоконтроля и самокоррекции необходимо осуществлять оперативную помощь и поддержку студентов через блог преподавателя, электронную почту или Skype.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А.А. *Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект*. – М.: РИЦ Альфа МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2002. – 168 с.
2. Газман О.С. *Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель*. – 2000. – № 3. – С. 7–33.
3. Газман О.С. *Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационный процесс // Новые ценности образования: Десять концепций и эссе*. – М.: Инноватор, 1995. – 58 с.
4. Зимняя И.А. *Психологическая педагогика: учеб. пособие*. – М.: Педагогика, 2004. – 384 с.
5. Казакова О.Н. *Педагогическое сопровождение студентов первых курсов во взаимодействии субъектов образовательного процесса // Казанский педагогический журнал*. – 2008. – № 12. – С.12–18.
6. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
7. Маркс К. *Диалектика природы / Соч. 2-е изд. Т. 20*. – С. 329–626.
8. Ожегов С.И. *Словарь русского языка: около 57000 слов / под ред. Н.Ю.Шведовой. 13-е изд., испр.* – М.: Русский язык, 1981. – 816 с.
9. Павозкова О.Е. *Характер взаимодействия преподавателей и студентов в контексте идей Болонского процесса // Вестник Поморского университета, Сер.: Гуманитарные и социальные науки*. – 2010. – № 1. – С. 124–128.
10. Бабанский Ю.К., Сластенин В.А., Сорокин Н.А. и др. *Педагогика. 2-е изд., доп. и перераб.* – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

11. Шаршов И.А. Математическая интерпретация взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе. // Вестник ТГУ. Т. 11. – 2006, вып.2. – С. 211–216.
12. Шевлюкова О.Н. Личностно ориентированный подход как условие оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в средней школе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 24 с.
13. Философская энциклопедия. Т 1. – М.: Советская Энциклопедия, 1960. – 505 с.

Об авторе

Баранова Ирина Антоновна – старший преподаватель, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, Красноярский край.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ КРОВООБРАЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ АДАПТАЦИИ К ФИЗИЧЕСКИМ НАГРУЗКАМ

С.В. Власова, О.Л. Нифонтова

Сердечно-сосудистая система первой отзывается на воздействие физических нагрузок.

Высокие адаптационные возможности сердечно-сосудистой системы, реализуемые при систематической мышечной деятельности, следует рассматривать как эволюционно закрепленные формы адаптивных реакций [9].

Двигательная или физическая активность включает в себя все многообразие движений человека. С.И. Логинов, Л.И. Ревдова [4] разделяют их на два вида: собственно двигательную активность и активность, не связанную непосредственно с передвижением. К первой относят локомоции, поструральные действия (позы), разнообразные трудовые и спортивные действия. Ко второй – работа скелетных мышц по осуществлению акта дыхания, мимики, эмоциональных и поведенческих реакций и т. д.

Под физической активностью в зарубежной литературе понимается любая работа, произведенная скелетными мышцами, как результат расходования энергии, добавленный к состоянию покоя [11]. Исследования ведутся в двух аспектах – физиологическом и поведенческом [12]. Согласно физиологической перспективе физическая активность является компонентом общего расходования энергии, которая также включает метаболизм покоя, термический эффект питания и рост тела. Согласно же поведенческой перспективе она может рассматриваться в пределах характеристик понимания поведения, а также спортивных, рекреативных, реабилитационных, развивающих и оздоровительных технологий.

Складываясь из суммы разнообразных движений, выполняемых подростком или взрослым в течение дня, физическая (двигательная) активность является переменной функцией и находится в непосредственной зависимости

от объективных (возраст, пол, тип высшей нервной деятельности, сезон года, климато-географические условия) и субъективных условий, в частности от качества организованных форм физического воспитания и характера свободной деятельности. За счет последних двух условий возможна значительная вариация объема и интенсивности движений, а также продолжительности двигательного компонента в режиме дня.

Двигательные способности можно понимать как индивидуальные особенности, определяющие уровень двигательных возможностей человека [5]. Основу двигательных способностей человека составляют физические качества, а форму проявления – двигательные умения и навыки. К двигательным способностям относят силовые, скоростные, скоростно-силовые, двигательнo-координационные (ловкость) способности, общую и специфическую выносливость. Для развития двигательных способностей необходимо создавать определенные условия деятельности.

Многочисленные публикации современных исследователей свидетельствуют о значительном положительном влиянии расширенного двигательного режима на показатели здоровья детей. Многолетний опыт показал, что организация оптимального двигательного режима с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей способствует укреплению их здоровья путем повышения неспецифической резистентности, совершенствования функциональных возможностей организма студентов [4, 7].

Гигиенической нормой двигательной активности принято считать такие величины двигательной активности, которые полностью удовлетворяют биологическую потребность в движениях, соответствуют функциональным возможностям организма, способствуют укреплению здоровья студентов и их благоприятному, гармоническому развитию в дальнейшем [3]. Студенты, в режиме которых должен быть разумно дозирован объем двигательной активности, характеризующийся, как правило, высокой умственной работоспособностью, сопротивляемостью утомлению, средним и высоким физическим развитием, более благоприятными показателями функционального состояния центральной нервной системы, экономичной работой сердечно-сосудистой системы и органов дыхания, повышенной иммунной реактивностью и низкой заболеваемостью острыми респираторными болезнями.

Согласно Н.А. Фомину в основу определения нормы двигательной активности могут быть положены следующие требования:

- обеспечение необходимого и достаточного количества произвольных движений, выполняемых ребенком в течение дня;
- соответствие физических нагрузок в течение дня функциональным возможностям организма студента, их ориентации на укрепление его здоровья и полноценное психофизическое развитие;
- соблюдение качественного разнообразия движений, сбалансированного в количественном соотношении с индивидуальными потребностями и возможностями каждого студента [9].

Исследования гигиенистов свидетельствуют о том, что до 82–85% днев-

ного времени большинство студентов находятся в статическом положении (сидя). С первых лет обучения в вузе суточная двигательная активность студентов снижается на 50% и по мере перехода с курса на курс продолжает неуклонно падать. Занятия физической культуры компенсируют всего лишь 11–17% необходимого суточного объема движений [10].

Таким образом, ограничение двигательной активности противоречит биологическим потребностям молодого организма и снижает его энергетический фонд, отрицательно сказывается на физическом состоянии (ослабевает иммунитет к заболеваниям) и приводит к снижению темпа психического развития студентов.

Для обозначения состояний ограничения мышечной деятельности используют два термина – гипокинезия и гиподинамия [3].

По определению Н.В. Решетникова и Ю.Л. Кислицына [7], гипокинезия – особое состояние организма, обусловленное недостаточностью двигательной активности, то есть ограничение количества и объема движений в результате образа жизни. В ряде случаев это состояние приводит к гиподинамии. Гиподинамия – совокупность отрицательных морфофункциональных изменений в организме вследствие длительной гипокинезии. Это атрофические изменения в мышцах, общая физическая детренированность. У студентов эти состояния, как правило, встречаются в сочетании.

Установлена прямая зависимость формирования в онтогенезе функций сердечно-сосудистой системы от активности скелетной мускулатуры [8]. Длительная работа студентов в вынужденной статической позе за столом сопровождается спазмом артериол, что чревато общим повышением артериального давления, а также отклонениями в развитии нервно-мышечного аппарата, сужением диапазона возможностей двигательного и зрительного анализаторов и т. п. Недостаток движения снижает адаптивные способности сердечно-сосудистой системы, вызывая также расстройство регуляции вегетативных отделов нервной системы. Характерным следствием указанных нарушений является ухудшение физических и психомоторных качеств: координации, точности и быстроты движений, скорости двигательной реакции, подвижности в суставах, равновесия, силы мышц, выносливости и общей работоспособности.

На фоне сниженной двигательной активности не исключены и явления гипотрофии, т. е. отставания массы тела от возрастных нормативов со своей собственной специфической негативной симптоматикой. Кроме того, недостаток мышечных движений ослабляет не только сами мышцы, но и мозг, делает его более уязвимым к различного рода неблагоприятиям, способствует снижению адаптационных возможностей организма [1, 2].

Адаптационные возможности – это запас функциональных резервов, которые постоянно расходуются на поддержание равновесия между организмом человека и окружающей средой [6].

Интерес к проблеме адаптации человека к физическим нагрузкам весьма широк и касается людей разного возраста и пола.

С позиций современных концепций физиологической науки, адаптация к мышечной деятельности представляет собой системный ответ организма. Ее следует рассматривать как динамический процесс, в основе которого лежит формирование новой программы реагирования, а сами приспособительные изменения, их динамика и физиологические механизмы определяются состоянием внешних и внутренних условий деятельности [6].

По мере роста и развития сердечно-сосудистой системы изменяется и ее реакция на физическую нагрузку. Особенности этой реакции отчетливо проявляются как при постановке функциональных проб, направленных на выявление состояния сердечно-сосудистой системы, так и в процессе выполнения физических упражнений в повседневности.

На динамическую физическую нагрузку организм реагирует повышением частоты сердечных сокращений (ЧСС) и артериального систолического давления (АСД). Статическая нагрузка сопровождается иными реакциями сердечно-сосудистой системы. Статическая нагрузка в отличие от динамической нагрузки повышает как АСД, так и артериальное диастолическое давление (АДД). Длительное сохранение позы, так называемое позное напряжение, сопровождается спазмом артериол, что приводит к общему повышению АД.

Более полное представление о функциональных состояниях системы и ее потенциальных возможностях возникает при проведении функциональных проб или дозированных нагрузок [10, 3]. В настоящее время используют различные функциональные пробы с разной дозированной нагрузкой (20 приседаний, 60 подскоков, 2–3 минуты бег на месте). Для определения функционального состояния сердечно-сосудистой системы используют типы реакции кровообращения на дозированную нагрузку (20 приседаний за 30 секунд). Типы реакции кровообращения на физическую нагрузку отражают качество регулирования и характер адаптации организма. Согласно Ф.З. Меерсон, выделяют следующие типы реакций: нормотонический, гипертонический, гипотонический, дистонический и ступенчатый [6].

Нормотонический тип реакции: исходные ЧСС и АД в норме, после нагрузки на 1 минуту увеличивается ЧСС на 60–100%, АСД повышается на 15–30%, АДД снижается на 15–30%, ПД (пульсовое давление) повышается на 60–100%, а полное восстановление ЧСС и АД происходит за три минуты. При данном типе реакции считается, что адаптация к нагрузке хорошая, качество регуляции сердечно-сосудистой системы высокое.

Гипертонический тип реакции: исходное АДС может быть повышено, после нагрузки на 1 мин ЧСС увеличивается на 100% и более, АСД повышается на 150% и более, АДД увеличивается на 10–30%, ПД повышается, отмечается несоответствие между МОК и величиной периферического сопротивления, полное восстановление ЧСС и АД замедленно.

Гипотонический тип реакции: исходные ЧСС и АД в норме, после нагрузки на 1 минуту увеличивается ЧСС на 100% и более, АСД повышается на 0–10%, АДД не меняется, ПД почти не повышается, а полное восстановление ЧСС и АД замедленно. Неэкономный тип адаптации к нагрузке может опре-

деляться на фоне переутомления или при сердечной недостаточности.

Дистонический тип: исходные ЧСС и АД в норме, после нагрузки на 1 минуту ЧСС увеличивается на 80–100%, АДС повышается на 15–30%, АДД снижается до 0 (что обусловлено изменением сосудистого тонуса и скорости проведения пульсовой волны и является аускультаторным феноменом), время восстановления АДД замедленно.

Ступенчатый тип реакции: исходные ЧСС и АД в норме, после нагрузки на второй минуте восстановительного периода АДС выше первой минуты (обусловлено инерционностью систем регулирования кровообращения в ответ на скоростную нагрузку), время восстановления АДД замедленно. При данном типе реакции считается, что адаптация к нагрузке неадекватная.

Под влиянием регулярных физических нагрузок ряд показателей сердечно-сосудистой системы уже в состоянии покоя претерпевает существенные изменения, которые являются следствием экономизации функций. Наряду с этим, данные, полученные с помощью функциональных проб, позволяют оценить приспособляемость аппарата кровообращения, общее функциональное состояние организма и его физическую подготовленность [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаджанян Н.А. Реактивность сердечно-сосудистой системы в экологических условиях Крайнего Севера. – Тюмень: Наука, 1996. – 98 с.
2. Агаджанян Н.А. Экологическая физиология. – М.: КРУК, 1998. – 416 с.
3. Дубровский В.И. Спортивная медицина: Учебник для студентов вузов. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 480 с.
4. Логинов С.И., Ревдова Л.И. Национально-региональное образование по физической культуре и спорту: материалы II научно-практической конференции. – Сургут: РИО СурГПИ, 2000. – С. 56–59.
5. Лях В.И. О концепциях, задачах, месте и основных положениях координационной подготовки в спорте // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 5. – С. 40 – 46.
6. Меерсон Ф.З. Адаптационная медицина: механизмы и защитные эффекты адаптации. – М.: Медицина, 1993. – 331 с.
7. Решетников Н.В. Физическая культура. – М.: Академия; Мастерство; Высшая школа, 2000. – 152 с.
8. Фомин Н.А. Физиология человека. 3-е изд. – М.: Просвещение, Владос, 2003. – 416 с.
9. Фомин Н.А. Физиологические основы двигательной активности. – М.: Физическая культура и спорт, 1991. – 224 с.
10. Хрипкова А.Г. Возрастная физиология и школьная гигиена. – М.: Просвещение, 1990. – 319 с.
11. Baranowski, T. Mediating variable framework in physical activity interventions / T. Baranowski, C. Anderson, C. Carmack // Am. J. Prev. Med. – 1998. – V. 15, № 4. – P. 266-297.
12. Blair S. N. Physical Active Interventions Conference. Cjher Institute. The American College of Sports Medicine / Blair S.N., J.R Morrow // Am. J. Prev. Med/ – 1998. – V 15, № 4. – P. 255, 256.

Об авторе

Власова Светлана Валерьяновна – аспирант, ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Тюменская область.

Нифонтова Оксана Львовна – доктор биологических наук, доцент, зав. кафедрой медико-биологических дисциплин и БЖ, ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Тюменская область.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Б. Денисова

Вопросы организации воспитательной работы являются сегодня особенно актуальными, так как большинство студентов находятся в стенах вуза лишь во время учебного процесса, а свободное время, досуг предпочитают проводить на улице, в «злачных» местах, получая много негативной информации, влияющей на формирование жизненных устоев. Чтобы воспитательная работа вуза не стала формальным атавизмом и могла конкурировать с огромным количеством развлечений, зрелищ и мероприятий, предлагаемых улицей, необходимо совершенствовать и модифицировать ее формы. Несмотря на то, что основные формы внеучебной воспитательной деятельности долгое время остаются неизменными: смотры, конкурсы, конференции, научные и творческие центры, соревнования, фестивали, круглые столы, школы актива и т. д. – сегодняшнее состояние научно-технического прогресса предоставляет нам возможности использования огромного арсенала технических средств, в том числе и информационные технологии.

Применение информационных и телекоммуникационных технологий само по себе не приводит к существенному повышению эффективности образовательного или воспитательного процесса. Но именно благодаря ИКТ стало возможным создать социокультурную индивидуализированную образовательную среду с личностно-ориентированной направленностью педагогического воздействия, в которой создавались бы условия, максимально благоприятствующие саморазвитию личности, и процессы гуманизации образования происходили за счет повышения его креативности.

Технические достижения XX века в области связи и информатики привели к тому, что в мире сложилась определенная информационная среда взаимодействия людей – информационно-телекоммуникационное пространство, где поведение человека меняется не в зависимости от информации об окружающих его предметах объективного мира, а от коммуникативной информации, содержащей мнение об этих объектах других людей. Если раньше человек все знал через собственный опыт – как растет, производится что-либо, какие происшествия случились в городе за последнее время, т. е. имел личный контроль над действительностью, то сейчас мы все узнаем из новостных программ, при чем чью-то точку зрения, которую нет никакой возможности проверить. Основой для формирования этого нового вида реально-

сти, объединяющей на сегодняшний день миллиарды пользователей, послужила глобальная компьютерная сеть интернет, где отсутствуют географические границы, трудно определима национальная принадлежность объектов и возможен анонимный доступ к имеющимся ресурсам. Динамика социальных явлений определяет скорость появления, создания и открытия новых информационных пространств, объединяющих людей друг с другом различными информационными связями.

Формирование личности, готовой к жизни в информационном мире, невозможно без единого образовательного пространства учебного заведения, тем более, что в сознании современного молодого поколения уже заложена необходимость применения интернета во всех сферах человеческой жизни (в образовании, науке, культуре, общении со сверстниками, отдыхе и т. д.).

Процесс информатизации и компьютеризации общества способствует формированию специфического информационного образовательного пространства, в котором должна разворачиваться и учебная, и внеучебная работа, что предполагает построение пространства развивающих форм воспитания и обучения с использованием информационных средств. Необходимость системного внедрения информационных и телекоммуникационных технологий в систему обучения в каждом вузе, при чем с учетом его специфики, позволяющих не только индивидуализировать обучение, активизировать учебно-познавательную, социальную деятельность студентов, но и приблизить ее к профессиональной, очевидна.

Однако, масштабное внедрение средств информатизации в самые различные виды деятельности вуза до сих пор происходит хаотично. Бессистемность в разработке, накоплении и практическом использовании информационных ресурсов, отсутствие интеграции между ними часто приводит к дублированию информации и разночтениям, что не решает задачу лучшего информирования заинтересованных лиц, а к противоположному эффекту. Только слаженная, направленная работа информационных средств может привести к действенному результату.

Внеучебная деятельность не исключение. С одной стороны, часто она инициируется самими студентами и поэтому необходимо используются новейшие информационные технологии, но с другой стороны, без систематизации и интеграции этих средств они так и будут оставаться единичными артефактами, не влияющими на эффективность решения воспитательных задач.

Информационные технологии могут быть включены в практически любые формы воспитательной работы в виде множества средств, начиная с web-опросов и голосований, систем комментирования и обсуждения, социальных сетей, заканчивая дистанционными мастер-классами. Все это может быть использовано для подготовки мероприятий, проведения заочных туров различных конкурсов, интернет-викторин, игр, обеспечения обратной связи, интеграции воспитательной работы в повседневную социальную жизнь студентов и создания виртуальных клубов, проведения видеоконференций и мастер-

классов. Также информационные технологии незаменимы в вопросах обработки и хранения полученной в процессе работы информации.

Актуальность использования информационных и телекоммуникационных технологий в воспитательной внеучебной деятельности вуза определяется следующими причинами:

- широкими возможностями ИКТ в индивидуализации подхода и обучения;

- повышением мотивации при подготовке и наглядности, пространственно-временной трансформации, возможности более глубокого проникновения в сущность при использовании ИКТ в мероприятиях;

- высокой наглядностью любого материала, возможностью комплексного воздействия на различные органы чувств и, как следствие, усилением эмоционального фона происходящего;

- активизацией самостоятельной деятельности и максимально широким полем возможностей ее применения;

- обеспечением огромной зоны коммуникации и контактов, независимо от пространственного расположения и разности временных поясов и возможная анонимность общения (часто важная для молодых людей);

- всё возрастающими интерактивными возможностями ИКТ;

- доступностью информационных и телекоммуникационных технологий в любое удобное время;

- многократным ускорением и сокращением организационно-управленческих операций;

- возможностью профессиональной самореализации для студентов технических вузов;

- формированием когнитивного, технологического, аксиологического и личностного компонентов информационной культуры личности.

Несмотря на то, что информатизации подвергаются все виды деятельности образовательных учреждений, тем не менее это пока еще разрозненные процессы, не поддающиеся единой организационной линии. До сих пор остается нерешенной проблемы координации программ отдельных дисциплин друг с другом, разработка сквозных программ, установление межпредметных связей, адаптации дисциплины к контексту будущей деятельности, проблема разрозненности профессиональных знаний по различным учебным дисциплинам, несведение их в систему, что не способствует качественному усвоению, структурированию материала и повышению интереса к избранной профессии. Создание единого информационного пространства еще более сложная задача, так как появляется не только проблема технической оснащенности аудиторий и возрастающей стоимости обучения по сравнению с традиционными технологиями (приобретение технических средств и программного обеспечения, обучение преподавателей новым методикам, издание новых учебников и пособий), но и проблема формирования готовности преподавателей к использованию новейших средств информатизации в своей профес-

сиональной деятельности, необходимость повышения их информационной грамотности, профессиональная подготовка для понимания используемых технологий, наличие специалистов, осуществляющих эксплуатацию систем, средств и ресурсов. Внеучебная деятельность, как более узкая сфера, сосредоточенная часто в едином центре и замыкающаяся на одном отделе или даже человеке, дает возможность воплотить идею единого информационного пространства, которая в дальнейшем может распространиться на всю вузовскую систему.

Если информационно-образовательная среда вуза предполагает педагогическое пространство с программно-телекоммуникационным обеспечением, на базе которого ведется, информационно поддерживается и электронно документируется учебный процесс, то одной из важных составляющих внеучебного процесса, является его автоматизация и виртуализация, подразумевающая собой перенос реальных, первичных ресурсов на базу инфокоммуникационного пространства. Виртуальное внеучебное пространство воспитательного процесса должно содержать различные ресурсы, раскрывающие информационную составляющую внеучебного процесса в целом, что позволяет повысить его информативность и эффективность, организационно-управленческие средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки информации, обеспечивающих оперативный доступ к ней, создавать возможность для общения всех, задействованных в учебно-воспитательном процессе лиц и оперативной передачи информации.

Процесс управления с помощью ИКТ внеучебной деятельностью получает новые возможности:

- интерактивный режим решения задач;
- работа пользователя в режиме манипулирования (непрограммирования данными);
- возможность сквозной информационной поддержки всех этапов работы;
- использование и интеграция имеющихся баз данных дают возможность унифицировать форму представления информации как об учебной, так и внеучебной деятельности обучающегося;
- возможность хранения, оперативного поиска, восстановления и защиты данных;
- безбумажный процесс обработки документов;
- возможности коллективного исполнения любого задания на основе сетевых технологий и средств коммуникации.

Об авторе

Денисова Алла Борисовна – кандидат философских наук, доцент, заместитель первого проректора по воспитательной работе, ГОУ ВПО «Московский технический университет связи и информатики», г. Москва.

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.М. Добродомова

Проблема творчества всегда привлекала внимание мыслителей всех эпох мировой культуры. Несмотря на это, облик исследований творчества изменялся медленно, т. к. до середины XX века творческим исследованиям не придавалось особого значения. К счастью, ситуация изменилась, и исследования эффективности творчества оказались под воздействием жизненно важных требований общества.

Формирование творческой личности является важной задачей на современном этапе, и наиболее эффективным средством для этого является изобразительная деятельность. Именно с детства необходимо целенаправленно развивать у ребенка творческие способности. Развитие художественно-творческих способностей – длительный процесс, который начинается с раннего детства и продолжается вплоть до получения профессионального образования в вузе.

По мнению Л.С. Выготского, творческое воображение наиболее активно развивается до подросткового возраста, после чего происходит постепенное свертывание этой функции, то есть, в школьные годы у ребенка закладываются все предпосылки его будущей творческой деятельности. Этот период очень важен, поэтому, упустив время, не приложив никаких усилий по активизации творческого воображения подростка в годы его обучения в детской художественной школе, произойдет снижение функции его творческого воображения, что повлечет за собой снижение его творческого мышления и угасание его интереса к искусству.

Охлаждение детей к рисованию скрывает за собой переход на новую, более высокую ступень развития. Она становится доступна детям только или при благоприятных внешних стимулах или при специальном даровании к этому виду творчества.

Творческой деятельностью называют такую деятельность человека, при которой создается что-то новое. Л.С. Выготский считает, что всю деятельность человека можно разделить на два вида: воспроизводящую, или репродуктивную, и комбинирующую, или творческую, т. е. в первом случае можно пойти по пути изучения творений других художников, подражания им, во втором по пути поиска совершенства в первоначальном источнике красоты – в природе. Здесь художник находит новые неисчерпанные темы для изучения, создавая свой собственный стиль, который вносит в искусство новое восприятие природы. Мозг не только сохраняет и воспроизводит прежний опыт человека, но он также комбинирует, творчески перерабатывает и создает из элементов прежнего опыта новые положения. «Если бы деятельность

человека ограничивалась одним воспроизведением старого, то человек был бы существом, обращенным только к прошлому, и умел бы приспособляться к будущему только постольку, поскольку оно воспроизводит это прошлое. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее» [3].

Распространенно мнение, что творчество является уделом избранных и тот, кто одарен особым талантом, должен его развивать в себе, и может считаться призванным к творчеству. Это положение не является правильным. М.С. Каган писал, что «способности к художественному творчеству есть у каждого нормального ребенка, и подавляющее большинство детей любит рисовать, лепить, петь, плясать, слушать стихи и сказки, представлять» [4]. Если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития. Рисование составляет преимущественный вид детского творчества в раннем возрасте и имеет большое значение для всестороннего воспитания и развития личности ребенка. И хотя ребенок не может создать ничего принципиально нового в силу таких возрастных особенностей как нехватка опыта и определенных знаний, он создает новое, прежде всего, для себя. Ребенок отражает окружающую действительность в рисунке, лепке опираясь на свои наблюдения, впечатления, в процессе творческой деятельности он получает разностороннее развитие, имеющее большое значение для его жизнедеятельности. Чувства, которые испытывает ребенок, занимаясь творчеством, значимы и для психического развития личности. Конечно от того что, создав несколько удачных, с художественной точки зрения, работ, ребенок не сделается художником, тем не менее, в развитии его личности останется след, который в дальнейшем он приложит к любой области труда.

Художественная культура формируется в процессе познания искусства. Искусство, окружая человека с рождения, вводит его в окружающий мир через систему художественных образов. Осваивая искусство, ребенок развивает свои личностные качества, он учится жить по законам красоты, произведения искусства вызывают чувство наслаждения прекрасным. Обучение различным видам художественной деятельности не просто дарит радость творчества, но и формирует интерес к искусству, который сохраняется на протяжении всей жизни человека. Знакомство с профессиональным искусством предполагает определенный уровень психического, интеллектуального развития и эстетического развития и вместе с тем способствует этому развитию. Л.С. Выготский отмечает, что творческая деятельность возникает не сразу, а медленно и постепенно, развиваясь из более простых форм в более сложные. И в каждом периоде детства она имеет свою форму, оказываясь в непосредственной зависимости от других форм нашей деятельности. Если человек рисует, то он сможет оценить по достоинству и глубину содержания картины или графического произведения, и сложность их особого пластического, художественно-образного языка.

В том случае, когда принято решение стать художником, необходимо осознать что впереди ждет путь нелегких поисков и сомнений, но без них не достичь радости творчества. Надо учиться постоянно, всю жизнь, день за днем. Для начала необходимо обучение в художественной школе, где учат рисовать, дают определенную базу знаний, некий фундамент. Дальнейшее обучение продолжают, поступая в колледж, либо в институт, там уже учат думать. Часто бывает и такое, что обладающий на первый взгляд заурядными способностями ребенок в дальнейшем становится мастером. И в этом ему помогает любовь к рисованию, постоянная работа. В этом случае справедлива поговорка: терпение и труд все перетрут. Если же потребность самосовершенствования сочетается с талантом, данным природой, казалось бы, это само по себе уже является залогом немалых достижений. Но и этого еще недостаточно – большой художник может состояться еще при одном важном качестве – развитом интеллекте. Ведь художник не тот, кто умеет что-то нарисовать, а тот, кто способен анализировать и творить образ, который бы зацепил за душу человека. Все выдающиеся художники были интеллектуально развитыми людьми. Когда знакомишься с их биографиями, нетрудно сделать вывод, что залогом их успеха является удачное сочетание таланта, ума и трудолюбия. В книге И.П. Волкова так же раскрывается значение необходимых для будущего художника качеств, таких, как способность к рисованию, склонность к рисованию, склонность к познанию, умственная активность, способность к творчеству. Если ученик обладает природными задатками, то можно развить необходимые качества, или же их пригасить, но создать, сформировать их нельзя, так как они определены генотипом. Все эти качества необходимы для того, чтобы стать творческой личностью, но сами по себе они еще не являются показателем достижения высокого результата. Для того чтобы эти данные смогли реализоваться, раскрыться, обучающемуся необходимо обладать профессиональными знаниями, умениями и навыками, при которых смогут раскрыться способности человека [2]. Тот, кто решил посвятить себя изобразительному искусству, должен знать, что достижение профессионального мастерства связано с развитием творческих начал, художник должен быть исследователем. Эжен Делакруа утверждал, что написать картину, довести ее от наброска до законченного состояния – это одновременно и наука, и искусство. Очень важно художнику владеть различным видами мышления – логическим, научным, образным, творческим. Для этого необходимо постоянно учиться, и учиться с ранних лет.

Художник и ученый мыслят по одним и тем же законам, ведь и художественный вкус – это свойство ума. Двести лет назад знаменитый английский художник Д. Рейнольдс обратился с речью к учащимся Королевской Академии художеств: «Успех вашей художественной деятельности почти целиком зависит от вашего прилежания, но прилежание, которое я вам советую, есть прилежание разума, а не рук. Наше искусство не есть божественный дар, но оно и не чисто механическое ремесло. Его основание заложено в точных науках... Художник нуждается в больших знаниях чем те, что можно почерп-

нуть на его палитре или приобрести, смотря на свою модель, будь то модель, взятая из жизни или картины. Невежда не сможет стать великим художником» [1].

В настоящее время требования к профессиональному уровню выпускника базируются не только на образовательных стандартах, но и реальных потребностях внешней среды и общества, запросах работодателя. Система дополнительного образования предоставляет большие возможности для сохранения педагогических традиций и одновременно позволяет внедрять современные методы обучения, развития и воспитания. Именно в системе дополнительного образования стал возможным действительно индивидуальный подход к ребенку, искусство здесь нашло дорогу к детям во всем своем многообразии.

В процессе обучения изобразительному искусству учащийся каждый раз как бы поднимается по ступенькам знаний, отталкиваясь от того, чему он уже научился. Уровень его способностей определяется качеством знаний, полученных на предыдущих, более простых занятиях. В то же время усилия педагога должны быть направлены на то, чтобы воспитать в ученике черты создателя, он должен не только копировать мир, но и стремиться преобразовать его, сделать лучше. Сосредотачиваться лишь на сохранении традиций нельзя, ведь сами по себе они не являются созидательной силой, только столкновение традиции и современности показывает настоящее творчество.

Таким образом, способность к творчеству играет большую роль в становлении художника-профессионала. Степень развития способностей зависит от социальных условий и в первую очередь от образования, для каждого неизбежен период ученичества. Конечно, не каждый в художественном творчестве сможет стать Репиным или Левитаном, все-таки конечный результат в основном определяется природными потенциальными возможностями каждого человека, но, тем не менее, и их можно существенно повысить. Если художник, обладающий мощным потенциалом, работает часто на уровне интуиции, то при слабом потенциале художник должен работать, больше полагаясь на разум, на свое самообразование. Если к этой взаимосвязи добавить способности и образование, только тогда можно достичь каких-то высот в художественном творчестве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Алехин А.Д. Когда начинается художник. – М.: Просвещение, Владос, 1994. – 160 с.*
- 2. Волков И.П. Художественная студия в школе. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.*
- 3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Эксмо, 2003. – 512 с.*
- 4. Каган М.С. Эстетическое и художественное воспитание в развитом социалистическом обществе. – Л.: Знание, 1984. – 32 с.*

Об авторе

Добродомова Татьяна Михайловна – старший преподаватель, ГОУ ВПО «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Тюменская область.

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

И.С. Казаков

Последнее десятилетие отличается массовым распространением компьютерной техники и соответствующего программного продукта как для личных, так и для профессиональных нужд. Сфера образования не осталась в стороне: использование компьютерных технологий может обеспечить необходимое качество и доступность образования. Все чаще слышны голоса о наступлении новой стадии развития в педагогике, смене педагогической эпохи. К сожалению, новая стадия развития не может наступить только благодаря установке компьютеров в аудитории, необходимо учитывать принцип целостности проектирования, который в данном случае означает, что если в практику работы вуза мы внедрили компьютер в качестве средства обучения, то и все другие элементы педагогической системы должны быть приведены в надлежащее соответствие. Реальность показывает, что пока этот процесс еще только в самой начальной ее стадии. Компьютеры уже занесли, следующий этап – создание информационно-образовательной среды вуза, т. е. проектирование и упорядочение всех остальных или, хотя бы части необходимых элементов новой педагогической системы. Для этого мы предлагаем персонифицировать процесс обучения, т. е. создать систему *постоянного* отслеживания изменения достижений учащихся. Для реализации требуется структурировать процесс обучения таким образом, чтобы наглядно видеть результаты личной траектории развития каждого учащегося.

В связи с этим нами предлагается структурировать учебный процесс по познавательным и деятельностным уровням. Анализ подходов к интеллекту и познавательным процессам позволил нам выделить познавательные уровни деятельности учащегося: отражение, переработка информации, проектирование, анализ и формулирование. Представленные уровни реализуются посредством познавательных процессов, таких как: восприятие, память, внимание, мышление, сознание, речь, воображение, интеллект и т. д.

Обозначим перечисленные выше познавательные уровни через η_i , $i = \overline{1,5}$. Уровень η_1 - это *уровень отражения*, который связан восприятием учебной информации студентом и включает такие психологические процессы, как ощущение, восприятие, внимание, воображение, память, наглядно-образное мышление, мотив.

Уровень η_2 - *осмысление*. Данный уровень предназначен для переработки поступившей учебной информации и определения способов достижения поставленной задачи. Здесь задействованы следующие психологические процессы: память, сознание, наглядно-действенное или понятийное мышление, мотив.

Уровень η_3 - *алгоритмирование*. Формирование алгоритма решения поставленной задачи является исполнительной функцией и характеризуется такими психологическими процессами как память, сознание, внимание, воображение, речевое мышление, эмоции, мотив.

Уровень η_4 – *анализирование*. Необходимо как при проектировании алгоритма решения поставленной задачи, применяемых методов, умений, навыков, так и при подведении итогов по ее решению. Характеризуется такими психологическими процессами как память, сознание, внимание, воображение, мышление.

Познавательный уровень η_5 - *формулирование*. Опирается на предыдущий уровень. Здесь происходит формирование истинных для обучаемого суждений, знаний. Особую роль играет контрольно-коррекционная функция данного уровня, которая отвечает за правильное оформление результата и характеризуется такими психологическими процессами как память, внимание, мышление, речь, мотив. Процедура формулирования является средством выработки у студента методики и умения регулярно анализировать, самопроектировать и корректировать собственную деятельность.

Выделенные познавательные уровни позволяют построить структуру познавательного процесса, из которой следует, что разные уровни познавательной активности характеризуются одинаковыми психологическими компонентами. Однако каждый из рассматриваемых компонентов меняется в процессе прохождения по познавательным уровням от η_1 до η_5 .

Теперь перейдем к определению уровней усвоения деятельности будущих педагогов. Традиционно выделяют четыре уровня усвоения деятельности:

1. Репродуктивный уровень, еще его называют уровень воспроизведения.
2. Репродуктивный-алгоритмический – умения самостоятельно применять имеющиеся знания при решении типовых задач.
3. Продуктивный-практический – умения применять усвоенную информацию в нестандартных ситуациях и при решении нетиповых задач, в том числе практических.
4. Продуктивный-творческий – получение новых знаний. Мы рассмотрели структуру познавательного процесса и четыре уровня усвоения деятельности: это нам позволяет формализовать их в виде матрицы, где взаимосвязи между элементами означают определенный уровень усвоения (или единицу усвоения) учащимся информации (рисунок 1).

Из представленной матрицы видно, что движение познавательного процесса по деятельностным уровням, в основе которого находятся персонифицированные психологические процессы, а также уровни деятельности, которые позволяют нам оформить усвоение студентами учебной информации какхождение по элементам матрицы

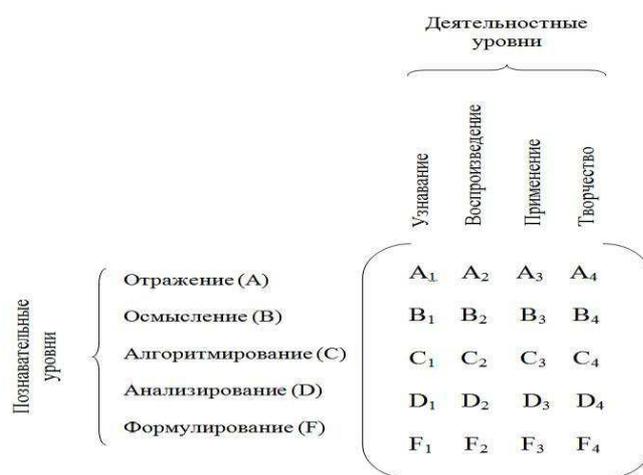


Рисунок 1. Матрица движения познавательного процесса по деятельностным уровням

Каждому из элементов матрицы движения познавательного процесса по деятельностным уровням соответствует вполне определенное количество усвоенной студентом учебной информации, начиная с самого простейшего уровня A₁ (узнавание на уровне отражения – минимум знаний) и заканчивая самым высоким уровнем F₄ - исследованием с контролем собственных действий и формулированием истинного для студента суждением. Переходя к процессу обучения, мы можем внутреннее наполнение любого учебного курса спроектировать как систему учебных заданий или задач. Опускаясь на уровень ниже, т. е. к учебным задачам, то их можно структурировать с помощью матричной модели познавательной деятельности студентов. При таком подходе уровень сложности решаемой задачи определяется соответствию определенного деятельностного уровня: узнавание, воспроизведение, применение, творчество. Удобство матрицы движения познавательного процесса по деятельностным уровням заключается в том, что решение задачи любого из четырех уровней деятельности (узнавание, воспроизведение, применение, творчество) будет проходить сквозной линией через познавательные уровни: отражение, осмысление, алгоритмирование, анализирование, формулирование. С помощью программного обеспечения (Moodle) дидактический материал для обучения студентов выносится на сайт университета, банк тестов и творческих заданий полностью автоматизирует процесс проверки, а при наличии бально-рейтинговой системы, то и формирует ведомость. Таким образом, предлагаемая матрица связывает между собой не участвующие на данный момент элементы педагогической системы и может служить основой для информационно-образовательной среды вуза.

Об авторе

Казakov Игорь Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела», г. Сочи, Краснодарский край.

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

С.Э. Казанкина

С последними изменениями в жизни общества проблема качественной профессиональной подготовки приобретает особое значение. В результате этих изменений преобразуются содержание и методы деятельности педагога. Особенно важным является подготовка высококвалифицированных специалистов, отличающихся творческими и личностными успехами.

Педагогический контроль является одним из важнейших факторов качества обучения. Российская шкала оценок, хотя и отражает качественное изменение студента в процессе обучения, является лишь результатом учебного процесса. «К числу недостатков традиционной системы контроля относят субъективность выставяемой оценки, ее случайность, недостаточную частоту и полноту диагностических замеров. Для устранения данных недостатков предложены различные нововведения, среди которых и рейтинговый контроль успеваемости. Рейтинговая система контроля предусматривает определение суммарного показателя успеваемости по общему количеству набранных баллов и ранжирование учеников по набранной сумме» [1].

Рейтинговая система контроля знаний, умений и навыков повышает мотивацию. Мотивационная сфера более динамична, чем познавательная, интеллектуальная. Студенту понятнее близкие цели, нежели далекие. Сегодня быть в рейтинге выше куда приятнее, чем далекая цель о том, что когда-то это пригодиться или эта оценка повлияет на средний балл диплома. Возрастные и психологические особенности студентов 2-3 курсов среднего профессионального образования говорит так же о том, что им необходимо выделиться, показать себя среди сверстников. Соперничество, стремление быть лучшим, всегда сидело в человеке, как некий ген. Рейтинговая система повышает мотивацию не только у сильных и умных студентов, но всех участников рейтинга, ведь никому не хочется быть на пункт ниже сегодня, чем вчера. Слабые студенты пытаются выкарабкаться из последней тройки или пятерки, средние пытаются удержаться и не потерять свои позиции. А сколько радости доставляет тот момент, когда студент в этом месяце видит себя на пункт выше, чем в прошлом.

Рейтинговая система так же повышает познавательную активность студентов. «С активностью непосредственно сопрягается еще одна важная сторона мотивации учения школьников – самостоятельность, связанная с определением объекта, средства деятельности, ее осуществления самим учащимся без помощи взрослых и учителей. Познавательная активность и самостоятельность неразделимы: более активные школьники и более самостоятельные, недостаточная собственная активность школьника ставит его в зависимость от других, лишает самостоятельности» [1].

Быть лучше можно быть только, тогда твои знания выше других. Стремление к высоким результатам влечет за собой активность студентов и в данном случае, это именно та активность, к которой стремится любой преподаватель.

Рейтинговая система характеризуется также и индивидуализацией обучения. Каждый участник рейтинга получает определенный балл, и очень часто этот балл только твой и такого балла больше ни у кого нет. Данная система заставляет быть в тонусе. Система обычных оценок немного расслабляет, так как оценок всего четыре (единицы давно уже не ставят) и не так сложно попасть в число отличников, хорошистов и ударников. Мы сами не раз пользовались тем, что просчитывали то, как попасть в число отличников или хорошистов и это всегда срабатывало. Рейтинг же в любой момент может измениться, стоит только немного расслабиться. Просчитать все невозможно, если все сделают так же хорошо, как ты, или чуть-чуть лучше, то можно потерять все свои позиции, а вот вернуть их не так-то уж и просто.

Стремление к объективности оценки знаний и самооценки, так же вытекает из рейтинговой системы. В данной системе учитывается любая работа, и каждая работа приносит определенный балл. Часто при использовании традиционной системы оценки знаний, умений и навыков, мы сталкиваемся с необъективностью, ведь мы ставим оценку «три» тому, кто действительно все сделал на «три», и тому, кто половину прогулял или проболел. Использование рейтинговой системы заставляет студентов выполнять все задания, независимо от того, присутствовал студент на занятии или нет.

Рейтинговая система также повышает посещаемость занятий, особенно, если за каждое посетившее занятие студент получает определенный балл. И при правильном и интересном построении урока можно даже самого ленивого и плохо успевающего студента заставить работать на уроке.

В рамках локального эксперимента рейтинговая система оценки знаний студентов по дисциплине «Основы алгоритмизации и программирования» была разработана и проведена в группе второго курса.

Баллы проставлялись за каждую защиту практической работы, за письменные работы на уроках, за отчет по практической работе. Каждая работа оценивалась по обычной четырехбалльной системе. Далее по средней оценке выводился рейтинг группы. В таблице 1 представлен рейтинг, где мы можем наблюдать повышение не только максимального балла, но происходит повышение и минимального балла. Из рейтинга группы видно, как пытаются студенты выбиться из числа последних, а также стремления студентов пробиться вперед. Если в феврале 4, 467 баллов – это первое место, то в апреле это было бы только 4 место.

Таблица 1

Результаты рейтинга

| Февраль | | | Март | | | Апрель | | |
|---------|-----------|-------|------|-----------|-------|--------|-----------|-------|
| 1 | Мария | 4,467 | 1 | Вячеслав | 4,667 | 1 | Рустам | 4,957 |
| 2 | Айсылу | 4,333 | 2 | Мария | 4,467 | 2 | Анастасия | 4,696 |
| 3 | Владимир | 4,225 | 3 | Анастасия | 4,450 | 3 | Вячеслав | 4,500 |
| 4 | Идрис | 4,223 | 4 | Данис | 4,425 | 4 | Мария | 4,455 |
| 5 | Ксения | 4,222 | 5 | Айдар | 4,416 | 5 | Ксения | 4,429 |
| 6 | Эльвира | 4,143 | 6 | Идрис | 4,400 | 6 | Эльвира | 4,375 |
| 7 | Вячеслав | 4,125 | 7 | Рустам | 4,183 | 7 | Марс | 4,305 |
| 8 | Анастасия | 4,111 | 8 | Разиля | 4,167 | 8 | Идрис | 4,267 |
| 9 | Айдар | 4,000 | 9 | Владимир | 4,067 | 9 | Разиля | 4,171 |
| 10 | Данис | 3,833 | 10 | Эльвира | 4,000 | 10 | Айсылу | 4,113 |
| 11 | Марс | 3,778 | 11 | Марс | 3,933 | 11 | Дания | 4,079 |
| 12 | Эля | 3,750 | 12 | Виктория | 3,867 | 12 | Владимир | 4,042 |
| 13 | Рустам | 3,700 | 13 | Ксения | 3,857 | 13 | Елизавета | 3,917 |
| 14 | Виктория | 3,667 | 14 | Елизавета | 3,667 | 14 | Виктория | 3,908 |
| 15 | Никита | 3,571 | 15 | Айсылу | 3,600 | 15 | Айдар | 3,904 |
| 16 | Разиля | 3,556 | 16 | Леонид | 3,533 | 16 | Алиса | 3,867 |
| 17 | Андрей | 3,556 | 17 | Регина | 3,500 | 17 | Руслан | 3,845 |
| 18 | Елизавета | 3,556 | 18 | Алиса | 3,400 | 18 | Никита | 3,752 |
| 19 | Деонид | 3,500 | 19 | Никита | 3,333 | 19 | Эля | 3,552 |
| 20 | Ильвина | 3,333 | 20 | Андрей | 3,267 | 20 | Ильвина | 3,383 |
| 21 | Алиса | 3,333 | 21 | Ильвина | 3,214 | 21 | Регина | 3,370 |
| 22 | Зухра | 3,143 | 22 | Руслан | 3,143 | 22 | Андрей | 3,283 |
| 23 | Регина | 3,000 | 23 | Эля | 3,067 | 23 | Тимур | 3,239 |
| 24 | Лиана | 2,775 | 24 | Зухра | 2,857 | 24 | Аяз | 2,691 |
| 25 | Аяз | 2,700 | 25 | Эльмира | 2,733 | 25 | Леонид | 2,665 |
| 26 | Руслан | 2,678 | 26 | Тимур | 2,571 | 26 | Эльмира | 2,478 |
| 27 | Тимур | 2,500 | 27 | Алсу | 2,500 | 27 | Зухра | 2,478 |
| 28 | Эльмира | 2,200 | 28 | Лиана | 2,383 | 28 | Алсу | 2,391 |
| 29 | Алсу | 2,000 | 29 | Аяз | 2,214 | 29 | Лиана | 2,382 |

Традиционная система контроля хороша, но к ней надо добавить здоровое соперничество, которое реализуется в рейтинговой системе. Стремление к лучшему, быть лучшим приводит в итоге к качественному результату.

Таким образом, рейтинговая система контроля знаний, умений и навыков выступает как инструмент повышения качества образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Подласый И.П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 2: Теория и технологии обучения: учеб. Для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика». – 2-е изд., испр. – Педагогика и воспитание. – 575 с.

Об авторе

Казанкина Снежана Эдисоновна – преподаватель, ФГОУ СПО «Нефтекамский машиностроительный колледж», г. Нефтекамск, Республика Башкортостан.

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ЮНКЕРОВ
В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ**

В.А. Козлов

Единственным военно-учебным заведением в России, готовящим офицеров для службы во всех родах войск, являлся Пажеский Его Императорского Величества Корпус.

Пажеский корпус имел цель доставить детям заслуженных родителей воспитание и образование, необходимое преимущественно для службы в войсках гвардии. Зачисление в Пажеский корпус производилось только по Высочайшему повелению [1, с. 39–40].

Корпус состоял из двух специальных классов, четырех общих и одного подготовительного. Учебный курс корпуса в специальных классах составлял следующие предметы: Закон Божий, история, статистика, математика, химия, тактика, артиллерия, фортификация, военная топография, шагальная военная администрация, военное законоведение, практические занятия по русскому и иностранным языкам, черчение: топографическое, артиллерийское и фортификационное [1, с. 41].

В общих классах: Закон Божий, история, математическая география, физическая география, математика, физика, естественная история, русский язык с церковно-славянским и словесность, французский и немецкий языки, чистописание, рисование, геометрическое черчение. Помимо этих предметов пажи (8–14 лет) и камер-пажи (15–18 лет) в специальных классах занимались строевым образованием, верховой ездой, гимнастикой, фехтованием, танцами, а в общих классах – выправкой, маршировкой, пехотными сигналами, гимнастикой, танцами, пением, мастерствами, искусствами.

В летнее время камер-пажи и пажи специальных классов занимались фронтowymi учениями, топографической съемкой, инженерными работами, осмотром материальной части артиллерии, знакомились со стрельбой из артиллерийских орудий, бытом нижних чинов.

Пажи общих и специальных классов переводились из класса в класс по представлению педагогического комитета, причем в соображение принимались не только успехи в науках, но и поведение. Пажи младшего специального класса переводились в старший класс, имея 8 баллов в среднем по изучаемым предметам и знании строевой службы, состоя по поведению не ниже второго разряда.

Недостойным переводом в старший класс предоставлялось право держать экзамен по программе старшего класса юнкерских училищ. При успешной сдаче экзаменов пажи производились в офицеры армии [2, с. 96].

Камер-пажи и пажи специальных классов, замеченные в плохом отношении к занятиям, неприличном поведении и в нарушении установленных для корпуса правил, подвергались следующим взысканиям:

- замечанию и выговору;
- наряду вне очереди на службу;
- не увольнению в отпуск;
- аресту в особо устроенном помещении при корпусе, а в чрезвычайных случаях – на гауптвахте;
- временному отстранению от должности фельдфебеля и лишению этого звания, а равно звания камер-пажа;
- исключению из корпуса;
- преданию суду [2, с. 96].

С наложением взыскания осуществляется, по решению директора курса и дисциплинарного комитета, перевод в низший разряд по поведению.

Увольнению и исключению из корпуса камер-пажей и пажей осуществлялось только с разрешения императора.

Руководство Пажеским Его Императорского Величества корпусом возлагалось на директора корпуса, избираемого начальником Гувуза и назначаемым высочайшим приказом.

Воспитатели выбирались из преподавателей и лиц, получивших образование в высших военных учебных заведениях, и утверждались Главным начальником военно-учебных заведений. На воспитателей возлагались следующие обязанности:

- наблюдение за своим отделением по всем частям воспитания: нравственного, умственного, физического;
- руководство пажами во время их учебных занятий во внеклассное время;
- забота о том, чтобы пажи его отделения были обеспечены одеждой и классными принадлежностями;
- ведение письменной отчетности о поведении и успехах каждого из пажей его отделения и сообщение об этом родителям, родственникам либо опекунам.

Кроме того, воспитатели, имеющие право на преподавание, могли вести в корпусе не свыше 9 уроков в неделю [2, с. 102].

Камер-пажи и пажи старшего специального класса по выпускному экзамену делились на три разряда и удостоивались производства:

- по первому разряду, получившие в среднем по всем учебным дисциплинам 8 баллов, такой же средний балл в науках математических и военных, в остальных предметах 6, в знании строевой службы 9 баллов и по поведению отнесенные к первому разряду – в гвардию прапорщиками и корнетами;
- по второму разряду, получившие в среднем по всем предметам 7, такой же средний балл по математическим и военным наукам, по остальным пред-

метам 6, в знании строевой службы 8 баллов и по поведению отнесенные ко второму разряду – в армию подпоручиками или старшими корнетами;

– по третьему разряду, получившие в среднем по всем предметам 6 баллов, такой же балл по математическим и военным наукам, по остальным предметам 5, в знании строевой службы 7 баллов и по поведению отнесенные ко второму разряду – в армию прапорщиками и корнетами [3, с. 87].

Столь развернутая система оценки по количеству баллов за обучение, поведение и строевую выправку, по нашему мнению, положительно влияла на качество подготовки будущего офицера. Способствовала более качественному комплектованию видов и родов войск специалистами того уровня, который необходим для тех или иных родов войск или округов. Способствовала повышению уровня мотивации в обучении и воспитании юнкеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Греков Ф.В. *Краткий курс В.У.З. 1700-1910.* – СПб., 1910. – 270 с.
2. *Материалы по истории Пажеского Его императорского Величества корпуса. 1711-1875.* – Киев, 1876. – 323 с.
3. Коровин В.М., Подлужный В.И., Свиридов В.А. *Подготовка офицерских кадров в России: традиции и современность. Монография.* – Воронеж, 2004. – 368 с.

Об авторе

Козлов Вячеслав Александрович – адъюнкт, ФГОУ ВПО «Военный авиационный инженерный университет», г. Воронеж, Воронежская область.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Г.В. Короткова, О.С. Синепупова

Высшее образование Российской Федерации находится сегодня в состоянии крупнейших структурных и содержательных изменений. Содержательные отражают те концептуальные изменения, которые происходят в осознании сущности высшего образования, его значимости, как в индивидуально-личностном, так и глобальном – социальном смысле. Наблюдаемое с середины 1990-х годов перемещение фокуса общественного сознания с материальных ценностей на духовные, в известной степени способствовало восстановлению массового запроса на образование и культуру. Это в частности выразилось в отказе от искусственно упрощенного понимания образования как аналога обучения, и возврате к его истинному смыслу как уникальному процессу формирования человеческой личности.

Образование в современной ситуации мыслится не только как приобретение необходимых профессиональных знаний, умений, гарантирующих востребованность на рынке труда, но и как способ личностного, культурного саморазвития. Не случайно и то, что образование и культура сегодня рассматриваются, как бинарное, неразрывное явление, что подтверждается философскими, культурологическими и собственно педагогическими исследованиями (В.И. Арнольдов, В.С. Библер, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, И.Е. Видт, Б.С. Гершунский, С.И. Гессен, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, С.В. Кульневич, А.М. Новиков, А.Н. Шими́на и др.), в которых сущность образовательного процесса человека определяется его микро- и макромиром, историко-философским развитием общества и непосредственно связано с его культурными основами и нормами.

Образование в современной социокультурной ситуации предстает как особая сфера содействия культурному развитию и саморазвитию личности через их (образование и культура) соотношение: «культура есть условие образования, образование есть условие культуры... Образование есть относительно самостоятельный механизм запуска новых форм культуры и наоборот, культура есть относительно самостоятельный механизм запуска новых форм образования» [2, с. 27].

Не вдаваясь в глубинные процессы соотношения и семантики понятий «культура» и «образование», отметим, что их взаимосвязь проявляется и реализуется, прежде всего, через человека, личность. Проследить это можно обратившись, в том числе, к их определению.

Так, образование рассматривается как «процесс трансляции культурных образцов поведения и деятельности, устоявшихся форм общественной жизни. Духовное в человеке самопроявляется благодаря его «врастанию» в культуру, а образование ускоряет этот процесс в ходе развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности» [1, с. 49–50].

Культура же, согласно многочисленным исследованиям, есть не что иное, как «исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях; различают материальную и духовную культуру» [4].

Нельзя не согласиться с авторами (О.М. Железнякова, Н.Н. Никитина, М.А. Петухов, В.А. Попков, А.В. Коржуев, В.Н. Руденко, Н.Л. Солянкина и др.), считающими, что для работодателя сегодня критерием профессионализма специалиста любого профиля является его общекультурный уровень, спаянный с профессиональными знаниями, умениями и навыками. Открытость, способность к диалогу, партнерскому взаимодействию являются гарантом выстраивания эффективных производственных отношений на разных уровнях. Причем это касается не только вузов условно гуманитарного профиля, где это является привычным, но и становится крайне востребованным и для тех образовательных учреждений, чья сфера деятельности не центриру-

ется на человеке, но, тем не менее, не исключает его – вузах, готовящих специалистов для агропромышленного комплекса, что напрямую связано со спецификой исследуемой проблемы.

Сегодня вновь очевидным становится то, что «однополярность» в становлении студента аграрного вуза как профессионала не имеет ничего общего с широким и всеобъемлющим понятием «образования» как квинтэссенции не только узкопредметных, но и глобальных общечеловеческих, культурных, национальных и др. ценностей.

Причем это характерно не только для высшего образования России, но и мирового образовательного пространства в целом. Так, отмечает Т.Х. Дебердеева, в ведущих японских фирмах на курсах повышения квалификации рабочих изучаются, в частности, музыка Баха и живопись Моне, а в школах менеджмента – драматургия Шекспира и творчество Достоевского. Причина такого разностороннего образования в четком понимании того, что только высококультурный, духовно богатый человек способен к самостоятельному творчеству и высококачественной работе. Только тот менеджер может успешно управлять людьми, использовать наилучшим образом все резервы «человеческого фактора», который умеет понять внутренний мир окружающих его людей, руководствуется четкими нравственными критериями.

Именно поэтому новое парадигмальное видение высшего образования как интеграции образования и культуры актуализирует проблему формирования культурной компетентности и для негуманитарных, аграрных вузов, вызывая особый интерес, как подтверждает исследование А.Л. Андреева у студентов данного профиля. Изучая культурное пространство студента негуманитарного, технического вуза, следует обратить внимание на то, что с одной стороны, наблюдается «замещение культуры размышления культурой картинок», «культурная вестернизация» молодежи, а с другой фиксируется явно выраженный интерес к собственному культурному саморазвитию, идентификации, формированию профессионального имиджа, с его обязательной культурной составляющей.

Таким образом, учитывая, что высокие требования предъявляются не только к «профессиональной выучке специалиста практически любого профиля, но и к его духовно-нравственному облику, отношению к коллегам, обществу и окружающей среде» [3, с. 35], необходимо уделить особое внимание формированию такого вида профессиональной компетентности студента аграрного вуза – будущего специалиста, как профессионально-культурной.

Терминологическое звучание исследуемой компетентности основано на методологических принципах культурологического и компетентностно-ориентированного подходов, согласно которым личность специалиста не может рассматриваться лишь в аспекте его профессиональных «ЗУНов». Подтверждение этому находим у многих исследователей, в частности у В.Н. Руденко, утверждающего, что целостная личность специалиста отражается в профессионально-личностной модели конкурентоспособного выпускника вуза, которая предполагает его успешную деятельность в технологиче-

ской, социальной и духовных сферах, наполненную не только интеллектуальными, эстетическим элементами, мотивационно-ценностным отношением, но и порождаемыми культурными смыслами, а также сбалансированное развитие всех сфер личности: сознания, чувств и воли.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белозерова Т.Я., Владарик Ю.Г. Культурные ценности в процессе образования // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 3. – С. 48–51.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – № 10. – 2004. – С. 23–31.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–39.
4. Мартыненко С.А. Формирование межкультурной компетентности как важнейшая задача образования в современном обществе // Электронный журнал «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты». Выпуск 1. Раздел 2. Межкультурное образование, теория языка и коммуникации в России и за рубежом. – Режим доступа: <http://rspu.edu.ru/journals/pednauka/1-2009/02martynenko.htm>

Об авторе

Короткова Галина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, декан социально-гуманитарного факультета, ФГБОУ ВПО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск, Тамбовская область.

Синепупова Оксана Серафимовна – кандидат философских наук, доцент, заместитель декана социально-гуманитарного факультета, ФГБОУ ВПО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск, Тамбовская область.

МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ

И.В. Кочетова

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс сопровождается поиском новых эффективных дидактических средств, которые позволили бы поднять результативность обучения с помощью современной компьютерной техники на качественно более высокий уровень. Одним из таких средств является новый подход к реализации принципа наглядности в обучении. Стремительное развитие возможностей персональных компьютеров создало условия для появления и быстрого развития мультимедиа технологий в образовании.

Информатизация системы образования – это одно из приоритетных направлений модернизации российского образования. Ее рассматривают как систему методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения и использования информации в образовательном процессе. Одним из компонентов информатизации системы образования являются мультимедийные презентации, позволяющие сформировать определенные знания, умения, и тем самым повысить уровень качества образования.

Под понятием «мультимедиа» понимается «представление объектов и процессов не текстовым описанием, а с помощью фото, видео, графики, анимации, звука» [3].

Методика использования мультимедиа технологий предполагает совершенствование системы управления обучением, усиление мотивации обучения, улучшение качества обучения и воспитания, повышение информационной культуры и уровня подготовки в области современных информационных технологий, а также демонстрацию возможностей компьютера как одного из средств обучения.

Мультимедиа обеспечивает возможность интенсификации обучения и повышения мотивации за счет: манипулирования (наложения, перемещения) визуальной информации на экране; смешения различной аудиовизуальной информации; анимационных эффектов; деформирования (увеличение, уменьшение, растяжение, сжатие) изображения; дискретной подачи; тонирования изображения; фиксирования части и рассмотрения под лупой; многооконного представления информации; демонстрации реальных процессов [1]. Использование возможностей современной техники позволяет управлять вниманием за счет изменения цвета, яркости, масштаба и т. д.

Особенно актуально их применение в изучении математических дисциплин. Одной из основных проблем при изучении математики является проблема наглядности, связанная с тем, что изображения даже простейших геометрических фигур, выполненные в тетрадях или на доске, как правило, содержат большие погрешности. Компьютерная графика, будучи основой мультимедиа технологии, способствует реализации принципа наглядности. Современная трехмерная графика позволяет создавать модели сложных геометрических тел и их комбинаций, вращать их на экране, менять освещенность. Это помогает сделать доступным сложный учебный материал более широкому кругу студентов, имеющих разный уровень пространственного воображения. Так, в математике могут быть освещены такие разделы и темы как аналитическая геометрия на плоскости и в пространстве, исследование функций и построение их графиков, векторная алгебра, кратные и поверхностные интегралы, элементы теории поля. Это связано с трудностями выполнения пространственных построений с помощью мела и доски.

Кроме того, обилие формул, схем и таблиц, используемых в математических дисциплинах, расстояние от обучающихся до доски и каллиграфия

лекторов также позволяют говорить о целесообразности использования мультимедийных лекций [2].

Можно выделить несколько направлений использования компьютерных технологий в обучении математики:

- демонстрация слайдов (использование презентаций) и интерактивных досок, позволяющих сделать процесс объяснения темы более наглядным;
- использование электронных учебников и обучающих программ для самостоятельного изучения темы или для контроля знаний учащихся;
- использование компьютерных математических пакетов.

Компьютерная технология может осуществляться в трех вариантах: как проникающая технология (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач); как основная, наиболее значимая из используемых технологий; как «монотехнология», когда все обучение опирается на применение компьютера. Наиболее перспективным представляется первый вариант, поскольку при всех достоинствах компьютерное обучение не заменит диалог с преподавателем.

Помимо наглядности использование презентаций на занятиях математики дает возможность систематизировать изучаемый материал с помощью таблиц, схем, диаграмм и графиков. Также на слайдах можно показать большое количество примеров, рассмотреть решение домашнего задания, не тратя времени на их написание на доске.

Изложение материала на лекции-презентации позволяет студентам сосредоточиться не на записи конспекта за лектором, а на содержании излагаемого материала. Компьютерные презентации позволяют осуществить визуализацию абстрактных понятий, повысить интерес к изучаемым вопросам, показать возможности использования программного обеспечения в будущей профессиональной деятельности.

Отметим, что использование презентаций помогает сделать доступным материал и для слабых студентов, делает его более «привлекательным», повышает мотивацию учебной деятельности. Поэтому при создании слайдов нужно учитывать особенности той или иной группы. Презентации можно использовать не только на лекции при изложении нового материала, а также для закрепления и контроля знаний, организации самостоятельной работы студентов и, кроме того, как средство формирования творческих навыков студентов. При этом важно помнить, что презентация – лишь вспомогательный элемент, помогающий преподавателю, а не заменяющий его.

Таким образом, использование презентаций, во-первых, освобождает время, которое можно использовать для дополнительного изложения наиболее сложных разделов, или для расширения круга изучаемых вопросов. Во-вторых, позволяет нагляднее и качественнее изложить материал, в-третьих, где это требуется, лишь наметить основные этапы в решении поставленной проблемы (или продемонстрировать лишь сокращенное решение задач), привлекая студентов к самостоятельному получению конечного результата. Все перечисленное, несомненно, будет способствовать формированию мотивации

для более глубокого усвоения материала и повышения познавательной активности студентов.

Как показывает практика, занятия с применением мультимедийных презентаций помогают решить следующие дидактические задачи: усвоить и систематизировать базовые знания по предмету; сформировать навыки самоконтроля и мотивацию к обучению в целом; оказать учебно-методическую помощь студентам в самостоятельной работе над учебным материалом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). – Астрахань: ЦНТЭП, 1999. – 364 с.
2. Максинаева М. Как повысить мотивацию к обучению // ОБЖ – 2008. – № 6. – С. 42–48.
3. Лямзин М.А. Совершенствование преподавания дисциплин естественнонаучного цикла в вузе с применением информационных технологий // Тезисы докладов. – М.: Рос НОУ, 2006. – С. 105–108.

Об авторе

Кочетова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Республика Мордовия.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

*Е.В. Крукович, А.Я. Осин, Г.Н. Бондарь,
Т.Д. Осина, Т.Я. Янсонс, Н.Г. Садова*

Практическая подготовка будущих специалистов занимает определяющую часть дидактического процесса в медицинском вузе. Наряду с традиционными формами клинического обучения студентов особого внимания заслуживают инновационные технологии, позволяющие оптимизировать процесс формирования профессиональных умений и навыков (У и Н), мышления и поведения [1, 3, 6].

Целью настоящего сообщения являлась разработка методологических аспектов и методических принципов тренинга, используемого в клинической подготовке студентов медицинского вуза.

В результате понятийного исследования установлено, что тренинг – это эффективная система или режим тренировок, используемых для достижения

педагогического успеха в практической подготовке студентов и организованных преподавателем с эффективной педагогической деятельностью.

Установлено, что тренинг, как форма клинического обучения, характеризуется пятью основными стратегиями:

1. Четкая демонстрация приемов осваиваемых методик и технологий, У и Н (участникам должны быть показаны все приемы медицинских методик и технологий, У и Н, которые предстоит им освоить).

2. Готовность к учебе (преподаватель должен включать в программу обучения студентов такие мероприятия, которые будут способствовать созданию готовности к обучению и освоению новых У и Н).

3. Оценка качества исполнения техники медицинских методик и технологий, У и Н (программа клинического обучения студентов должна включать мероприятия по оценке компетентности в освоении У и Н, степени успеха обучаемых, достижений или соответствия стандарту качества в ходе выполнения задания).

4. Общение во время тренинга (успешные межличностные отношения преподавателя и студентов являются существенным элементом в процессе приобретения У и Н, достижении компетентности).

5. Помощь и контроль после завершения клинического тренинга (программой клинического обучения должна быть предусмотрена возможность применения приобретенных У и Н в практической деятельности обучаемых и оказания им помощи для преодоления барьеров на пути применения этих У и Н).

В результате собственного подхода к дидактическому процессу клинического обучения студентов предлагается методика оценки владения У и Н обучающимися и результатов клинического тренинга. Заполнение формы «Перечень профессиональных У и Н тренинга» осуществляется самими студентами в течение 10–15 минут. Выбор соответствующих баллов (1, 2, 3, 4, 5) проводится обучающимися в тренинге (1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – всегда) и зависит от частоты использования У и Н в клинической практике. Оценками в 4–5 баллов определяются наиболее сформированные У и Н, а оценки в пределах 1–3 баллов указывают на необходимость дальнейшей доработки и совершенствования соответствующих У и Н.

В целом, методика отражает общие результаты клинического тренинга в процессе обучения студентов и степень их готовности к практической деятельности, указывает на необходимость и пути дальнейшего совершенствования работы преподавателя, позволяет оценить клиническую обученность студентов, результативность и квалификацию педагога. Эффективное применение У и Н в различных видах деятельности будущих специалистов весьма необходимо и зависит от ряда обстоятельств. Используемые в педагогической деятельности различные средства и способы должны способствовать активному применению результатов клинического обучения в практике. К ним относятся: действенное и эффективное планирование, отражающее место и время возможной реализации необходимых У и Н; учебно-методические материалы по решению различных проблем, которые могут быть использованы

обучающимися; анализ профессиональных барьеров, возникающих при реализации У и Н на практике; игровые занятия, помогающие преодолению трудных ситуаций в процессе практической подготовки студентов; коллективное и индивидуальное обучение студентов. Решение различных клинических проблем в процессе обучения студентов достигается несколькими способами, цель которых состоит в развитии способностей, У и Н самостоятельного решения. К числу таких способов относятся разборы случаев болезни из клинической практики обучаемых или из личного опыта преподавателя. Моделирование реальных случаев болезни успешно достигается также путем письменного решения клинических ситуационных задач. Преподаватель должен руководствоваться формулой: чем больше будет использовано случаев типа «здесь и сейчас», тем успешнее будут проводиться дискуссии по решению тех или иных проблем.

В медицинском вузе в клиническом обучении студентов и курсантов важное место занимает курация ими больных в стационаре. С помощью этой многофункциональной дидактической технологии решаются многочисленные задачи подготовки студентов и специалистов. Одной из них является формирование профессиональных У и Н, в частности, по назначению лечения пациенту [5].

Цель работы заключалась в разработке педагогической технологии назначения вариативного лечения пациенту и использовании ее как диагностической основы для формирования базовых профессиональных У и Н в процессе клинического обучения студентов и курсантов в медицинском вузе.

Сущность предложенной технологии заключается в следующем. С целью активизации учебно-познавательной деятельности продуктивного типа у обучаемых вначале предлагается им для анализа и обсуждения один из возможных вариантов лечения больного в реальной или моделированной (имитационной) ситуации. После этого каждому из обучаемых дается задание найти другие возможные пути решения данной проблемной ситуации и назначить свой (собственный) вариант лечения. При этом при назначении своего варианта лечения одним из главных условий является назначение других средств. Это обеспечивает обучение вариативности лечения на продуктивном уровне. При решении проблемной ситуации в типичных и нетипичных случаях болезни может использоваться принцип аналогии (синектики) или эвристики. Кроме того, от обучаемых требуется также обосновать свой выбор терапевтических средств и аргументировать преимущества или недостатки собственного варианта лечения. Эту технологию отличает проблемный и эвристический характер обучения, продуктивный тип деятельности, принцип синектики, развитие клинического мышления на основе ряда мыслительных операций (анализ и синтез, обобщение, сравнение или компаративистика, тождество, аналогия и др.).

В настоящее время большое значение в деятельности современного педагога имеют его умения воздействовать на студента на начальном этапе последующего сотрудничества с ним. Разнообразие операций-воздействий под-

лежит обобщению. Их можно описать, воспроизводить, освоить и использовать в педагогической деятельности. Палитра освоенных технологических операций неизбежно предполагает творческий выбор преподавателем одной из них в сложившейся ситуации. Для этого анализируют характер, отношения, поведенческий опыт студента, его состояние как объекта, который уже является или потенциально способен стать субъектом [2, 4, 7].

Наблюдая за специалистами, окончившими вуз, можно констатировать, что не все из них развили в себе способность быть субъектом поведения и собственной жизни. Основное назначение педагогического воздействия состоит в том, чтобы инициировать потенциально заложенную в студенте способность стать субъектом. Ни коррекция поведения, ни нормативная оценка, ни подавление воли не выступают в качестве результата воспитания. Стратегия педагогического влияния заключается в преобразовании студента из объекта в субъект, производящий сознательно выбор социокультурных ценностей современного общества. Изучение методологических аспектов применения педагогических технологий поможет преподавателю корректировать и совершенствовать профессиональные У и Н влияния на воспитанников и укажет путь улучшения взаимоотношений студентов в обществе.

Таким образом, в основе клинической подготовки студентов в медицинском вузе могут быть использованы тренинговые технологии. Реализация тренингов в клиническом обучении будущих специалистов требует дальнейшей разработки методологических принципов и методических правил, основных стратегий и условий выполнения, методики оценки эффективности формирования профессиональных У и Н.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кинелев В. Как реформировать образование? // *Учительская газета*. – 1997. – № 33–34 (от 26.08.1997). – С.3–7.
2. *Краткий справочник по педагогическим технологиям*. – М.: Новая школа, 1997. – 64 с.
3. *Национальная доктрина Российского образования: Проект* / Ю.В. Громыко, Н.Г. Алексеев, Л.В. Бабух и др. // *Учительская газета*. – 1997. – № 43 (от 28.10.1997). – С. 12–13.
4. *Профессиональное воспитание в системе высшего медицинского образования: Сборник материалов научно-методической конференции (г. Владивосток, апрель, 2002 г.)* / Под ред. Ю.В. Каминского. – Владивосток, 2002. – Выпуск 7. – 217 с.
5. *Современные педагогические технологии в медицинском вузе: Сборник материалов научно-методической конференции (г. Владивосток, апрель, 2001г.)* / Под ред. Ю.В. Каминского. – Владивосток, 2001. – Выпуск 6. – 59 с.
6. *Современные проблемы качества образования в медицинском вузе: Сборник материалов научно-методической конференции (г. Владивосток, октябрь, 2003 г.)* / Под ред. Ю.В. Каминского. – Владивосток, 2003. – Выпуск 8. – 155 с.
7. *Спирин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая*. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 34 с.

Об авторе

Крукович Елена Валентиновна – доктор медицинских наук, доцент, зав. кафедрой, ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский уни-

верситет Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации», г. Владивосток, Приморский край.

Осин Александр Яковлевич – доктор медицинских наук, профессор, ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации», г. Владивосток, Приморский край

Бондарь Галина Николаевна – доктор медицинских наук, доцент, ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации», г. Владивосток, Приморский край.

Осина Татьяна Дмитриевна – кандидат медицинских наук, доцент, ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации», г. Владивосток, Приморский край.

Янсонс Татьяна Яновна – кандидат медицинских наук, доцент, ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации», г. Владивосток, Приморский край.

Садова Наталья Григорьевна – кандидат медицинских наук, доцент, ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации», г. Владивосток, Приморский край.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ И ПЕРСПЕКТИВАХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

И.В. Кудинов, О.Ш. Мавлютова, Е.А. Яшин

В настоящее время особо популярной стала тенденция расширения образовательного пространства, совершенствования и обогащения его структуры и содержания благодаря новым информационным технологиям. Их влияние настолько существенно, что они буквально революционизируют условия получения образования. Однако традиционная образовательная система оказалась не в состоянии мобильно реагировать на столь значительные изменения, связанные с достижениями науки.

Большой поток информации ставит перед современным специалистом задачу её быстрого освоения и реализации, что неизбежно требует изменения характера приобретения новых знаний. Для человека изначально важна технология, так как он живет в технологичном мире, где естественная среда обитания постепенно подменяется искусственно-виртуальной.

В настоящее время дидактически не обосновано технологическое обеспечение компьютерной техники и телекоммуникаций в различных формах обучения. Недооценка новых направлений информационно-технологического развития приводит к тому, что традиционный технико-технологический потенциал образования не может вместить все многообразие существующих виртуальных средств и породить новые, а стремительный технический прогресс все более увеличивает этот разрыв [1, с. 44].

Проблема информатизации образования пересекается с множеством проблем теоретического и прикладного характера:

- процессом технологизации различных видов деятельности и инновационно-технологическим обновлением образования;
- переориентацией профессионального образования с предметной на компетентностную модель и связанной с этим активизацией процессов осознания студентами собственной деятельности;
- саморазвития необходимых профессиональных качеств, профессиональной готовности и установки на педагогическую деятельность и многими другими.

Внедрение информационных технологий имеет определяющее значение для ускоренного развития вуза и связано с единой психолого-дидактической концепцией, специальной подготовкой кадров, особым программным обеспечением и укреплением материально-технической базы. Очевидно, что процесс должен происходить через распространение информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности преподавателей. Исследование деятельности научных лабораторий БГПУ имени М. Акмуллы показала, что информационные технологии в компетентностном подходе представляют собой базовую платформу для переноса образовательной практики в виртуальную среду, демонстрации моделей обобщенных способов учебно-профессиональной деятельности и оценки качества сформированности компетенций. Следовательно, информационная компетентность возникает и развивается не столько в обучении студентов информатике, сколько в глубокой интеграции дисциплин, административных норм и коммуникационных отношений в единой информационной системе. В этом случае происходит одновременное формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов, преподавателей и сотрудников средствами в виртуальной среде с переносом в реальную практику. Такой подход требует от современного преподавателя и сотрудника помимо предметной и профессиональной подготовки наличие глубокой собственной информационной компетенции. Следовательно, ведущим условием развития базового автономного педагогического вуза как субъекта хозяйствования является создание единой информационной системы, позволяющей перейти к новому оптимальному построению административного, учебно-воспитательного и научного процессов на основе использования потенциальных дидактических возможностей информационных технологий и современных электронных решений в управлении процессами и системами. При этом развитие парка

компьютеров и сетевого оборудования напрямую зависят от уровня информационной системы и подготовки кадров педагогического университета.

Практика использования системы дистанционного образования в нашем вузе выявила, что только четверть наших преподавателей готовы к самостоятельному использованию ИТ-подходов в учебном процессе. Становится очевидным, что в логике компетентностного подхода информационная система в педагогическом университете должна удовлетворять двум основным требованиям: содержать в себе описание задач или ожидаемых результатов и описание поведения личности, обладатель которой способен добиться высоких результатов в работе. Это позволяет говорить о том, что целевыми ориентирами информатизации вуза является вся общественность университета. Студент, преподаватель и административный работник обязаны осознавать себя субъектами информационных отношений. Следует учитывать, что «электронные отношения» должны быть максимально приближены к реальной образовательной практике. Содержательное и технологическое соответствие образовательного процесса между реальным и виртуальным даст возможность четко фиксировать место студента в учебном процессе, степень включения его в учебно-профессиональную деятельность, характер и качество развития в ней. Поскольку ведущий процесс педагогического вуза – учебный, то его информатизация приобретает вид особенной цифровой системы воспитания и обучения личности, предусматривающая архив знаний, одновременно формирующая информационную компетентность и опыт коммуникативной деятельности в непрерывном режиме.

Результатом деятельности студента в единой информационной среде становятся ключевые информационные компетенции:

- исследовательская компетенция – способности, связанные с анализом и оценкой ситуаций;
- компетенция обоснованного выбора – способности, связанные с умением осуществить выбор и принять решение в конкретной ситуации;
- компетенция действия – способности, связанные с задачами по реализации сделанного выбора, принятого решения;
- коммуникативная компетенция – способности взаимодействия с другими людьми в цифровом пространстве;
- познавательная компетенция – способности, связанные с самостоятельным усвоением учебного материала в виртуальной системе.

Уход от «знаниевой» модели образования аргументируется нарастанием темпов устаревания информации. Этим оправдывается смещение конечных целей образования от знаний к интегрально-практическим умениям [2, с. 19]. Таким образом, компетентностный подход в единой информационной среде университета базируется на выделении компетенций, которые не отрицают классические ЗУН, но принципиально от них отличаются: от *знаний* – существованием в виде конкретной деятельности пользователя современного компьютера, а не только информации о ней; от *умений* – переносом на раз-

личные виртуальные объекты воздействия; от *навыков* – осознанностью, позволяющей человеку действовать даже в нестандартной обстановке.

Индикатором развития указанных направлений информатизации является активное участие факультетов университета в освоении университетских инструментов информатизации силами практически всех сотрудников подразделений. Эта активность примечательна тем, что компьютеризация структурных подразделений является не самоцелью, а только необходимым средством в «модернизации менталитета» и выработке новых подходов к образовательному процессу, что, в конечном итоге, делает их студентов более перспективными и востребованными на рынке труда.

Обращаясь к опыту Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, важно отметить, что на данном этапе информатизации педагогического процесса в ВУЗе имеются следующие доступные инструменты:

1. Информационно-образовательный портал Республики Башкортостан.
2. Система дистанционного образования, ориентированная на реализацию ФГОС III в системе высшего профессионально педагогического образования, модернизированный до портала сайт университета.
3. Система видеоконференцсвязи.
4. Мультимедийные аудитории, оборудованные интерактивными досками.
5. Развивающаяся система учебно-воспитательного телевидения;
6. Студенческая пресс-служба.
7. Многочисленный парк компьютерной и оргтехники.

Анализ вышеперечисленных инструментов позволяет поставить точку на этапе проектирования и частичной разработки и перейти к целенаправленному содержательному наполнению, однако это невозможно будет осуществить без совместной работы кафедр по активному подключению к разработке при этом цифрового контента и использования его в учебном процессе. Доступ к ресурсам должен быть максимально свободным и бесплатным в сети вуза за счет применения беспроводных технологий и современных информационных киосков.

Рассматривая информатизацию целостного педагогического процесса, следует обеспечить фундаментальную целостность информационной системы вуза в комплексной поддержке учебно-воспитательного процесса и научной деятельности, развитии спектра компетенций студентов и обеспечения более высокого уровня профессиональной готовности преподавателей к работе в виртуальной среде. Для этого необходимо:

– во-первых, усилить прикладную и профессиональную направленность обучения, посредством разработки электронных механизмов динамического изменения соотношения теоретической и практической подготовки в зависимости от результатов освоения материала студентом;

– во-вторых, внедрить электронные курсы по выбору студентов, более полно позволяющих ознакомить их с особенностями профессиональной дея-

тельности в соответствии с персональной мотивацией и индивидуализацией обучения;

– в-третьих, увеличить долю самостоятельной внеаудиторной работы и использование дистанционных методов и средств ее контроля, максимально полно обеспечив студента учебной информацией в отсутствие преподавателя;

– в-четвертых, создать технологические конструкторы на основе единой психолого-дидактической концепции вуза, обеспечивающих создание электронных учебных курсов, студентом самостоятельно, приближая учебную деятельность к профессиональной;

– в-пятых, спроектировать оболочки электронных учебников и их учебно-методического сопровождения для преподавателей, неотъемлемым компонентом которых должны стать электронные энциклопедии, видеофильмы, наукоемкие сборники;

– в-шестых, модернизировать методические системы обучения в форму единого цифрового методического архива обеспечения практики студентов на основе компетентностного подхода;

– в-седьмых, обеспечить перенос не менее 50% содержания учебных занятий в систему дистанционного образования, обратив особое внимание на учебные материалы, не входящие в курс аудиторной работы.

Таким образом, процесс информатизации педагогического вуза многогранен. С одной стороны, это усиление технико-технологических составляющих инфраструктуры вуза, с другой – это антропоориентированная модель вовлечения всех сотрудников в интеграционные процессы в поле единой информационной среды. Очевидной становится возможность обработки действий и операций в виртуальном режиме с присвоением образцов деятельности и сначала в ментальной сфере, а затем переноса готового знания в реальную практику. Компьютер в этом смысле является не панацеей, но удобным «проводником» замыслов разработчиков и необходимым условием массового обучения. В этом смысле, безусловно, важна корреляция шагов учебных, научных и социально-воспитательных подразделений вуза в обеспечении взаимосвязанных условий в содержательном, организационном, технологическом и операционально-техническом аспектах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кудинов И.В. *Формирование личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности в системе заочно-дистанционного обучения. Дис...канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 24.06.06: утв. 15.02.07.* – Уфа, 2006. – 214 с.

2. Сенашенко В.С. *О компетентностном подходе в высшем образовании // Высшее образование в России.* – 2009. – № 4 – С.18–24.

Об авторе

Кудинов Илья Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа, Республика Башкортостан.

Мавлютова Олеся Шамильевна – ассистент, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа, Республика Башкортостан.

Яшин Егор Александрович – ассистент, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа, Республика Башкортостан.

ОСНОВЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Н.А. Куралесин, Л.Г. Скоробогатова,
В.В. Агеев, С.М. Дубова*

Кафедра безопасности жизнедеятельности и основ медицинских знаний Воронежского государственного университета является общеуниверситетской кафедрой, где проходят обучение студенты всех факультетов. На кафедре преподаются две дисциплины – «Безопасность жизнедеятельности» (обязательный предмет для всех направлений высшего профессионального образования) и «Основы медицинских знаний» (факультатив).

Одной из главных стратегических задач национального образования является воспитание молодежи в духе ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих как к наивысшей индивидуальной и общественной ценности [1, 2].

В рамках реализации этой задачи Министерством образования и науки РФ проводится всероссийский конкурс учреждений высшего профессионального образования «вуз здорового образа жизни».

Задачами конкурса являются:

1. Улучшение здоровья участников образовательного процесса путем совершенствования здоровьесформирующей деятельности образовательного заведения.

2. Формирование среди студентов и профессорско-преподавательского персонала ценностей здорового образа жизни.

3. Отказ от вредных привычек среди студентов и преподавателей.

Студенты и преподаватели вузов обычно не относятся к группам, активно реализующим и пропагандирующим здоровый образ жизни.

В период обучения в высшей школе студенты испытывают воздействие целого комплекса факторов, негативно влияющих на состояние их физического, психического и репродуктивного здоровья. Изменение стереотипа окружения, возрастание психологической нагрузки, дезориентация в обществе, особенно на начальном этапе обучения в вузе, приводят к стрессовому напряжению у студентов. Нерациональное планирование учебной нагрузки,

информационная перегрузка способствуют возникновению невротических и психопатических заболеваний [1, 2, 3].

Среди молодежи актуальной является проблема алкоголизма, табакокурения и наркомании. Одними из основных факторов риска для здоровья также являются гиподинамия и нерациональное питание. Снижение двигательной активности молодежи пагубно сказывается на здоровье, становится причиной ослабления всего организма, снижения его общей биологической устойчивости. Это, в первую очередь, способствует развитию сердечно-сосудистых заболеваний, нарушению обмена веществ и развитию дегенеративных заболеваний. Большое распространение получают хронические заболевания дыхательных путей, что служит причиной многих болезней внутренних органов и является постоянным очагом интоксикации и сенсibilизации организма.

Социологические опросы показали – у большинства из студентов отсутствует понимание и установка на здоровый образ жизни. Следовательно, пропаганда здорового образа жизни в коллективе, сохранение физического, психического и нравственного здоровья студентов и сотрудников являются основополагающими для достижения стабильных социальных отношений, как в университете, так и в дальнейшей жизни выпускников [3].

Здоровье это то, что не купишь за деньги.

Кафедра БЖД и ОМЗ наравне с другими структурами занимается вопросами оздоровления студентов. Уже в самом названии кафедры звучит установка на здоровый образ жизни. Одной из основных задач учебных занятий является – формирование правильного отношения к своему здоровью, восприятие здоровья как жизненной ценности. Дополнительно к обязательному тематическому плану на занятиях рассматриваются вопросы оптимального распределения учебной нагрузки, профилактики заболеваемости, пропаганды здорового образа жизни и другие. Студенты активно участвуют в учебном процессе, готовят рефераты на интересующие темы. Занятия со студентами проводятся с применением мультимедийных средств, за счёт чего наглядно демонстрируются социально значимые заболевания в молодежной среде, предоставляется достоверная информация из различных источников.

Осуществление образовательной деятельности по курсу безопасности жизнедеятельности должно быть неразрывно связано с активной воспитательной и просветительской работой, а так же с повышением уровня информированности молодежи по проблемам, связанным с наркотиками, табакокурением, употреблением алкоголя. Неотъемлемой частью учебного процесса является предоставление информации о психологической зависимости, о причинах и последствиях употребления наркотиков, табака, спиртных напитков. Большое внимание необходимо уделять инфекционным заболеваниям. Заболеваемость многими инфекциями остается очень высокой, а их распространенность – глобальной. До сих пор в мире ежегодно регистрируется свыше 1 млрд. случаев инфекционных болезней. Например, гриппом в отдельные годы болеет до 20 % населения только в странах Европы и Америки.

Еще 75 миллионов человек переносят другие острые респираторные инфекции (ОРЗ). Во время эпидемий грипп приобретает характер стихийного бедствия, нанося странам огромный экономический ущерб. Лидируют по числу смертей ВИЧ (СПИД), туберкулёз и малярия. Число смертей почти по всем заболеваниям снизилось, однако у СПИДа этот показатель возрос в 4 раза.

В образовательную программу дисциплины включаются вопросы личной профилактики, а также рассматривается необходимость иммунизации. Нельзя оставлять без внимания и заболевания, передающиеся половым путем. При рассмотрении этого аспекта подчеркивается необходимость своевременного обращения к врачу, а так же опасность самолечения.

Вместе с тем, большое значение имеет обсуждение проблемы рационального питания, использования генетически модифицированных продуктов, пищевых добавок и других актуальных повседневных вопросов.

Весь спектр дополнительно рассматриваемой проблематики способствует популяризации здорового образа жизни, воспитанию гармонично развитой личности будущих специалистов.

Сохранение и укрепление здоровья населения страны, особенно студентов – молодежной части населения в современных социально-экономических условиях становится одной из важнейших государственных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Викторов Д.В. Методология педагогики здоровьесбережения студентов вузов // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 5. – С. 257–260.*
- 2. Мещерякова Г.П. Организационно-педагогическое обеспечение реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе вуза: автореф. дис...канд. пед. наук.– Ставрополь, Северо-Кавказский гос. тех. ун-т, 2006. – 24 с.*
- 3. Кисляков П.А. Механизм формирования готовности будущего педагога к обеспечению социальной безопасности // Фундаментальные исследования. – 2011. – □ № 4. – С. 18–22.*

Об авторе

Куралесин Николай Алексеевич – доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой, ГОУ ВПО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж, Воронежская область.

Скоробогатова Лариса Геннадьевна – кандидат педагогических наук, преподаватель, ГОУ ВПО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж, Воронежская область.

Агеев Виталий Валериевич – кандидат технических наук, старший преподаватель, ГОУ ВПО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж, Воронежская область.

Дубова Светлана Михайловна – кандидат биологических наук, ГОУ ВПО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж, Воронежская область.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

В.А. Кучер

Анализ литературы показал, что на различные виды устойчивости человека, в том числе – на профессиональную устойчивость влияет значительное количество разнородных объективных и субъективных факторов. Среди последних для профессиональной устойчивости особенно часто выделяется в качестве фактора субъективная удовлетворенность трудом. Однако, с нашей точки зрения, удовлетворенность трудом не только является фактором, влияющим на профессиональную устойчивость, но и непосредственно входит в структуру последней в качестве ее компонента. Исходя из этого положения, рассмотрим результаты исследований роли удовлетворенности трудом в профессиональной устойчивости, по возможности стараясь подойти к конкретизации этого вопроса для офицеров ВВ МВД России.

Профессия как определенный, относительно устойчивый вид общественно-трудовой деятельности представляет собой сложное социально-психологическое явление. В ней находят свое отражение цели и задачи труда, его содержание, организация, условия осуществления и результаты. Профессия военного, офицера, в том числе офицера ВВ МВД РФ, является разновидностью государственной службы. С целью защиты территории, материальных и людских ресурсов офицер ВВ МВД РФ принимает решение или выполняет приказы о необходимых военных мероприятиях и операциях, участвует в различных акциях на местах и «горячих точках», прогнозирует потребности в технике и людях, обнаруживает потенциальную опасность и т. д. Во всех этих ситуациях он обязан неукоснительно соблюдать закон и устав ВВ МВД РФ. Настоящий профессионал службы по поддержанию правопорядка формируется только при условии его стремления к нравственному самосовершенствованию при сохранении преданности своему делу, чувства моральной удовлетворенности от своей работы, при обязательном наличии у него морального «стержня» повседневного поведения. Современный офицер ВВ МВД РФ призван не только защищать свою страну и ее граждан, но и следить за соблюдением во вверенном ему подразделении норма права и нравственности. Для этого он сам должен быть подготовлен как в нравственном, так и в профессиональном аспекте. Истинная профессиональная удовлетворенность возможна лишь тогда, когда она имеет моральный смысл, нравственную ценность, имеющую личный характер.

На сегодняшний день в рамках организационной психологии, психологии труда, педагогической психологии и т. д. накоплен богатый опыт исследований, связанных с проблемой субъективной удовлетворенности трудом. Например, Л. Джуэлл приводит данные по динамике удовлетворенности трудом на протяжении профессиональной жизни человека, отмечая, что на протяжении всего периода трудовой деятельности человека его удовлетво-

ность работой меняется как в большую, так и в меньшую сторону: «В возрастной группе от 20 до 30 лет удовлетворенность работой снижается по мере того, как дает знать о себе расхождение между идеалами и реалиями работы на определенной должности («шок при столкновении с реальностью»). Самые преданные делу профессионалы рано или поздно поймут: неполноценная зарплата – удел неполноценного человека, живущего в искаженной системе координат, где экономическая целесообразность всего и вся определяется кем-то субъективно, некомпетентно или небескорыстно. И тогда профессионалы либо уходят в другую сферу деятельности, либо принимают новые условия «игры». По мере того как человек приспосабливается к этим реалиям и достигает определенных профессиональных целей, его удовлетворенность постепенно увеличивается; пик ее приходится на возраст около 40 лет. За этим периодом следует «кризис середины карьеры», который обычно наблюдается в возрасте от 45 до 50 лет. После разрешения этого кризиса уровень удовлетворенности опять повышается, но снова начинает падать, когда человек готовится к уходу на пенсию («предпенсионный возраст»)» [1, с. 283]. Однако все эти закономерности описаны для обычных, гражданских профессий. Профессия же офицера ВВ МВД РФ имеет глубокую специфику.

В большинстве стран мира военные – особая и при этом привилегированная социальная группа. Государственный прагматизм заставляет власти бережно относиться к военным-профессионалам, подготовленным не за один год, с использованием значительного количества материально-технических и интеллектуальных ресурсов. Текучесть кадров в этой специфической сфере приводит к значительным дополнительным расходам и не столь заметному, но опасному вымыванию профессионализма.

В литературе нам не удалось обнаружить систематизированных данных, описывающих динамику удовлетворенности трудом офицеров ВВ МВД РФ. Однако из имеющихся отрывочных данных и нашего личного опыта, а также проводимых в рамках исследования бесед с офицерами и командирами, можно заключить, что для офицеров ВВ МВД РФ первый из отмеченных профессиональных кризисов протекает более остро. Именно на этой стадии профессионального развития нередко развивается неудовлетворенность трудом, а затем – и профессиональная неустойчивость в целом. И нередкой причиной этого, помимо известных и отмеченных в первой главе объективных факторов (жилье, денежное довольствие, неустроенность семьи и т. д.), имеет также неудовлетворенность профессиональной подготовкой, полученной в военном вузе.

Удовлетворенность профессиональной подготовкой в вузе имеет, по сравнению с удовлетворенностью трудом, свои особенности и типичные причины. Вместе с тем, эти два показателя существенно связаны: в большинстве случаев хорошая вузовская подготовка облегчает и обеспечивает интенсивное профессиональное развитие, что способствует разностороннему увеличению удовлетворенности трудом.

Основной же причиной неудовлетворенности профессиональной подготовкой в вузе (если только это действительно неудовлетворенность подготовкой, а не профессией офицера в целом – последнее свидетельствует уже об неадекватной профессиональной направленности личности) является недостаточный уровень практических умений и навыков, непосредственно связанных с прохождением службы в войсках.

Как отмечает А.П. Платонов, практика повседневной и боевой деятельности войск свидетельствует о снижении уровня профессиональной подготовки выпускников вузов, прежде всего, в приобретении практических навыков в управлении войсками. И это несмотря на то, что военные академии, университеты и институты перешли на подготовку специалистов в области управления. Конечно, можно говорить об объективных причинах, обусловленных общей социально-экономической обстановкой в стране. Так, за последние десять лет практически прекратилась модернизация учебно-материальной базы; не обновляются парки вооружения и военной техники; устарели библиотечные фонды; не идет информатизация образовательного процесса; сократились или вовсе отменены практики и стажировки; продолжается отток из вузов молодых и перспективных ученых. Все это так. И без решения экономических проблем и возрождения статуса военного ученого и педагога любая реформа военного образования будет «буксовать», чему мы являемся свидетелями [2].

В то же время широкая вузовская практика во многом основывается на устаревших теоретических представлениях об объяснительно-иллюстративном обучении. Традиционные организационные формы обучения – лекция и практические занятия предусматривают освоение курсантами теоретических знаний, но, к сожалению, не обеспечивают совершенствования профессиональных и специальных умений и навыков. Соответственно в настоящее время появилась настоятельная необходимость в широком использовании новых, активных методов обучения в вузе, позволяющих сократить путь от приобретения знаний к их применению на практике.

Таким образом, одним из реальных, при этом – реализуемых в значительной степени педагогическими средствами, путей повышения профессиональной устойчивости офицеров ВВ МВД РФ является путь, основанный на повышении качества профессиональной подготовки выпускников вузов ВВ МВД РФ. Общий механизм его действия можно представить в виде следующей цепочки зависимостей: улучшение качества вузовской подготовки в части практических навыков службы в войсках – повышение субъективной удовлетворенности вузовской подготовкой – повышение эффективности профессиональной адаптации по приходу в войска после окончания военного вуза – повышение субъективной удовлетворенности трудом как компонента профессиональной устойчивости – общее повышение профессиональной устойчивости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джуэл Л. *Индустриально-организационная психология*. – СПб., 2001. – 720 с.
2. Платонов А.П. *Проблемы кадрового обеспечения управления войсками // Независимое военное обозрение, приложение к «НГ»*. – 2004. – № 6.

Об авторе

Кучер Владимир Александрович – кандидат педагогических наук, преподаватель, Северо-Кавказский военный институт ВВ МВД России, г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ
И ВОЗНИКНОВЕНИЯ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ**

Ю.Ю. Кушнерова

В процессе развития личности будущего специалиста особую роль играет начальный этап обучения в вузе. Сложность его заключается в том, что у студента происходит перестройка всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности, осваиваются новые способы познавательной деятельности и формируются определенные типы и формы межличностных связей и отношений.

И чем эффективнее пройдет адаптация студентов к вузовскому обучению, тем выше будет психологический комфорт, учебная мотивация, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах.

В Психологическом словаре под редакцией В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова адаптация определяется как процесс активного взаимодействия человека с социальной средой, особенностью которого является усвоение норм и ценностей данного общества (как в широком смысле, так и применительно к ближайшему социальному окружению – общественной группе, трудовому коллективу, семье). Основное проявление психологической адаптации – взаимодействие (в том числе и общение) человека с окружающими людьми и его активная деятельность [5, с. 12].

В случае возникновения трудностей в адаптации к вузу студенты ищут способы ухода от реальности путем приема различных психоактивных веществ, в процессе чего происходит формирование зависимости от них, возникает аддикция. Рассмотрение аддиктивного поведения как способа адаптации личности к социуму необходимо начать с рассмотрения самого термина «аддикт». В переводе с латинского языка *addicere* он обозначает «способствовать», «благоволить». В настоящее время аддикция определяется как пристрастие к веществу, неконтрольное стремление к его приему, или стремление практиковать определенный вид деятельности для достижения определенного психического эффекта [2, с. 45].

Мы в своей работе будем опираться на более полное и детальное понимание данного явления, описанное Ц.П. Короленко «аддиктивное поведение – это одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема ПАВ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интуитивных эмоций» [3, с. 8]

В современной литературе выделяют отдельно «химическую зависимость» от приема психоактивных веществ, а также другие виды: зависимость от Интернета, азартных игр, пищи, работы, не связанные с приемом конкретных веществ.

В нашей работе мы будем рассматривать алкогольный тип аддикции у студентов, принимающих такой распространенный среди молодежи алкогольный напиток как пиво, и студентов склонных к алкогольной зависимости. Наиболее изученной в настоящее время является алкогольная зависимость, но именно пивная аддикция изучена очень мало. А также рассмотрим взаимосвязь формирования аддиктивной личности и ее особенностей адаптации.

Причины приемы алкоголя и наркотиков детерминируют их непосредственное употребление, которое приводит к двум типам зависимостей: психологической и физической. С.И. Кудинов подчеркивает, что физическая зависимость от психоактивных веществ формируется именно как следствие уже ранее сформированной психологической зависимости [4, с. 44]. Мы в своей работе исследовали именно алкогольный тип аддикции.

В ходе теоретического исследования особенностей лиц с аддиктивным поведением обнаружена преморбидная связь процессов алкоголизации с различными нарушениями адаптации. Бубеев Ю.А. с соавторами подчеркивают обязательную взаимосвязь между наличием аддиктивного поведения и обуславливающим данное явление нарушением адаптации к изменившемуся условиям микро- и макросреды [1, с. 6].

В связи с этим, в нашем экспериментальном исследовании поставлена задача определения особенностей и уровня адаптации в трех группах испытуемых – 80 респондентов без признаков аддиктивного поведения (первая группа); 76 испытуемых с выявленной склонностью к аддикции (вторая группа); 58 лиц, имеющих сформированную аддикцию (третья группа). Всего принимало в исследовании 214 человек. Для решения этой задачи в трех группах проведен расчет средних по интегральным показателям методики Роджерса-Даймонда, тесту «Адаптация личности к социокультурной среде», а также выявлены различия по основным индикаторам адаптации с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса (таблица 1).

Таблица 1 – Различия в показателях адаптации в экспериментальных группах (тест «Диагностика социально-психологической адаптации» и тест «Адаптация личности к социокультурной среде»)

Таблица 1

| Индикаторы адаптации | 1 группа | 2 группа | 3 группа | Н-критерий |
|----------------------------|----------|----------|----------|------------|
| Адаптация | 70,6 | 52,7 | 28,9 | 10,340** |
| Принятие других | 62,1 | 57,6 | 27,3 | 6,835* |
| Самопринятие | 69,1 | 54,2 | 36,2 | 6,417* |
| Эмоциональная комфортность | 67,5 | 51,5 | 29,5 | 9,348** |
| Интернальность | 67,8 | 51,6 | 36,4 | 6,025* |
| Стремление к доминированию | 55,2 | 51,4 | 37,5 | 2,722 |
| Шкала конформности | 3,5 | 5,8 | 12,3 | 4,967 |
| Шкала интерактивности | 13,8 | 5,9 | 6,2 | 3,691 |
| Шкала депрессивности | 6,0 | 7,6 | 13,5 | 3,537 |
| Шкала отчужденности | 4,3 | 6,3 | 14,2 | 6,091* |

Таким образом, по результатам исследования особенностей адаптации в группах испытуемых выявлено, что общий уровень адаптации падает по мере усиления аддиктивного агента. Гибкость, способность изменять свое поведение в зависимости от условий социальной среды, принятие оптимальных решений в динамических условиях деятельности, адекватная самооценка и положительное самовосприятие, готовность принимать ответственность на себя в ситуации принятия значимых решений наиболее характерны для испытуемых без признаков аддикции. В меньшей степени эти индикаторы эффективного адаптационного процесса проявляют респонденты из группы «склонных к аддикции». Кроме того, важно отметить, что по шкале отчужденности методики «Адаптация личности к социокультурной среде» выявлено значительное снижение показателей уже во второй группе, что может свидетельствовать об использовании слабоалкогольных напитков как средства вхождения в референтную группу, попытки таким образом повысить свой статус или снять напряжение по поводу своего положения в группе. Наличие комфортной социальной среды, удовлетворяющей потребности юноши в признании, доверии и уважении является важнейшим фактором эффективного решения возрастных задач данного периода развития. Таким образом, использование алкогольных напитков как агентов социализации является наиболее острой проблемой именно в данной возрастной категории.

Результаты испытуемых, имеющих сформированную аддикцию, по указанным индикаторам адаптации находятся ниже средних нормативных значений, что свидетельствует о снижении адаптационного потенциала испытуемых и глобализации адаптационных проблем.

Важно отметить, что по ряду шкал Н-критерий не показал существенных различий между группами, при этом средние значения иллюстрируют значительный разброс в диапазоне, в котором находятся данные 1 и 3 группы. Этот факт потребовал уточнения результатов с помощью Критерия Q Розенбаума. Так, по шкале «принятие других» значение $Q_{кр}=13$, по шкале интерактивно-

сти значение $Q=11$, по шкале депрессивности = 11, что соответствует значимым различиям на уровне 1%. Таким образом, респонденты, имеющие выраженную аддикцию значительно в меньшей степени ориентированы на принятие других, не проявляют готовности адаптироваться к особенностям партнеров по общению, нежели испытуемые без признаков аддикции. В аддиктивной группе респонденты не отличаются гибкостью в принятии изменяющихся условий внешней среды, не ориентированы на расширение социальных связей и самопреобразования. По сравнению с другими группами в меньшей степени проявляются контроль над собственным поведением с учетом социальных норм, ролей и установок внешней среды. Эмоциональное состояние у испытуемых в этой группе отличается дисгармоничностью, ощущением беспомощности, чувством бесперспективности, состоянием сомнения, тревоги, подавленности.

Таким образом, по результатам исследования уровня и особенностей адаптации в экспериментальных группах установлено снижение результативности этого процесса по мере усиления аддиктивного агента.

В связи с полученными результатами необходима профилактика аддиктивного поведения через проведение адаптационных мероприятий в рамках вуза. Необходимо создавать условия для познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, структуре высшей школы, содержанию обучения в ней, её требованиям, своим обязанностям; знакомить с содержанием профессиональной подготовки в вузе для формирования положительного отношения к выбранной специальности; способствовать процессам внутренней интеграции групп студентов-первокурсников и объединению этих групп со студентами других курсов факультета и института; готовить студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бубеев Ю.А., Козлов В.В., Круговых Н.Ф. *Наркотические аддикции: профилактика и коррекция с помощью интегративных психотехнологий*. М.: Фирма «Слово», 2009. – 464 с.
2. Калмыкова Е.С., Гаранина М.А., Падунов М.А. *Роль типа привязанности в генезе аддиктивного поведения: постановка проблемы. Часть I // Психологический журнал*. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 45–53.
3. Короленко Ц.П. *Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозр. Психiatr. и мед. Психол.* – 1991. – №1. – С. 8–15.
4. Кудинов С.И. *Психофизиологические предпосылки проявления аддикций: монография*. – Тольятти: ТГУ, 2007. – 152 с.
5. *Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова*. М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.

Об авторе

Кушнерова Юлия Юрьевна – старший преподаватель, заместитель зав. кафедры, ФГОУ ВПО «Сибирская академия государственной службы», г. Новосибирск, Новосибирская область.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Д.В. Легенчук

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что педагогический эксперимент – это комплекс методов, который обеспечивает научно-доказательную и объективную проверку правильности обоснованной в начале исследований гипотезы. По мнению Ю.К. Бабанского, он позволяет глубже, чем другие методы, проверить эффективность тех или иных нововведений в области обучения и воспитания, сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выявить наилучшее (оптимальное) для соответствующих ситуаций их сочетание, развить необходимые условия реализации определенных педагогических задач. Эксперимент позволяет обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые связи между явлениями, т. е. изучать закономерности, характерные для педагогического процесса [1, с. 84].

Эксперимент – система познавательных операций, связанных с изучением педагогических факторов и условий, фактов и явлений, процессов в специально созданных условиях для выяснения свойств, связей, закономерностей.

Для педагогического эксперимента характерны следующие особенности:

- преднамеренное внесение в педагогический процесс принципиально важных изменений в соответствии с задачей исследования и гипотезой;
- организация педагогического процесса, позволяющая видеть связи между явлениями без нарушения его целостного характера;
- глубокий качественный анализ и возможно более точное количественное измерение как введенных в педагогический процесс новых или видоизмененных компонентов, так и результатов всего процесса.

Проведенный нами анализ научно-педагогической литературы свидетельствует, что существуют общие принципы организации экспериментальной работы, независимо от ее содержания. В соответствии с целями нашего исследования, важны следующие принципы:

- экспериментальное исследование должно опираться на методологически обоснованную гипотезу;
- эксперимент должен носить вариативный характер, что делает выводы доказательными;
- обязательная нейтрализация независимых переменных, чтобы они не оказывали влияние на зависимые переменные;
- эксперимент должен строиться на объективной основе, т. е. соблюдении научного подхода;

– в эксперименте должны учитываться все воздействия на нее подструктуры личности, прилагаемые усилия и т. д.;

– коллективный или групповой характер учебной деятельности позволяет глубже исследовать факторы, обуславливающие педагогические явления.

Наш педагогический эксперимент представлял собой опытное внедрение в процесс профессиональной подготовки студентов педагогического и юридического факультетов разработанных нами концептуальных положений, преемственных учебных планов и учебных программ.

Были поставлены следующие задачи эксперимента:

1. Преемственность учебного процесса в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин и дисциплин специализации.

2. Апробация разработанных нами преемственных экспериментальных программ.

3. Практическое внедрение преемственных педагогических технологий для будущих специалистов по социальной работе и социальных педагогов.

4. Определение наиболее эффективных методических приемов, путей и средств, обеспечивающих преемственность профессиональной подготовки специалистов по социальной работе и социальных педагогов.

5. Представление в количественном и схемографическом выражении результатов опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальное исследование осуществлялось в три этапа.

На первом – предварительно-констатирующем – всесторонне изучалось реальное состояние учебно-воспитательного процесса на педагогическом и юридическом факультетах КГУ и в Курганском технологическом колледже с целью определения исходного уровня преемственности СПО и ВПО.

Это потребовало решения следующих задач:

1. Определение проблемы и цели экспериментального исследования.

2. Выбор объекта, предмета экспериментальной работы и теоретическое обоснование ее проведения.

3. Формулирование гипотезы эксперимента.

4. Выбор необходимого числа экспериментальных объектов (число экспериментальных и контрольных групп, число студентов в этих группах).

5. Определение необходимых форм деятельности в проведении эксперимента.

6. Выбор методик изучения начального состояния объектов.

7. Проверка доступности и эффективности методик на небольшом числе испытуемых.

8. Определение признаков изменения в экспериментальных объектах под влиянием соответствующих педагогических действий.

Второй этап – содержательно-процессуальный – заключался в проведении формирующего эксперимента, в процессе которого осуществлялась апробация определенной системы мер:

1. Отбор содержания экспериментальной работы.

2. Проведение эксперимента по определению и проверке комплекса пе-

дагогических условий.

3. Разработка критериев эффективности преемственности подготовки специалистов социальной работы и социальных педагогов.

4. Фиксирование данных о ходе эксперимента на основе промежуточных срезов, характеризующих изменение объектов под влиянием экспериментальной системы мер.

Указание затруднений и возможных недостатков экспериментаб. Оценка текущих затрат времени, средств и усилий.

Третий этап – контрольно-корректирующий включал:

- анализ полученных экспериментальных данных;
- проверку соответствия аналитического материала с целью, задачами и гипотезой исследования;
- статистическую обработку результатов эксперимента, составление графиков, таблиц, схем, гистограмм;
- конечную диагностику уровня преемственности профессиональной подготовленности специалиста по социальной работе и социального педагога;
- описание особенностей субъектов экспериментального взаимодействия (студентов, преподавателей, руководства факультета);
- осмысление и аналитическое изложение материалов эксперимента, подготовка выводов.

Организация и проведение опытно-экспериментальной работы требуют основания оптимальной продолжительности эксперимента. С этой целью мы проанализировали ряд научных работ и предшествующий опыт проведения аналогичных экспериментов, в которых, как показала последующая практика, сделаны корректные научно-практические выводы. Кроме того, мы соотносили цели и задачи нашего исследования с необходимой деятельностью по их реализации. Проведенный анализ позволил констатировать, что в аналогичных работах, где исследуется зависимость влияния педагогических условий, методов и средств на развитие интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, ценностной сфер личности, ее профессиональных характеристик, а также формирование профессиональных интересов и потребностей, т. е. профессиональной подготовки к какому-либо виду профессиональной деятельности, на проведение педагогического эксперимента требуется от двух до четырех лет. Поэтому формирующий эксперимент в нашем исследовании занял три года. На перепроверку результатов и выводов ушел один год. Общая продолжительность экспериментальной работы (с учетом пробного эксперимента) составила пять лет. Такой подход согласуется с данными других исследований большинства современных ученых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К. *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований.* – М.: Педагогика, 1982. – 182 с.
2. Легенчук Д.В. *Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: Монография.* – Курган, 2011. – 238 с.

Об авторе

Легенчук Дмитрий Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Курганский государственный университет», г. Курган, Курганская область.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ, ВЫЗЫВАЮЩИЕ ИСКАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Н.В. Макеева

Мы все живем в мире стереотипов. Именно стереотипы в значительной степени определяют моральные нормы, формируют политические, религиозные и мировоззренческие концепции. Поведенческие стереотипы тоже очень разнообразны и во многом определяют наше поведение, наши суждения и отношение к окружающему. Благодаря этим стереотипам мы четко знаем, как себя вести в том или ином случае; знаем, что плохо и что хорошо; знаем, кто прав, а кто не прав. Знаем, но это не значит, что так и есть в действительности потому, что стереотипы, на которых основаны наши суждения, могут быть сформированы на ошибочных предпосылках или определенных, не всегда обоснованных условностях.

Для рассмотрения психологических механизмов, вызывающих искажение социального познания молодежи, нам необходимо обратиться к определениям этих понятий.

Искажение – это представление в ложном, неправильном, ошибочном виде, несоответствующем реальности.

Социальное познание – процесс приобретения и развития знаний о человеке и обществе.

Интегрируя вышеприведенные определения, дадим определение искажения социального познания.

Искажения социального познания – процесс приобретения и развития знаний о человеке и обществе в ложном, неправильном, ошибочном виде.

Кимбаллом Юнгом (K. Jung) стереотип понимался как «ложная классификационная концепция, с которой, как правило, связаны какие-то социальные чувственно-эмоциональные тона сходства и различия, одобрения или осуждения другой группы» [2]. После такого взгляда к стереотипам стали относиться как к чему-то заведомо ложному, неверному. Стереотип стал выступать синонимом ошибочной оценки или предвзятого мнения о явлениях или группах.

Явление стереотипизации – характерная особенность переработки личностью внешнего воздействия. Оно тесно связано со стремлением человека

«рассортировать» полученную им информацию, «разложить ее по полочкам» в сознании.

В социальной психологии последних десятилетий стереотипизация рассматривается как рациональная форма познания, как частный случай более универсального процесса категоризации: создавая социальные категории, мы обращаем внимание на характеристики, благодаря которым люди, принадлежащие к той или иной группе, воспринимаются похожими друг на друга и отличающимися от других людей. Однако далеко не всегда социальный стереотип является отражением объективной реальности. Зачастую стереотипы оказывают консервативное воздействие, формируя в людях ошибочные знания и представления.

Существование стереотипов в механизме познания носит двойственный, противоречивый характер. С одной стороны, стереотипы значительно упрощают процессы познания и творчества, позволяя широко использовать имеющиеся знания и навыки, представляющие собой сложный комплекс стереотипов, а с другой – они же ограничивают нашу возможность познания нового, выходящего за рамки привычных понятий или противоречащего им.

У. Липпман трактовал их как избирательный и неточный способ познания, ведущий к упрощению действительности.

Т. Шибутани определяет социальный стереотип как «популярное понятие, обозначающее приблизительную группировку людей, с точки зрения какого-то легко различимого признака, поддерживаемое широко распространенными представлениями относительно свойств этих людей».

Р. Таджури понимает под социальным стереотипом «склонность воспринимающего субъекта легко и быстро воспринимаемого человека в определенные категории в зависимости от его возраста, пола, этнической принадлежности, национальности и профессии, и тем самым приписывать ему качества, которые считаются типичными для людей этой категории» [1].

П.А. Сорокин, не вводя в обращение термин «стереотип», описал процесс функционирования шаблонов поведения человека в социокультурной группе. «ряд процессов и форм поведения заранее зафиксирован в том или ином виде и выполняется большинством членов группы» [5].

В.А. Ядов считал стереотип «чувственно окрашенным социальным образом» [6]. И.С. Кон дает такое определение: стереотип – это «предвзятое, т. е. не основанное на свежей непосредственной оценке каждого явления, а выведенное из стандартизированных суждений и ожиданий, мнение о свойствах людей и явлений» [3].

Стереотипные образы социальных групп разделяются многими людьми и отражаются в обыденном сознании в виде ориентиров для осмысления социальной реальности в соответствии с системой потребностей, обусловленных групповой принадлежностью (прежде всего, потребностью принадлежать к группе и потребностью позитивно оценивать «свою» группу) [4].

Молодому человеку в силу его возрастных и общепсихологических особенностей свойственно, прежде своего, эмоционально-чувственное отноше-

ние к культуре. Молодой человек стремится к глубокому личностному восприятию художественной информации, он как бы идентифицирует себя с героями произведений, переносит на самого себя события, наяву переживает иллюзорную жизнь созданных воображением автора персонажей. В юношеской психологии кроется причина и того, что молодежь предпочитает зрелищные виды искусства (кино, телевидение), ведь даже художественная литература воспринимается молодыми людьми как бы в картинках. И в более широком плане контекст культурной жизни, культурная атмосфера становятся для юношества возможностью для эмоциональной самореализации и предметом чувственного обожания. Молодые люди воспринимают многие образы как стереотипы, которым надо соответствовать. Поэтому такие фиксированные представления оказывают довольно сильное влияние на них, стимулируя у них формирование таких черт характера, которые отражены в стереотипе.

На формирование стереотипов молодежи влияет социокультурная среда, навязывающая некое стандартное (стереотипное) поведение. Стереотипы поведения – это устойчивое, регулярно повторяющееся поведение социокультурной группы и принадлежащих к ней индивидов, которое зависит от функционирующей в этой группе ценностно-нормативной системы. Они находятся в тесной связи со стереотипами сознания. Стереотипы сознания, как фиксирующие идеальные представления ценностно-нормативной системы, выступают основой для формирования стереотипов поведения. Стереотипы сознания создают модели поведения, стереотипы поведения внедряют эти модели в жизнь.

Ориентация молодых людей на те или иные виды профессий во многом обусловлена системой социокультурных стереотипов, которые связываются с теми или иными профессиями. Подростки, непосредственно не включенные в реальную систему производственных отношений, скорее всего, могут строить свои базовые представления о той или иной профессии на реально более доступном им слое социальных стереотипов, которые они воспринимают в кино, литературе, где определенным образом фиксируются связи между профессиями и социальными стереотипами.

На формирование социальных стереотипов оказывает большое влияние культура. Под культурой понимается пласт, сосредотачивающий выражение духовных потребностей человека, исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в формах организации жизнедеятельности людей, а также создаваемых ими материальных и духовных ценностей.

Стереотипы являются неотъемлемым элементом обыденного сознания. Социальные стереотипы формируются относительно легко, поскольку наше собственное воспитание и культура порождают в нас ряд ожиданий относительно поведения и черт других людей. Источником формирования социальных стереотипов является как личный опыт человека, так и выработанные обществом нормы, которые человек получает при обучении, воздействии

средств массовой информации и непосредственных контактов со значимыми и авторитетными людьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеев В.С. психологическое исследование социальных стереотипов // *Вопросы психологии*. – 1986. – №2. – С. 95–101.
2. Бабаева А.В. Мужское и женское поведение в истории культуры (пособие по спецкурсу). – Воронеж, 2000. – 232 с.
3. Кон И.С. психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предрассудков) // *Новый мир*. – 1966. – № 9. – С. 187–205.
4. Микляева А.В. Возрастная дискриминация как социально-психологический феномен. Монография. – СПб.: Речь, 2009. – 160 с.
5. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. – 543 с.
6. Ядов В.А. Идеология как форма духовной деятельности. – Л., 1961. – 234 с.

Об авторе

Макеева Наталья Васильевна – аспирант, ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» Балашовский институт (филиал), г. Балашов, Саратовская область.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Л.Н. Максимова

Эффективность процесса адаптации студентов к условиям функционирования учебного заведения, к режиму его работы является необходимым условием, определяющим успешность обучения студента любого профессионального учебного заведения.

Если рассмотреть процесс адаптации студента с традиционных позиций, то, как управляемый процесс, он включает в себя три компонента: дидактический, социально-психологический и профессиональный. Это единый процесс, проходящий в три этапа.

Первый этап адаптации относится к тому периоду, когда у студента еще доминируют те представления о формах и методах образования в колледже, которые он получил в школе. В этот период адаптация студента особенно затрудняется «невниманием» к нему лектора, количественной неопределенностью подлежащего усвоению материала, необходимостью синтезировать материалы лекций, учебники, необходимостью работать самостоятельно.

Второй период адаптации связан с укреплением статуса студента и переходом к специализации. На данном этапе студент чувствует себя уверенно, проявляет чувство принадлежности к группе, интерес к предметам специального цикла.

В третьем периоде адаптации начинается формирование у студента профессиональной психологии (начинает мыслить как будущий специалист). Его профессиональные установки проходят первую апробацию на практике, где у студента исчезают романтические представления как о выбранной профессии, так и о его собственном уровне готовности к ней.

Важнейшим условием возникновения и развития профессиональной направленности, а затем и становления специалиста является интерес к учебным предметам специального цикла. Если у студента пробудился интерес к предмету, – это заслуга преподавателя. Широта эрудиции, оригинальность изложения материала позволяют студентам правильно ориентироваться в учебном предмете и преодолевать трудности, возникающие в процессе познавательной деятельности.

Среди студентов II и III курсов, принятых в колледж на базе основного общего образования был проведен опрос с целью выявить оценку студентами успешности достижения уровня обязательной подготовки. Отвечая на вопросы, студенты отмечали, что цель занятия ясна только 60%, в групповых обсуждениях участвуют студенты редко, анализировать и оценивать качество своей работы умеют 45% студентов, 70% студентов отмечают благоприятный климат на занятиях.

Диагностические исследования, которые проводились в других учебных заведениях, показали, что падение успеваемости студентов в сравнении со школой обусловлено многими факторами:

1. Большой объем учебной информации и низкая способность многих студентов к самостоятельной работе.

2. Большая учебная загруженность и неумение студентов правильно распределять время и усваивать материал на нужном уровне.

3. Недостаточность собственных знаний преподавателей и психологических особенностей студентов-первокурсников и проблема в установлении партнерских отношений между студентами и преподавателями.

4. Малый жизненный опыт, низкий уровень личной ответственности и самостоятельности в поведении студентов, приехавших на учебу из сельской местности, отсутствие психологического и бытового комфорта в студенческом общежитии.

Педагогическое сообщество призвано помочь студентам в адаптации к условиям профессионального обучения, а также способствовать улучшению среды (образовательного пространства в целом). В то же время, в основе учебной деятельности, как и любого иного вида деятельности, лежат физиологические явления, поэтому низкий уровень состояния здоровья может отрицательно сказаться на успешности учебной деятельности студента. Для более быстрой адаптации студентов в учебном заведении нужно излагать учебный материал с учетом возрастных особенностей студентов. В педагогике существует принцип доступности обучения, который вытекает из требований, выработанных многовековой практикой обучения, с одной стороны, закономерностей возрастного развития студентов, организация и осуществле-

ния дидактического процесса в соответствии с уровнем развития студентов с другой.

В основе принципа доступности лежат следующие закономерности:

1. Доступность обучения определяется возрастными особенностями и зависит от индивидуальных особенностей студентов.

2. Доступность обучения зависит от организации учебного процесса, применяемых преподавателем методов обучения и связана с условиями протекания процесса обучения.

3. Чем выше уровень умственного развития студентов и имеющийся у них запас представлений и понятий, тем успешнее они могут продвинуться вперед при изучении новых знаний.

4. Постепенное нарастание трудностей обучения и приучение к их преодолению положительно влияют на развитие студентов.

5. Обучение на оптимальном уровне трудности положительно влияет на темпы и эффективность обучения, качество знаний.

В ходе посещения занятий преподавателей, мы выяснили, какие методы обучения применяют преподаватели, эффективны ли они. Методы обучения – это способы совместной работы обучающего и обучаемых, организации познавательной деятельности студента, ведущие последнего от незнания к знанию, от неумения к умению и позволяющие ему усвоить конкретное содержание образования.

Метод устного изложения материала (рассказ, объяснение, лекции, структурирование) присутствует у всех преподавателей на занятиях, но особенно хорошее и доступное изложение материала мы увидели на занятиях Л.Я. Агаповой, Т.Т. Решетниковой, О.Я. Рухловой, у некоторых же преподавателей, изложение материала монотонное, эмоционально не окрашено.

Обсуждение изучаемого материала (беседа, классно-групповое занятие, семинар), обсуждение выполненной работы, повторение и закрепление нового материала, хорошую активность студентов мы увидели на занятиях Л.Я. Агаповой, Т.Т. Решетниковой, В.А. Нестеровой, О.А. Григорьева, О.Ф. Первалова. Этот метод стимулирует творческую деятельность студентов, ориентируя их на дальнейшую работу.

Самостоятельная работа на занятиях присутствует почти у всех преподавателей. Студенты закрепляют и повторяют изученный материал при выполнении самостоятельной работы, учатся делать выводы, активизируют свою познавательную деятельность, контролируют свои знания и применяют полученные знания на конкретных примерах.

Некоторые преподаватели (О.Н. Попова, В.А. Нестерова, С.Б. Богданова) применяют лично-ориентированный подход к обучению студентов, этот метод дает возможность вовлекать в творческий труд всех студентов, учение приносит радостное чувство успеха и умственного развития.

В результате анализа опроса студентов, анализа посещенных уроков и предложений студентов мы предлагаем:

1. Использовать разнообразные формы и методы обучения с использованием игровых и информационных технологий, семинарских занятий, экскурсий.

2. Мотивировать познавательную деятельность студентов через четкую постановку цели урока, психологическую подготовку студентов к восприятию нового материала.

3. Содержание материала должно быть доступным с учетом возрастных особенностей студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Юлина Г.Н. Компетентностный подход к профессиональной адаптации обучающихся в условиях модернизации образования // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 12. – С. 8–9.

2. Кокорина О.Р. Здоровьесбережение студентов в период адаптации к условиям профессионального обучения // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 6. – С. 27–29.

3. Юлина Г.Н. Инновационные аспекты адаптации выпускников на рынке труда // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 8. – С. 8–9.

Об авторе

Максимова Людмила Николаевна – преподаватель, ФГОУ СПО «Западно-Сибирский государственный колледж», г. Тюмень, Тюменская область.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Малая

Последнее десятилетие XX – начало XXI века – время бурного развития средств массовой коммуникации: появились новые информационные технологии; экранные искусства продолжают занимать «лидирующее место в сфере художественного потребления» [2, с. 147]. Мировое сообщество вступило в новую информационную эпоху, что сопровождается не только появлением новых многочисленных средств массовой информации, но и активным их воздействием на все сферы жизни современного человека. Термин «средства массовой информации» (далее СМИ) в современной речи обычно употребляется как собирательное обозначение печати, радио, телевидения, Интернет, компьютерных систем.

Медиатексты пользуются огромной популярностью у молодежи, чей интерес обусловлен несколькими факторами:

– возможностью использования терапевтической, компенсаторной, рекреативной, эстетической, познавательной, информационной, коммуникативной, нравственной, социальной, катарсической и других функций искусства [3, с. 47];

– зрелищно-развлекательными жанрами с опорой на стандартизацию, серийность, сенсационность, способствующими снятию нервного напряжения зрителей (С.Н. Пензин, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Шариков и др.).

В наши дни практически в каждом образовательном учреждении высшего профессионального образования успешно функционируют студенческие медиапроекты: телевидение, газеты, журналы, сайты. Создаваемые медиатексты воздействуют не только на слух, и на зрение, но и на речевое поведение обучающихся.

Учитывая, что педагог сегодня остается, по существу, единственным человеком, противостоящим использованию жаргонов и клише в русской речи, на него ложится огромная ответственность за будущее нашей культуры.

О взаимопроникновении речевой культуры, культурной идентификации и образования пишет академик Е.В. Бондаревская: «В условиях демократизации общественной жизни возникли предпосылки для восстановления человеческих смыслов и сущностных функций образования. Осуществление культуросозидательной функции предполагает ориентацию образования на воспитание Человека Культуры. Необходимым условием этого является интеграция образования в культуру и, наоборот, культуры – в образование. Культуру нельзя сохранить иначе, как через человека. Для этого образование должно заложить в него механизм культурной идентификации. Культурная идентификация – необходимое условие и средство решения важнейших проблем духовного развития личности и народа. Среди них – сохранение и возрождение русского языка» [1].

Признавая значимость медиасредств (печатные издания, телевидение, Интернет, радио, кино и пр.) в образовательном процессе (Г.Г. Плотникова, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.), ученые не в достаточной степени исследуют их роль в формировании речевой культуры будущих специалистов сферы образования. Между тем, информационная среда вуза при соблюдении определенных условий может стать полигоном для развития высокой речевой культуры обучающихся.

С одной стороны, СМИ – это средство расширения общего кругозора, знакомство с литературными произведениями в экранном переложении, и, несомненно, один из источников для решения задачи повышения культуры речи человека.

Развитие речевой культуры выступает как социально значимое требование. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования 3-го поколения нацеливают на подготовку специалиста, обладающего высоким уровнем речевой культуры для того, чтобы осуществлять полноценное общение с воспитанниками, коллегами и родителями. В требованиях к результатам освоения основных образовательных программ

бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» значит, что выпускник должен «владеть основами речевой профессиональной культуры» (ОПК-3).

Вместе с тем, коммуникативные неудачи, нарушение языковых норм – далеко не редкие явления в речи специалистов сферы образования.

Опрос 194 руководителей образовательных учреждений различного типа г. Волгограда и Волгоградской области о качестве профессиональной подготовки выпускников Волгоградского государственного педагогического университета, проведенный научно-исследовательской лабораторией управления качеством подготовки специалистов и Центром мониторинга качества подготовки специалистов ГОУ ВПО ВГПУ в 2010 г., выявил типичные затруднения выпускников вуза в решении профессиональных задач: затруднения в установлении контакта с учащимися; трудности в нахождении подхода к детям; затруднения в организации взаимодействия с родителями учащихся и др.

Опрос студентов 3–4 курсов, в том числе и филологического факультета, Волгоградского государственного социально-педагогического университета показал, что 70% опрошенных хотели бы повысить свою речевую культуру.

Анализ результатов приведенных опросов, а также исследований В.Д. Бондалетова, Л.К. Граудиной, Т.А. Ладыженской, В.П. Чихачева и др. свидетельствуют о том, что выпускники педагогических вузов недостаточно хорошо владеют коммуникативными компетенциями. И это при том, что специалист сферы образования призван быть носителем знаний и культуры общества (Н.Д. Десяева, М.В. Леушкина, В.П. Чихачев), владение речевыми средствами воздействия – важнейшее профессиональное качество, свидетельствующее о его профессиональной культуре в целом.

Формирование речевой культуры будущих специалистов сферы образования возможно разными способами. Эффективным средством в условиях интенсивного увеличения информационного потока является погружение в медиапространство, которое представляет собой сферу распространения и влияния средств массовой информации, территорию распространения и влияния СМИ (Ю.О. Булуктаев, Г.Ж. Ибраева, С.Ю. Петренко).

Вопросам медиаобразования, которое подразумевает обращение к понятиям «средства массовой коммуникации» и «средства массовой информации» посвящено много исследований. Существуют разные трактовки этих понятий, так, например, И.В. Челышева разводит эти термины, давая каждому термину свое определение. Другие ученые в области медиаобразования (Е.А. Ножин, М.Г. Ханин), чья точка зрения нам близка, считают, что средства массовой информации – это не только сугубо технические средства, но и возникающие на их основе социальные институты, выполняющие функцию распространения информации – печать, радио, телевидение, Интернет.

Формирование речевой культуры будущего специалиста сферы образования должно осуществляться посредством вовлечения в активную речевую деятельность самих обучаемых – превращение их из объекта в субъект такой деятельности. Мы предполагаем изучить эффективность приемов и ме-

тодов, используемых внутри медиапространства вуза и направленных на формирование речевой культуры студентов: метод дискуссии, подготовка и анализ текстов публичного выступления, интервьюирование, устное проблемное выступление, написание медиатекстов, портретных очерков, ведение беседы, проведение круглых столов, пресс-конференций, упражнения на формирование внимания, умение слушать и анализировать информацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В. Школьное образование в контексте культуры // Ростовская Электронная газета. – 1999. – № 23. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.relga.stedu.ru>
2. Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 1999. – 147 с.
3. Полуэхтова И.А. Телевидение в развитии художественной культуры школьников // Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. – М., 1998. – С. 65–85.
4. Цимбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. – М.: ЮНПРЕСС, 1998. – 47 с.

Об авторе

Малая Елена Владимировна – корреспондент пресс-центра, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Волгоградская область.

ГОТОВНОСТЬ К РАЗВИТИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ – УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

В.В. Малиатаки

В настоящее время происходит переход школ к третьему этапу информатизации – развитию информационной образовательной среды (ИОС). Актуальность этого процесса подчеркивается и в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», где впервые выделена такая профессиональная деятельность педагога, как «использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий выделяется» [9].

Информатизация образовательного процесса по праву считается «одной из современных технологий, способных привести школу к достижению нового качества образования» [1]. «Главным двигателем прогресса» при этом становится «квалификация учителя, его внутренняя потребность овладеть ин-

формационно-коммуникационными технологиями» [2]. Все это говорит о том, что на современном этапе информатизации образования готовность учителей информатики к развитию информационной образовательной среды образовательных учреждений становится условием их профессиональной компетентности. Таким образом, в соответствии с современным развитием системы образования, корректировкой его ориентиров и изменением роли педагога в учебном процессе, необходима перестройка системы подготовки учителя информатики.

На сегодняшний день предложены различные пути совершенствования подготовки будущих учителей информатики. В контексте данной проблемы находят отражение как варианты, вносящие изменения в уже существующую систему, например, предложения Е.Н. Самойлик [8] по фундаментализации предметной подготовки учителя информатики, О.Ю. Заславской [3] по реализации управленческой подготовки, так и варианты введения новых специализаций в рамках специальности 030100: специализация 030109 – «Организация информатизации образования», предлагаемая И.В. Роберт, М.П. Лапчик [6], направления подготовки «Системный аналитик информационно-образовательных систем» и «Системный администратор учебных компьютерных сетей», предлагаемые Н.И. Рыжовой и С.Д. Каракозовым [4, 7] как для основных образовательных программ, так для дополнительного образования и переподготовки учителей информатики.

Вместе с тем, как отмечает С.Д. Каракозов [4], принимаемых мер и вносимых предложений недостаточно для нынешнего периода развития современного образования, что подтверждается возникновением проблем при реализации федеральных целевых программ, таких как «Электронная Россия» или «Развитие единой образовательной информационной среды», связанных с уровнем подготовки кадров, реализующих эти программы на уровне образовательных учреждений. В связи с этим особое значение приобретают вопросы дополнительных составляющих готовности учителя информатики как современного специалиста.

Готовность студентов специальности «Информатика» к будущей профессиональной деятельности как учителя информатики представляет собой синтез следующих компонентов: информационная культура; знания о содержании профессии и профессиональных требованиях, умения и навыки решения будущих профессионально-педагогических задач; совокупность определенных личностных качеств и способностей, мотивации и т. п. Все это составляет базовую, инвариантную часть готовности будущего учителя информатики к профессиональной деятельности и отражает готовность осуществлять преподавательскую деятельность, выполняя образовательную, воспитательную, информационную, организаторскую и т. п. функции.

Рассматривая функции учителя информатики, не обеспечивающие его преподавательскую деятельность, можно говорить о наличии дополнительных составляющих его готовности как современного специалиста. Так, Э.И. Кузнецов, рассматривая квалификационную характеристику учителя

информатики, выделяет три его основные функции: учитель по предмету «информатика»; организатор применения средств ИКТ в обучении и организатор использования ИКТ для целей управления [5].

Особую актуальность, как было отмечено выше, получает такая дополнительная готовность, как готовность к развитию информационной образовательной среды школы, приобретающая вид одной из ключевых компетенций учителя информатики.

Выделение ее в качестве одной из ключевых компетенций учителя информатики позволяет корректировать содержание образования, представляемое в образовательных стандартах, программах и учебниках, с точки зрения вклада в ее формирование. А значит, оказывать влияние на повышение качества образования учителей информатики и способствовать подготовке обучающихся к полноценной и эффективной профессиональной деятельности в условиях информационного общества, тем самым способствуя реализации глобальной цели информатизации образования.

Решение проблемы подготовки учителей информатики к работе в принципиально новых условиях профессиональной деятельности по развитию информационной образовательной среды образовательного учреждения, требует в первую очередь определения содержания такой среды.

Говоря об информационной образовательной среде, мы в общем виде определяем ее как системное образование, состоящее из ценностно-целевого, организационно-административного, информационно-технологического, содержательно-методического, коммуникационного и субъектного компонентов, построенное на использовании ИКТ и способствующее возникновению и развитию процессов активного взаимодействия субъектов образовательного учреждения, в ходе которых происходит развитие их личности и повышение качества учебных достижений учащихся.

Особенность такой среды состоит в ее ориентации на решение широкого круга задач, обусловленных целями и задачами образовательного процесса с обязательной реализацией задач обучения, воспитания и развития личностей обучающихся.

Можно говорить о том, что содержание данных компонентов отображает в целом сущность деятельности будущего учителя информатики по развитию ИОС. Вместе с тем, показатели готовности к развитию ИОС, детализированные через критерии сформированности такой готовности, не в полной мере отражают содержание работы учителя информатики по развитию ИОС школы. Критерии сформированности готовности будущих учителей информатики к развитию информационной образовательной среды школы должны соотноситься с компонентным составом такой среды, и могут быть представлены в таблице 1:

Таблица 1

Критерии сформированности готовности будущих учителей информатики к развитию ИОС школы

| Критерии готовности к развитию ИОС | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Показатели (компоненты ИОС) | Мотивационно-ценностный | Когнитивный | Технологический | Оценочно-рефлексивный |
| ценностно-целевой | <ul style="list-style-type: none"> – Понимание роли и значения ИОС – Ценностное отношение к профессии и деятельности по развитию ИОС | <ul style="list-style-type: none"> – Знание теоретических основ использования ИКТ в учебном процессе – Знание нормативных документов информатизации образования | <ul style="list-style-type: none"> – Умения в области планирования деятельности по развитию ИОС школы – Умение формулировать задачи по развитию ИОС и планировать их достижение | <ul style="list-style-type: none"> – Умение анализировать развитие процесса информатизации в школе, оценивать достижение либо недостижение поставленных целей |
| организационно-административный | <ul style="list-style-type: none"> – Осознание своей роли в деятельности по развитию ИОС – Потребность в самообразовании в области информатизации образования | <ul style="list-style-type: none"> – Знание требований, предъявляемых к ИОС – Знание типов задач, решаемых в процессе создания и развития ИОС | <ul style="list-style-type: none"> – Умения в области внедрения и сопровождения ИКТ в различных подразделениях ОУ | <ul style="list-style-type: none"> – Способность оценки эффективности отдельных компонентов в составе ИОС и качества ИОС в целом |
| содержательно-методический | <ul style="list-style-type: none"> – Осознание изменений в содержании обучения, характере деятельности учителя и учеников в условиях информатизации образования | <ul style="list-style-type: none"> – Знание сущности и структуры ИОС – Знания о дидактических возможностях и особенностях эффективного использования ИКТ и ЦОР в обучении | <ul style="list-style-type: none"> – Умение подбора ЦОР и ПО в зависимости от целей учебной и внеучебной деятельности – Умения в области проведения консультаций по использованию ИКТ | <ul style="list-style-type: none"> – Способность оценивать педагогический потенциал ИКТ и ЦОР – Способность отслеживать изменения, происходящие под влиянием ИКТ в учебном процессе |

| | | | | |
|-------------------------------|---|---|--|---|
| информационно-технологический | – Мотивация к использованию ИКТ в профессиональной деятельности, получению знаний в этой области | – Знание современных ИКТ и особенностей информационно-коммуникационной инфраструктуры – Знание современного ПО, используемого в деятельности ОУ | – Умение разрабатывать цифровые образовательные ресурсы – Сформированность навыков работы с ЦОР и мультимедиа | – Умения оценки технических ресурсов ИОС, планирования деятельности по их совершенствованию |
| коммуникационный | – Понимание коммуникационного потенциала информационной образовательной среды | – Понимание закономерностей протекания информационных процессов – Знание коммуникационных возможностей ИОС и особенностей межличностного взаимодействия в информационной среде | – Владение навыками эл. коммуникации с использованием ИКТ – Умения в области применения ИКТ для организации межличностного взаимодействия – Умение организовать обмен опытом использования ИКТ | – Способность оценивать результативность использования ИКТ для получения знаний и межличностного взаимодействия в образовательном процессе |
| субъектный | – Готовность к профессиональному росту – Понимание необходимости сформированности информационной культуры субъектов ИОС, их участия в деятельности по развитию ИОС | – Потребность в получении знаний о создании ИОС ОУ – Знание особенностей субъектов ИОС, их взаимодействия, ролей и видов деятельности | – Способность к самостоятельному освоению ПО и ИКТ – Умение организовать участие субъектов ИОС в ее развитии – Владение методами диагностики инф. культуры | – Развитость саморегуляции и саморефлексии своей деятельности – Умения в области мониторинга использования ИКТ субъектами ИОС, оценки их информационной культуры |

Подводя итоги, можно отметить, что развитие информационной образовательной среды школы обеспечивается деятельностью широкого спектра, осуществляемой как субъектами конкретного образовательного учреждения, так и внешними структурами. Но, в то же время, нельзя не признать, что ключевая роль в процессе информатизации школы принадлежит учителю информатики, подготовка которого к такой деятельности должна осуществляться комплексно и иметь практикоориентированный характер.

Представленные в статье материалы, при определенной доработке, могут быть использованы при разработке диагностических материалов оценки сформированности готовности учителей информатики к профессиональной деятельности, а также в практике подготовки студентов специальности «Информатика», при создании спецкурсов и в системе повышения квалификации учителей информатики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боровских С.Ю. Информатизация образовательного процесса как средство достижения нового качества образования в новой школе // Образовательное сообщество «Открытый класс» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/stories/64307>.
2. Егорова А. Новая школа, или Образование будущего. Какие результаты дает информатизация школьного обучения? // Известия. ру [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.izvestia.ru/tech/article3146775//>
3. Заславская О.Ю. Модель, алгоритм и содержание подготовки учителя информатики в современных условиях // Вестник РУДН. Серия Информатизация образования. – М.: РУДН, 2007. – № 4. – С. 24–30.
4. Каракозов С.Д. Развитие содержания обучения в области информационно-образовательных систем: подготовка учителя информатики в контексте информатизации образования: Монография / Под ред. Н.И. Рыжовой. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005. – 300 с.
5. Кузнецов Э.И. Общеобразовательные и профессионально-прикладные аспекты изучения информатики и вычислительной техники в педагогическом институте: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1990. – 18 с.
6. Роберт И.В., Лапчик М.П., Жданов С.А., Лучко О.Н., Кравцова А.Ю. Специализация 030109 – «Организация информатизации образования» // Информатика и образование. – 2002. – № 4. – С. 5–11.
7. Рыжова Н.И. Развитие методической системы фундаментальной подготовки будущих учителей информатики в предметной области: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2000. – 36 с.
8. Самойлик Е.Н. Фундаментализация предметной подготовки будущих учителей информатики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vuz.exponenta.ru/PDF/FOTO/kaz/Articles/Samoilik.pdf>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf

Об авторе

Малиатаки Виктория Викторовна – старший преподаватель, ГОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, Ставропольский край.

ДОКУМЕНТАЛЬНЫЕ ВИДЕОФИЛЬМЫ ДЛЯ АБИТУРИЕНТОВ

*Д.В. Мальцев,
В.В. Ганеев,
Н.С. Белобородова*

Каждый вуз сталкивается с проблемой набора новых абитуриентов. Немаловажную роль здесь играет качественное и своевременное информирование школьников и их родителей о возможности поступления в вуз, о специальностях, представленных в вузе, о материально-технической базе учреждения.

В Бирской государственной социально-педагогической академии (БирГСПА) данный вопрос решается с нескольких позиций. Это и проведение дней открытых дверей для проживающих в городе школьников, размещение стендов с подробной информацией о направлениях подготовки, печать большого количества брошюр, которые раздаются при посещении преподавателями отдаленных населенных пунктов. Важной составляющей в процессе информирования населения является также поддержание сайта вуза. Кроме выше перечисленных моментов руководством вуза было принято решение о производстве документальных фильмов об академии. В конце 2009 году был создан фильм «Базы БирГСПА». Фильм содержит сюжеты: Дендрарий БирГСПА, агробиостанция БирГСПА, пчелобазы, учебно-тренировочная база «Шамсутдин» БирГСПА, спортивно-оздоровительный лагерь «Дружба» БирГСПА. В разделе дополнительных материалов расположено два сюжета: учебно-тренировочная база «Шамсутдин» БирГСПА, открытие сезона и VII всероссийская научно-методическая конференция «ЭВТ в обучении и моделировании».

Следующим шагом была съемка документального фильма о факультетах БирГСПА. В результате создан отдельный DVD-диск. Содержание данного издания включает следующие сюжеты:

- вводная часть(35 сек);
- физико-математический факультет(2 мин 25 сек);
- филологический факультет (3 мин 17 сек);
- факультет биологии и химии (2 мин 20 сек);
- художественно-графический факультет(2 мин);
- факультет технологии и предпринимательства (1 мин 55 сек);
- факультет педагогики детства (2мин 8 сек);
- социально-гуманитарный институт (2 мин 30сек);
- факультет иностранных языков (1 мин 43сек);
- факультет физической культуры (1 мин 55 сек);
- отдел дополнительных педагогических профессий (3 мин 27 сек);
- выпускники академии прошлых лет (5 мин 5 сек).

В разделе реклама БирГСПА расположен ролик, кратко, без дикторского текста демонстрирующий все факультеты академии – реклама БирГСПА (4 мин 43 сек).

Общая продолжительность видеоматериалов, представленных на диске, 32 мин. Для удобства навигации реализовано меню выбора эпизода о конкретном факультете или сюжета о выпускниках. Видеосъемка производилась на цифровые видеокамеры формата mini-dv. Монтаж материала осуществлялся в программе нелинейного монтажа Adobe Premiere 6.5. Выполнено наложение титров и дикторской речи.

При создании фильма ставилась цель, чтобы в каждом минисюжете раскрывалась специфика факультета: освещались направления подготовки, демонстрировалось оснащение аудиторий, лабораторий, баз.

В целях достижения воспитательного эффекта и усиления эмоционального воздействия от просмотра фильма был включен сюжет о бывших выпускниках вуза. Так как академия имеет достаточно долгую историю (основана в 1939 г. как Бирский учительский институт на базе Бирского педагогического училища) то среди бывших учеников много высококвалифицированных кадров, людей, ставших директорами школ, занявших высокие должности в администрациях населенных пунктов Башкирии включая глав администраций. Ребята получают возможность наглядно увидеть положительный пример будущей деятельности, услышать приглашение на работу от официальных лиц, что должно положительно сказаться на мотивации к учебе.

Данный видеофильм демонстрировался при посещении населенных пунктов республики Башкортостан, в рамках профориентационной работы. Также фильм демонстрируется в фойе главного здания вуза, что наряду с установленными стендами позволяет проходящим лично абитуриентам легче ориентироваться в выборе своего факультета.

Учитывая стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий немаловажным является размещение фильма на официальном сайте вуза *birsk.ru*. Фильм доступен для просмотра в режиме онлайн в разделе абитуриенту. Размещение файла произведено на видеохостинге *rutube.ru*.

Фильмы «Базы БирГСПА» и «Факультеты БирГСПА» демонстрировались на занятиях курсов «Аудиовизуальные технологии обучения» и «использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе». Студенты проявляют интерес к представленным видеоматериалам о своем вузе и изъявляют желание скопировать фильм с целью демонстрации знакомым. Можно предположить, что это хороший канал распространения информации о вузе среди населения и в частности возможных абитуриентов.

Таким образом, аудиовизуальные технологии могут достаточно эффективно использоваться в работе вуза и не только непосредственно в учебном процессе, но и в профориентационной деятельности.

Об авторе

Мальцев Дмитрий Валентинович – старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Бирская государственная социально-педагогическая академия», г. Бирск, Республика Башкортостан.

Ганеев Винер Валиахметович – кандидат филологических наук, доцент, руководитель центра довузовской подготовки, ФГБОУ ВПО «Бирская государственная социально-педагогическая академия», г. Бирск, Республика Башкортостан.

Белобородова Ниля Сабитовна – проректор по воспитательной работе и социальным вопросам, ФГБОУ ВПО «Бирская государственная социально-педагогическая академия», г. Бирск, Республика Башкортостан.

ПРИМЕНЕНИЕ БАЗ ДАННЫХ ИНСТИТУТА СТАТИСТИКИ ЮНЕСКО В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМ В ОБЛАСТИ СРАВНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Назаренко

Математизация любой области научного знания начинается с количественного определения основных элементов исследуемой структуры. Выбранные величины должны адекватно отражать изучаемые явления и процессы. Для сравнительной педагогики анализ количественных показателей исключительно важен. На основе такого анализа можно выявить объективные сопоставительные характеристики состояния и тенденций развития образования. Количественные и качественные показатели, как правило, дополняют друг друга. Сопоставление, основанное на количественном анализе учебных планов разных школ, показывает качественную характеристику содержания образования в данном регионе. Синхронное сопоставление количественных данных о развитии образования в разных странах имеет большое практическое значение. Это отражает достижения или недостатки международных стандартов образования. Обращение к статистике при проведении сопоставительных исследований необходимо. Статистическое обобщение выражает совокупность единичных случаев. Именно статистика является основополагающим источником для международных количественных сопоставлений в сфере образования, она содержит богатый информационный материал для определения уровня социокультурного развития той или иной страны.

Несомненно, во всех странах мира ведутся статистические исследования, но где может почерпнуть такую информацию студент, начинающий за-

ниматься сравнительными педагогическими исследованиями, или практикующий педагог, желающий ознакомиться с уровнем преподавания в той или иной стране?

В развитых странах регулярно издаются статистические отчеты, отражающие количественную эволюцию образования в национальном масштабе. Статистический материал содержится в изданиях международных организаций – ООН, Совета Европы, но наибольшее значение для сравнительных педагогических исследований имеет «Статистический ежегодник» ЮНЕСКО.

«Статистический ежегодник» ЮНЕСКО с 1963 г. публикуется на английском, французском и испанском языках. Таблицы, включенные в его состав, содержат обобщенные данные в масштабе регионов мира (Европа, Северная Америка, Латинская Америка, Африка, Азия, Океания). Также ежегодник содержит таблицы, где отражаются количественные показатели по основным звеньям образовательных систем: дошкольное, начальное, среднее образование, послесредние учебные заведения [1].

Для создания сводного «Статистического ежегодника» Институт статистики ЮНЕСКО (ИСЮ) проводит сбор статистики по образованию для разработки сопоставимых в международном плане данных по ключевым аспектам образовательных систем. К таким аспектам относят, например, количество участвующих в образовании и данные по учащимся, завершающим определенные уровни образования, а также расходы на образование и источники финансирования. Для получения информации по перечисленным аспектам, формируются вопросники для каждой страны. Данные, полученные из этих вопросников, необходимы для мониторинга международных программ, таких как «Образование для всех» и «Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия». Все эти данные вносятся в базу данных статистики по образованию ИСЮ, доступную широкому кругу пользователей. Эти данные широко используются законодателями для принятия важных государственных решений на национальном и международном уровнях.

Данные, предоставляемые странами в вопросниках института статистики ЮНЕСКО содержат информацию:

1. Об образовании в дошкольных, начальных, базовых и средних школах, колледжах, университетах и других высших учебных заведениях.

2. Образовании в государственных и частных школах, колледжах и университетах.

3. Специальном образовании (как в обычных, так и в специальных школах).

4. Заочном образовании (особенно на ступени высшего образования).

5. Образовании в течение полного и неполного учебного дня.

6. Образовании иностранных учащихся и лиц, являющихся гражданами страны, заполняющей вопросник. Помимо этого, вопросником охватываются программы развития детей младшего возраста, которые по некоторым критериям можно классифицировать как дошкольное образование. Образовательные программы, охватываемые вопросниками, должны классифицироваться в соответствии со ступенями образования, определенными в издании «Меж-

дународной стандартной классификации образования» именуемой МСКО 1997 г. (International Standard Classification of Education (ISCED 1997)), опубликованном ЮНЕСКО в ноябре 1997 г. на шести официальных языках Организации. Отчетные данные также классифицируются в соответствии с МСКО представленной страны в ИСЮ. Классификацию для каждой страны можно посмотреть на сайте ИСЮ [2].

Данные и показатели, собранные в рамках Вопросника по статистике образования за период с 1999 г., доступны он-лайн в Базе Данных ИСЮ [3]. Показатели и данные, собранные в рамках этих вопросников, ежегодно включаются во Всемирный Доклад по Образованию. Данные обновляются в январе, апреле и октябре каждого года. Вся документация и публикации ИСЮ размещаются на веб-сайте в различных языковых версиях.

Содержание «Статистического сборника» включает в себя данные о численности научных сотрудников, об изданиях научной, учебной и художественной литературы, о музеях, библиотеках и др. Таким образом, создается широкая картина показателей, характеризующих современное состояние культуры в национальном, региональном и глобальном масштабах.

Количественные сдвиги в образовании зачастую зависят от демографических процессов в обществе. Исследователю-компаративисту приходится опираться в своей работе не только на показатели, собранные в образовательной сфере, но и данные, показывающие динамику рождаемости, смертности, времени вступления в брак, в разных поколениях, в разных этнических группах. Эти данные используются для разработки национальных планов развития образования, сопоставление их входит в задачи сравнительной педагогики. Демографическая статистика используется педагогами-компаративистами не только при сопоставлении численности школьников, студентов, преподавателей в разных странах. Помимо этого, такая информация дает возможность сделать вывод о том, какое количество детей живет в неполных семьях (учитывая количество разводов), либо количество школьников-иностранцев можно предположить, проанализировав возрастной состав семей иностранных рабочих, постоянно живущих в той или иной стране.

ИСЮ на своем сайте отображает в табличной форме все мировые системы образования в соответствии с МСКО, где представлены, с указанием года появления в той или иной стране все ступени образования, что является необходимой информацией для проведения сопоставлений и исследований по истории национальной педагогической мысли. На сайте ИСЮ предоставляется возможность создания пользовательских таблиц, где можно указывать интересующие исследователя страны, временные периоды и вопросы для сравнения (так, например, лишь только в критерии сравнения «Зачисление в дошкольные учреждения», пользователь имеет возможность выбора таких узких аспектов сравнения, как зачисление в дошкольное учреждение по всем программам для девочек и для мальчиков отдельно; по частным и государственным учреждениям; выяснить региональное количество зачисленных детей в дошкольные учреждения в той или иной стране и др.)

Так, на сайте ИСЮ помимо баз данных, обзоров, содержится краткая статистическая информация по конкретным странам и регионам, а также и в мировом масштабе. Такая информация является незаменимой для студентов, при подготовке семинаров и практических занятий по дисциплине «Сравнительная педагогика» и «История педагогики» [3]. Учащиеся должны приобрести навыки работы с базой данных ИСЮ, владеть основным набором понятий, применяемых в зарубежной классификации систем образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. – М.: УРАО, 1999. – С. 92–94.
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.uis.unesco.org/publications/iscedmaps.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://stats.uis.unesco.org>.

Об авторе

Назаренко Александра Викторовна – аспирант, ГОУ ВПО «Сочинский государственный университет туризма и курортного дела», г. Сочи, Краснодарский край.

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СФЕРЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Г. Напреев

Одним из основных направлений совершенствования системы повышения квалификации учителей начальных классов в области физкультурно-оздоровительной деятельности является, на наш взгляд, модульный принцип организации учебного процесса. Модульный подход позволяет учитывать многоуровневый характер дополнительного образования, перспективы дальнейшего самосовершенствования обучающихся в профессиональной деятельности и их индивидуальные образовательные потребности [3].

Практика внедрения квалификационных модульных курсов в ГОУ ДПО НИРО в систему повышения квалификации педагогов позволила уточнить сущность модульной технологии образования, ее преимущества над предметной системой и условия реализации ее в процессе дополнительного профессионального образования.

Понятие модульности на современном этапе развития науки приобретает методологический смысл. Модульность является одним из основных

принципов системного подхода. Принцип модульности определяет динамичность и мобильность функционирования системы повышения квалификации, которая в этом случае рассматривается как совокупность модулей или как отдельный модуль в структуре более общей системы. При этом система может содержать как базовые, так и вариативные модули. Подобное строение модуля определяет такие его качества, как мобильность и гибкость.

Реализация принципа модульности в процессе обучения способствует формированию мобильности знаний и гибкости метода, что является неотъемлемой частью готовности педагога к профессиональной деятельности.

Поиск эффективных способов достижения профессиональной, в том числе педагогической, готовности привел многие системы образования к концепции модульного обучения и конструированию модульной системы, позволяющей эффективно и быстро реагировать на социальные запросы, на изменения, происходящие в сфере образования.

Несмотря на достаточную «зрелость» модульного обучения и в содержательном, и в «возрастном» аспектах, существуют различные точки зрения на понятие модуля, а также на технологии его построения в плане структурирования содержания обучения, и разработки его форм и методов. Ряд зарубежных авторов (В. Гольдшмидт, М. Гольдшмидт и др.) понимают под модулем формирование самостоятельно планируемой единицы учебной деятельности, помогающей достичь определенных целей [3]. Несколько иначе, а именно как построение автономных порций учебного материала, видит суть модуля Дж. Рассел [6].

По мнению П. Юцявичене, модуль представляет собой блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных целей [5].

Совершенно иную трактовку модуля можно найти в работе А.А. Вербицкого, который вводит термин «деятельностный модуль» как часть модели специалиста, «в качестве единицы, задающей переход от профессиональной деятельности к учебной, от реальных задач и проблем к аудиторным». А.А. Вербицкий подчеркивает, что деятельностный модуль принципиально отличается от обучающего как «фрагмента содержания курса вместе с методическими материалами к нему» [1, с. 74]. Автор группирует деятельностные модули в следующие блоки: общеметодологический, конкретно-методологический, теоретический, практический и социальный, совокупность которых и составляет модель специалиста.

В нашем исследовании по реализации основных задач повышения квалификации учителей начальных классов в области физкультурно-оздоровительной деятельности мы опирались на концепцию М.А. Чошанова [4], согласно которой, модуль представляет собой определенный объем учебной информации, необходимой для выполнения какой-либо конкретной профессиональной деятельности. Из этого следует, что модуль – это относительно самостоятельная часть образовательной системы, несущая определен-

ную функциональную нагрузку. Для послевузовского образования педагогов обучающий модуль – это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем.

Теория модульного обучения базируется на специфических принципах, связанных с общедидактическими принципами. Л.В. Загрекова и В.В. Николаева [2, с. 66-67], среди принципов для постдипломного образования выделяют наиболее важные принципы динамичности, что предполагает учет социального заказа; гибкости, то есть приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучающихся; выделения из содержания обучения обособленных элементов; действенности и оперативности знаний; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; сотрудничества обучающихся и преподавателя в образовательном процессе и др.

Введение модульного подхода к повышению квалификации учителей начальных классов обуславливается кардинальными изменениями в начальном образовании: в целеполагании, стандартизации и вариативности; появлением новых тенденций в его развитии; необходимостью выполнения социального заказа.

Квалификационные модульные курсы отличаются от традиционных по содержанию, структуре, методам и формам организации обучения, планируемыми результатам и формам контроля. В их структуре заложены постоянный (базовый, инвариантный) компонент и вариативная часть. Инвариантный компонент представляет собой обязательный надпредметный блок, предполагающий изучение психолого-педагогического и нормативно-правового содержания; вариативный компонент представлен рядом модулей (спецкурсов). Информация, входящая в модуль, может быть различной по сложности и глубине при сохранении целостности и четкой структуры, направленных на достижение интегрированной педагогической цели.

Модуль как самостоятельная структурная единица включен и в новую, так называемую накопительную систему повышения квалификации. Модульные курсы повышения квалификации построены на основе анализа направлений модернизации начальной школы и учета потребностей учителей начальных классов в получении лично значимых для них профессиональных знаний, умений и навыков. Модульный подход к системе повышения квалификации педагогов предполагает тщательный анализ и структурирование организационно-содержательного обеспечения каждого модуля как органической составной части квалификационных курсов.

Модульный подход к повышению квалификации педагогов предполагает способность обучающегося делать осознанный выбор, а значит, основными адресатами являются учителя, имеющие сформированные образовательные потребности и опыт повышения квалификации в рамках других форм.

Именно поэтому оптимальными формами организации модульных курсов являются проблемные, диалоговые, эвристические лекции, дискуссии, тренинги (в том числе с использованием ИКТ), деловые игры и круглые столы, педагогические мастерские, презентации передового опыта учителей, решение практических педагогических задач, аннотирование различных источников информации по профессиональным проблемам. При реализации такого подхода к обучению количество слушателей в группе не должно превышать 10–25 человек.

Преимуществами модульного обучения в системе повышения квалификации являются:

- возможность разделения содержания курсов повышения квалификации на законченные части (модули и его элементы), имеющие самостоятельное значение;
- учет образовательных потребностей педагогов, определенная (в рамках системы повышения квалификации) индивидуализация процесса повышения квалификации;
- самостоятельный выбор обучающимися того или иного модуля (спекурса) в зависимости от интересов, уровня обученности, индивидуального темпа продвижения по программе;
- саморегуляция учебных достижений;
- содействие внедрению инновационных педагогических идей и передового педагогического опыта;
- изменение системы контроля, саморегуляция учебных достижений;
- направленность работы преподавателей не только на проведение лекций и семинаров, но и на выполнение консультативных функций управления познавательной деятельностью педагогов-слушателей.

На наш взгляд, именно модульный подход позволяет организовать систему повышения квалификации учителей начальных классов в сфере физкультурно-оздоровительной деятельности в соответствии с современными требованиями, что определяет дальнейшие перспективы данного подхода к дополнительному профессиональному образованию педагогов. Таким образом, модульный подход в обучении учителей позволяет более полно удовлетворять их потребности в образовательной деятельности благодаря осознанной заинтересованности в получении тех или иных знаний; быстро реагировать на изменения в образовании и жизни общества в целом, индивидуализировать процесс обучения, осуществлять сотворчество преподавателей и обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Загрекова Л.В. *Теория и технология обучения: учеб. пособие для студентов вузов*. М.: Высш. шк., 2004. – 157 с.
3. Тивикова С.К. *Модульный подход к постдипломному образованию педагогов // Нижегородское образование*. – 2010. – № 1. – С. 23–29.

4. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
5. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
6. Russel G.D. *Modular Instruction // A Guid for Design*. Minneapolis: Burgess Publ, 1974. – 164 p.

Об авторе

Напреев Сергей Геннадьевич – аспирант, ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород, Нижегородская область.

К ВОПРОСАМ ЛИНЕЙНОЙ АЛГЕБРЫ

О.В. Ноговицина

Процесс модернизации образовательной системы современной России, и в частности высшего профессионального образования, ставит задачу подготовки специалистов знающих, мыслящих, способных быстро и правильно ориентироваться в постоянно меняющихся экономических условиях, когда помимо знаний важны такие качества личности, как самостоятельность в принятии решений, оперативность и нестандартность действий. Только такие высококвалифицированные специалисты способны содействовать конкурентоспособности своих предприятий или создавать свое собственное дело, лучше приспособлены к возможным изменениям профиля работы, менее уязвимы в случае ее потери, способны к творческой переработке все возрастающего потока информации и ее компетентного использования в практике, обладают готовностью и способностью переучиваться, самостоятельно пополнять и совершенствовать профессиональные знания и умения. Другими словами, сегодня наша страна нуждается в людях, готовых к непрерывному самообучению, самовоспитанию и самообразованию.

В качестве основной формы организации самообучения студентов вуза в процессе их математической подготовки выступает самостоятельная работа, которая позволяет актуализировать ценностные ориентации студентов на самообучение; повысить своевременный самоконтроль за ходом выполнения поставленных задач; сформировать познавательные, организационные, информационные и коммуникативные умения, а также преодолеть возникающие противоречия между внутренними возможностями студентов и объективной необходимостью самообучения. Одним из методов организации самостоятельной работы выступает проведение на практическом занятии микроконтрольной работы, направленной на проверку математических знаний и умений, приобретенных на предыдущих занятиях.

В данном контексте рассмотрены примерные варианты микроконтрольных работ по теме «Линейная алгебра».

Вариант 1.

1. Выполнить действия с матрицами:

$$A \cdot C + 3 \cdot B^T, \text{ если } A = \begin{pmatrix} 1 & -3 & 1 \\ 2 & -5 & 4 \\ 1 & -2 & 2 \end{pmatrix}$$

$$B = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 \\ -3 & 2 & -1 \end{pmatrix} \quad C = \begin{pmatrix} 3 & 1 \\ -1 & 0 \\ 2 & -2 \end{pmatrix}$$

2. Решить матричное уравнение:

$$X \cdot \begin{pmatrix} 4 & 2 \\ 3 & 8 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & -3 \\ -2 & 5 \end{pmatrix}$$

3. Исследовать на совместность систему:

$$\begin{cases} 9 \cdot x_1 - 3 \cdot x_2 + 5 \cdot x_3 + 6 \cdot x_4 = 4 \\ 6 \cdot x_1 - 2 \cdot x_2 + 3 \cdot x_3 + 4 \cdot x_4 = 5 \\ 3 \cdot x_1 - x_2 + 3 \cdot x_3 + 14 \cdot x_4 = -8 \end{cases}$$

Вариант 2.

1. Выполнить действия с матрицами:

$$A \cdot 2 \cdot B^T + C, \text{ если } A = \begin{pmatrix} 1 & 3 & -2 \\ -2 & 6 & -3 \\ 1 & 2 & -2 \end{pmatrix}$$

$$B = \begin{pmatrix} -2 & 1 & -2 \\ 1 & -2 & 1 \end{pmatrix} \quad C = \begin{pmatrix} 3 & 2 \\ -1 & 0 \\ 1 & 2 \end{pmatrix}$$

2. Найти обратную матрицу A^{-1} , если:

$$A = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 1 \\ 0 & 1 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}$$

3. Найти общее решение однородной системы, если оно есть:

$$\begin{cases} 2 \cdot x_1 - 3 \cdot x_2 + x_3 = 0 \\ x_1 + x_2 + x_3 = 0 \\ 3 \cdot x_1 - 2 \cdot x_2 + 2 \cdot x_3 = 0 \end{cases}$$

Вариант 3.

1. Выполнить действия:

$$A \cdot C + 2 \cdot B^T, \text{ если } A = \begin{pmatrix} 2 & 2 & -1 \\ 2 & 5 & 1 \\ 1 & 3 & 1 \end{pmatrix}$$

$$B = \begin{pmatrix} 0 & 1 & -3 \\ -3 & 2 & 1 \end{pmatrix} \quad C = \begin{pmatrix} 3 & 2 \\ -1 & 0 \\ 1 & 2 \end{pmatrix}$$

2. Решить матричное уравнение:

$$\begin{pmatrix} 2 & -3 \\ 6 & 8 \end{pmatrix} \cdot X = \begin{pmatrix} -3 & 0 \\ 4 & -7 \end{pmatrix}$$

3. При каком значении λ система имеет ненулевое решение:

$$\begin{cases} 2 \cdot x_1 + \lambda \cdot x_2 + 3 \cdot x_3 = 0 \\ 4 \cdot x_1 + x_2 + 7 \cdot x_3 = 0 \\ x_1 + x_2 + \lambda \cdot x_3 = 0 \end{cases}$$

Вариант 4.

1. Выполнить действия:

$$2 \cdot A^T - 3 \cdot C \cdot B, \text{ если } A = \begin{pmatrix} -1 & 3 & 1 \\ 0 & 6 & 4 \\ 2 & 2 & -1 \end{pmatrix}$$

$$B = \begin{pmatrix} -2 & 1 & 3 \\ 1 & 2 & 0 \end{pmatrix} \quad C = \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 0 & -1 \\ -2 & 2 \end{pmatrix}$$

2. Найти ранг матрицы:

$$\begin{pmatrix} 1 & -1 & 0 & 0 \\ 0 & 4 & -1 & 0 \\ 1 & 0 & 1 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \\ 3 & -5 & 2 & -3 \end{pmatrix}$$

3. Найти фундаментальный набор решений однородной системы:

$$\begin{cases} 2 \cdot x_1 - x_2 + 3 \cdot x_3 = 0 \\ -6 \cdot x_1 + 3 \cdot x_2 - 9 \cdot x_3 = 0 \end{cases}$$

Вариант 5.

1. Выполнить действия:

$$2 \cdot A \cdot C + 5 \cdot B^T, \text{ если } A = \begin{pmatrix} -2 & 5 \\ 1 & 0 \\ 4 & 9 \end{pmatrix}$$

$$B = (-1 \ 2 \ 4) \quad C = \begin{pmatrix} 5 \\ 7 \end{pmatrix}$$

2. Решить матричное уравнение:

$$\begin{pmatrix} 1 & -1 \\ 3 & 5 \end{pmatrix} \cdot X \cdot \begin{pmatrix} 4 & 1 \\ -2 & 3 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} -2 & 0 \\ 7 & 5 \end{pmatrix}$$

3. Исследовать методами матричного исчисления, пересекаются ли в одной точке три прямые:

$$2 \cdot x - 3 \cdot y = 6$$

$$x + 2 \cdot y = 4$$

$$x - 5 \cdot y = 5?$$

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиев И.И. Краткий справочник по математике (для студентов и инженеров). – М.: ИП РадиоСофт, 2006. – 192 с.
2. Виноградов И.М. Элементы высшей математики. – М.: Высшая школа, 1999. – 511 с.
3. Данко П.Е., Попов А.Г., Кожевникова Т.Я. Высшая математика в упражнениях и задачах. Т. 1. – М.: ООО «Изд. дом «Оникс 21 век»: ООО «Изд-во «Мир и образование», 2003. – 416 с.

4. *Задачи и упражнения по математическому анализу для вузов / Под ред. Б.П. Демидовича. – М.: Астрель, 2002. – 495 с.*

5. *Краснов М.Л., Киселёв А.И., Макаренко Г.И., Шикин Е.В., Заляпин В.И., Соболев С.К. Вся высшая математика. Т.2. – М.: Эдиториал УРСС, 2000.*

6. *Линьков В.М., Яремко Н.Н. Высшая математика в примерах и задачах. Компьютерный практикум. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 320 с.*

Об авторе

Ноговицина Олеся Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, филиал ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова», г. Белорецк, Республика Башкортостан.

О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ГРАФИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА»

О.К. Полуэктова

Переход экономики промышленно развитых стран на путь технологического развития, доминирование науко- и интеллектуальноемких экономик определяют ключевую роль кадров высшей квалификации инженерно-технического профиля в социально-экономической сфере общества и оказывают существенное влияние на формирование нового содержания подготовки выпускников вузов к многофункциональной инженерно-технической деятельности. В условиях интенсивного развития компьютерных технологий особенно остро проявились проблемы графической подготовки инженеров в техническом вузе. В контексте компетентностной парадигмы высшего образования, совокупность целей и требований к результату графической подготовки может быть определена категорией «графическая компетенция». Категориальная база компетентностной парадигмы непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков выпускника, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения). Базовым понятием указанной парадигмы является «компетенция», определяемая, как: а) совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе (А.С. Белкин); б) общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, обобщенные способы выполнения действий (С.Е. Шишов); в) знания в действии, умения и навыки выполнения деятельности, интегративные деятельностные конструкторы, включенные в реальную ситуацию и направленные на достижение конкретного результата (Э.Ф. Зеер); г) возможность использовать знания, умения,

навыки, способности в будущей профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков).

Вслед за А.В. Хуторским мы принимаем в качестве основного следующее определение рассматриваемой дефиниции: компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности – знаний, умений, навыков, способностей деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [2]. Компетенция не может быть определена через определенную сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам. Компетенция одновременно тесно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности. Специфика педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, с точки зрения эффекта его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта.

Согласно подходу к классификации компетенций, предлагаемому Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной и др., в структуре профессиональной компетентности будущего специалиста в области образования можно выделить ключевые, базовые и специальные компетенции. Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире и проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе. В психолого-педагогической литературе перечень ключевых компетенций определяется на основе главных целей образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности студента вуза, позволяющих ему овладевать социальным и профессиональным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. С данных позиций *ключевыми компетенциями* являются [2]:

- ценностно-смысловые компетенции;
- общекультурные компетенции;
- учебно-познавательные компетенции;
- информационные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- социально-трудовые компетенции;
- компетенции личностного самосовершенствования.

Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности и предполагают приобретение студентами стандартов поведения, ценностных установок и профессионально-значимого опыта реализации практических и теоретических задач на основе усвоения знаний, умений, навыков по общенаучным образовательным областям:

1. Функциональная компетентность – комплекс фактически проявляющихся качеств специалиста, характеризующих его способность применять знания, умения и навыки в трудовой деятельности (например, широта и основательность знаний, умение принимать решения, планировать работу, формулировать мысли). Оценивается через реальные проявления и достижения в практической деятельности

2. Поведенческая компетентность – комплекс фактически проявляющихся личностных качеств специалиста, отражающих уровень мотивированности индивида (его готовность) к эффективному выполнению должностных обязанностей (например, желание работать, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию, инициативность, ответственность, самостоятельность). Оценивается через реальные проявления и достижения в практической деятельности.

Специальные компетенции характеризуют конкретную предметную сферу профессиональной деятельности. Специальные компетенции можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетенций в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности [1, с. 148]. Причем все три вида компетенции взаимосвязаны и развиваются одновременно.

Графические компетенции нами рассматриваются как компонент специальных компетенций будущего инженера. Основываясь на приведенных выше определениях, учитывая их идентичность и различия, *графической компетенцией будущего инженера* можно назвать совокупность квалификационных и профессионально-личностных ориентиров сознания и поведения, которые обеспечивают готовность будущего инженера применять знания, умения и личностные качества для успешного геометрического и интегративного моделирования, а также графического предъявления инженерных объектов.

Таким образом, сущность понятия «графические компетенции будущего инженера» определена теоретическими положениями, на которых базируется компетентностное образование, а также своеобразием инженерно-профессиональной подготовки в высшей технической школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Татур Ю.Г. *Компетентность в структуре модели качества подготовки*. – М.: Исслед. Центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 418 с.
2. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад А. В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эй-дос» [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/news/compet.html>.

Об авторе

Полуэктова Ольга Кирилловна – старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» Трехгорный технологический институт – филиал НИЯУ МИФИ, г. Трехгорный, Челябинская область.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ НАВЫКАМ В ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО И ПОСЛЕДИПЛОМНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Сивакова

В настоящее время медицина является одной из самых быстро развивающихся и информационно насыщенных областей человеческой деятельности. XIX и XX века оказались веками расцвета точных наук и распространения научной парадигмы на все области жизни человека. Не исключением является и медицинская практика, которая за прошедшее столетие сделала громадный скачок в технологиях, методах обследования, лечения пациентов. Если всего лишь два – три поколения назад врач довольствовался данными анамнеза, осмотра и простейшими лабораторными и инструментальными пробами, то сейчас мы уже судим о болезни, изучаем ее и воздействуем на нее на клеточном, молекулярном уровнях. В настоящий момент проводятся сотни и тысячи научных исследований, посвященных генетическому уровню как первопричине всех происходящих в организме процессов. С большой вероятностью можно ожидать, что в ближайшие десятилетия человечеству будет под силу влиять на врожденные заболевания, а также на генетические факторы риска приобретенных болезней, в эту сторону сместится точка приложения терапии. Происходящее завораживает, удивляет, поражает.

Однако многие выдающиеся врачи и исследователи указывают на то, что часто врачи чрезмерно увлекаются технологиями и процесс человеческого взаимодействия врача и пациента уходит на второй план. Как пишет врач-кардиолог, лауреат Нобелевской премии Бернанд Лаун: «Трехтысячелетняя традиция, объединявшая врача и пациента, которые, прежде всего, доверяли друг другу заменена новым типом взаимоотношений. Врачи больше не видят конкретного человека, они концентрируют внимание на дисфункции отдельных биологических частей организма» [3].

Доверительное общение врача и пациента, атмосфера сотрудничества являются важным условием удовлетворения пациента работой доктора. Для самого врача такое общение также необходимо для ощущения удовлетворения от своей работы [5].

Проблемы в общении врача и пациента могут привести к ошибкам в диагностике вследствие неполной информации, предоставляемой пациентом. Также возникают сложности в проведении необходимого курса лечения, особенно в тех случаях, когда у пациента имеются опасения по поводу медикаментозных и иных вмешательств [2, 4]. Внимания и коррекции заслуживают не только крайние случаи нарушенных взаимоотношений, когда пациент предъявляет жалобы на нечуткое обращение. Даже слабо проявленные кон-

фликты в общении ощутимо сказываются на качестве взаимодействия врача и пациента [1].

В настоящее время обучение врачей направлено лишь на технические, чисто медицинские аспекты сбора анамнеза, осмотра пациента. Специальные курсы формирования коммуникативных умений учебной программой высшего и последипломного медицинского образования не предусмотрены [6]. Коммуникативные навыки формируются у специалистов стихийно и определяются преимущественно особенностью личности и жизненного пути человека. Вместе с тем профессия врача связана с постоянным общением с людьми, и не просто с людьми, а с пациентами, страдающими каким-либо заболеванием. Работа доктора зачастую происходит в условиях дефицита времени и высокой ответственности принимаемых решений.

Таким образом, специального внимания формированию навыков общения врача с пациентами в процессе высшего и последипломного образования не уделяется, их освоение происходит стихийно.

Нами было проведено исследование, целью которого явилось определить эффективность стихийного освоения коммуникации.

Методика исследования: были изучены ситуации из современной действительности путем опроса пациентов стационаров и поликлиник города Москвы. Всего в исследовании приняло участие 200 человек в возрасте от 20 до 91 года.

Пациентам предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Из Вашего опыта опишите, с какими нежелательными качествами вы сталкивались при общении с врачом/врачами.

2. Как часто Вы сталкиваетесь с недолжным общением врачей с пациентами (%)?

3. Какой процент учебной нагрузки, по-Вашему, должно занимать практическое обучение навыкам общения и другим профессионально необходимым психологическим навыкам у врачей?

При ответе на первый вопрос значимость качества рассчитывалась как процент пациентов назвавших то или иное качество. Результаты работы были обработаны при помощи программы Statistica 6.0.

Результаты исследования:

При общении с врачами пациенты сталкиваются и считают нежелательными следующие качества:

– безразличие – 75%;

– грубость, несдержанность – 73%;

– высокомерие – 52%;

– нежелание врача объяснить больному ситуацию и тактику лечения, а также использование сложных терминов – 46%;

– необязательность, безответственность, непунктуальность – 32%.

Ответ на вопрос «Как часто Вы сталкиваетесь с недолжным общением врачей с пациентами (%) ?» чрезвычайно варьировал в пределах от 0% до 99%, что, по-видимому, связано с личностными особенностями испытуемых.

Среднее значение составило 58%. Такая высокая цифра говорит о низкой культуре общения врачей с пациентами в современном обществе, что еще раз подтверждает необходимость специального обучения врачей практическим навыкам коммуникации.

При ответе на вопрос «Какой процент учебной нагрузки, по-Вашему, должно занимать практическое обучение навыкам общения и другим психологическим навыкам у врачей?» показатель варьировал от 0% (такое значение указал лишь один испытуемый) до 50% и в среднем составил 15%.

Таким образом, проведенное исследование показало, что стихийное формирование коммуникативных умений у врачей не обеспечивает их усвоения на должном уровне. В 58% случаев взаимодействие врача с больными оценивается пациентами как недолжное. Такая высокая цифра наиболее вероятно обусловлена спецификой и сложностью условий, в которых протекает коммуникация. Наиболее частыми нежелательными качествами являются безразличие, грубость, несдержанность, высокомерие. В связи с этим, необходимо создание специальных курсов обучения коммуникативными навыкам, а также, вероятно, и другим профессионально значимым психологическим действиям в процессе высшего и последипломного медицинского образования. По мнению пациентов, на эти цели должно отводиться около 15–16% учебной нагрузки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык. *Журнал практической психологии и психоанализа*. – 2000. – № 1. – С. 3–10.
2. Константинова Т.В. Коммуникативное взаимодействие в диаде «врач-больной». *Вестник СамГУ – Естественнонаучная серия*. 2006. – № 6/2 (46). – С. 240–249.
3. Лаун Бернارد. *Дети Гиппократы XXI века. Дела сердечные*. – М.: Эксмо, 2010. – С. 12.
4. Соловьева С.Л. *Индивидуальные психологические особенности личности врача*. – СПб.: ГОУВПО СПбГМА им. И.И. Мечникова, МЗ РФ. – 2001. – С. 14.
5. Ташлыков В.А. *«Психология лечебного процесса»*. – Феникс, 1999. – 85 с.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 Лечебное дело от 08.11.2010 г.*

Об авторе

Сивакова Оксана Викторовна – аспирант, ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ СРЕДСТВАМИ СИТУАЦИИ ВЫБОРА В КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В.Л. Сизова

Гуманистическая ориентация современного образования, рассматривающая человека как основную ценность, предполагает организацию благоприятных условий для саморазвития личности, её творческой самореализации. В этой связи, все больше ученых обращается к проблеме развития креативности (Л.С. Выготский, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский, А.В. Хуторской и другие). Поиск средств развития креативности обучаемых обусловлен интересом исследователей к методам проблемного обучения. В результате проведенного анализа использования методов проблемного обучения для развития креативности личности в образовательном процессе мы остановились на проблемной ситуации. В качестве активного средства развития креативности обучаемых представилось возможным выделить ситуацию выбора как наиболее отвечающую целям и задачам исследования. Ситуация выбора многовариантна и многофункциональна. Это позволяет в полной мере использовать ее дидактический потенциал для развития креативности студентов в учебном процессе. Нам импонирует мнение А.В. Хуторского о том, что свобода в образовании нужна человеку ради его развития и творчества, заслуживает поощрения и представляет собственный взгляд ученика на проблему [3]. Путь становления свободы – это обретение права на активность ценностных ориентиров личностного выбора. Эта идея Хуторского послужила основанием для выявления одного из педагогических условий использования ситуации выбора как средства развития креативности обучаемых – креативной образовательной среды. По мнению К.Г. Кречетникова, основная цель креативной образовательной среды – «разбудить» в человеке творца и максимально развить заложенный в нём творческий потенциал, который дан каждому человеку изначально. Развитие креативности личности в основном определяется тем, в какой среде эта личность развивалась, насколько среда стимулировала творчество, поддерживала и развивала индивидуальность человека. Существуют данные, что в период между 6 и 7 годами креативность уменьшается на 50%, а к зрелому возрасту еще на 30% [2]. Поэтому, одной из основных задач обучения в вузе становится «реанимация» креативных качеств личности студентов. Креативная образовательная среда предоставляет возможность каждому из них развить исходный творческий потенциал.

К.Г. Кречетников указывает, что креативная образовательная среда должна соответствовать ряду определенных требований:

– отсутствие правил, ограничивающих действия субъектов, ход их мысли, пути познания; предоставление им свободы и самостоятельности;

- наличие информационной базы, обеспечивающей получение всех необходимых сведений;
- наличие положительных передовых образцов творческой деятельности;
- создание условий для раскрытия творческого потенциала каждого обучающегося в ходе активной поисковой деятельности;
- отсутствие ограничений во времени, позволяющих создать свободную, атмосферу творчества [1].

Используя выше обозначенные параметры, характеризующие креативную образовательную среду, нами была предпринята попытка ее создания на музыкально-педагогическом факультете ВГПУ, в образовательном пространстве инструментальной подготовки в рамках конкурса самостоятельных работ студентов «Музыка-детям». Одной из основных дидактических задач конкурса, наряду с профессионально-исполнительскими, явилось создание наиболее оптимальных условий для выявления и развития креативного потенциала студентов музыкально-педагогического факультета. С этим связано отступление от традиционной формы академического концерта по самостоятельно выученному произведению. Оно обусловлено рядом факторов. Во-первых: обстановка академического концерта «жестко заданная и строго контролируемая» с его регламентом и оценочным критерием не способствует проявлению креативных качеств личности. И напротив, конкурсная форма состязания предполагает вариативность и свободу выбора. Она позволяет студентам самостоятельно принимать решения относительно поиска репертуара для концертной части, форм представления музыкального материала, выбора партнера, выбора интерпретации произведения. По результатам проведенного анкетирования студентов 3-5го курсов ОДО и ОЗО музыкально-педагогического факультета ВГПУ (всего – 156 человек), нами было установлено, что большинство студентов (73%) выбрали свободную форму отчета, отметив ее как психологически комфортную. Во-вторых, конкурс позволяет организовать дополнительную концертно-исполнительскую практику в учебное время, что в свою очередь стимулирует такие креативные качества будущих педагогов как: способность «перешагнуть» через привычные рамки, независимость мнений и оценок, склонность «к игре». В-третьих, в конкурсе учитываются особенности и исполнительские возможности всех имеющих на факультете инструментальных специальностей. Это духовые, народные, струнные инструменты, и конечно, фортепиано. Наличие разных инструментов предоставляет студентам возможность создания инструментальных ансамблей различного состава по их выбору. В свою очередь, игра в ансамбле, является одной из наиболее приемлемых форм изучения и показа музыкального материала, в том числе предназначенного и для детской аудитории, она предполагает самостоятельный и свободный выбор музыкального материала и ансамблевых партнеров.

Нами было разработано положение о конкурсе. Он проводится каждый семестр, все пять лет обучения, кроме 10-го семестра. Для каждого курса представлены свои темы, варианты которых меняются каждый год. В кон-

курсе в обязательном порядке принимают участие студенты всех инструментальных специальностей. Это не противоречит таким параметрам креативной образовательной среды, как отсутствие правил, ограничивающих действия субъектов, и отсутствие ограничений во времени, так как конкурс «Музыка-детям» проводится в рамках учебного процесса и является отдельным модулем в балльно-рейтинговой системе оценок по основному инструменту.

Требования к участникам прописаны в условиях, в которые включены:

1. Методико-педагогическая аннотация, состоящая из двух частей – письменной и устной: а) письменная аннотация представляется жюри конкурса. В нее включены: сведения о композиторе, о жанре исполняемого произведения, краткий анализ произведения, раскрывающий цели и задачи его использования на уроке музыки или во внеурочное время. В соответствии со школьной программой по слушанию музыки, конкурсному участнику необходимо определить класс и тему, где может быть использовано выбранное им музыкальное произведение; указать и обосновать мотивы выбора данной музыки и формы ее представления; указать и обосновать мотивы выбора однокурсника в качестве ансамблевого партнера; мотивы выбора варианта аннотации; б) устная аннотация – музыкальная характеристика произведения в свободной форме, предваряет концертную часть. Это вступительное слово конкурсанта перед слушанием сочинения. Представляется членам жюри, однокурсникам, гостям конкурса. Цель: заинтересовать слушателя, настроить, подготовить к восприятию исполняемого произведения. Требования: краткость, образность, информативность, оригинальность, умение общаться с аудиторией. На 4-м и 5-м курсе конкурсник представляет устную аннотацию не на свое выступление, а на выступление однокурсника (по собственному выбору).

2. Концертная часть: на высоком художественном уровне и профессионально качественно исполнить одну или две пьесы по нотам.

Параметры оценки конкурсных работ: конструктивный, исследовательский (письменная аннотация); организаторский, коммуникативный (устная аннотация); профессиональные исполнительские навыки (концертная часть).

Критерии оценки: грамотность, конкретность и логичность изложения письменного текста; вербальная и невербальная культура общения; оригинальность представления музыкального и текстового материала; умение гибко реагировать на ситуацию, сложившуюся в процессе выступления; уровень профессионального и актерского мастерства участников. Дополнительные баллы начисляются за исполнение наизусть и за импровизацию во время выступления.

В качестве одного из творческих заданий, студентам было предложено на выбор три варианта написания аннотации. Первый вариант предполагал перечисление ряда методических закономерностей, фактов, явлений, особенностей использования данного произведения при работе в школе. Вторым вариантом основывался на принципе сравнения, включающего определение сходства и различия особенностей произведения, с точки зрения музыкальной ме-

тодики и педагогики. Третий вариант – поисковый, содержащий анализ стиля, фактуры музыкального произведения, объяснения методических и педагогических приемов, исполнительского решения. Самостоятельный и свободный выбор музыкального материала, форм его представления, исполнительской интерпретации, выбора партнера, варианта аннотации указывает на степень развитости креативных качеств обучаемых. Например, в контрольной группе, в вопросе выбора варианта аннотации, явных изменений не произошло. Даже на старших курсах студенты отдавали предпочтение, в основном, первому варианту. В экспериментальной группе у большинства обучаемых преобладал выбор третьего варианта, являющегося показателем любознательности, способности к генерированию идей, к самостоятельному выбору, готовности к творческой деятельности. Конкурс «Музыка-детям» в новом статусе проводился четыре года подряд. За этот период, по сравнению с 2005–2007 гг. наметилась положительная тенденция в развитии креативных личностных качеств будущих учителей музыки: рост самостоятельности, уровня интеллектуальной активности, готовности к свободному выбору, проявлений гибкости в нестандартных ситуациях, оригинальности, независимости оценок и суждений, уверенность при неопределенности; способности к ассоциированию. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволяет сделать вывод о том, что креативная образовательная среда в качестве одного из педагогических условий будет способствовать активному использованию ситуации выбора в развитии креативности обучаемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. Монография. – М.: Госкоор-центр, 2002. – 296 с.*
- 2. Кречетников К.Г. Пути формирования творческой личности в обучении / Социально-психологические проблемы развития личности. Материалы I всероссийской научной Internet-конференции. – Тамбов, 2001. – С. 43–45.*
- 3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.*

Об авторе

Сигова Вера Леонидовна – старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Вологодский государственный педагогический университет», г. Вологда, Вологодская область.

ГИГИЕНИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПО ПРОГРАММЕ «ШКОЛА-ВУЗ»

А.В. Суворова

В настоящее время образование представляет собой бурно и быстро меняющуюся сферу деятельности, которая постоянно реформируется как под воздействием политики государства, так и развития педагогических, инновационных технологий, желаний и возможностей участников образовательного процесса. В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (1992) учебным заведениям предоставлено право самостоятельного выбора и реализации различных программ и организационных форм обучения [3]. Вариативное образование открыло возможности для создания разнообразных учебных заведений, предусматривающих подготовку будущей интеллектуальной элиты общества на основе принципов развивающего обучения, интенсификации умственной деятельности, интеграции знаний учащихся. В то же время результаты многочисленных исследований свидетельствуют о негативной тенденции ухудшения состояния здоровья детей и подростков [1, 5, 6]. Обучение подростков по программе «школа-вуз» является одной из форм подготовки специалистов различного профиля на разных ступенях образования, в связи с чем, вопросы гигиенической регламентации учебного процесса и сохранения здоровья учащихся в данных образовательных учреждениях приобретают особую актуальность.

Настоящее исследование посвящено гигиенической оценке обучения подростков на разных уровнях образования (медицинский лицей – вуз) и разработке гигиенических рекомендаций по оптимизации процесса обучения.

Исследование проводилось в период с 1994 по 2009 гг., состояло из четырех этапов. Были использованы гигиенические, социально-гигиенические, клинические, физиологические, иммунологические и психологические методы исследования.

На первом этапе работы (1994–1996 гг.) оценены санитарно-гигиенические условия и режим обучения старшеклассников в медицинском лицее, показатели исходного уровня состояния здоровья, образа жизни, успеваемости лицеистов (140 чел.) и их функционального состояния в динамике учебного процесса в сравнении с подростками общеобразовательных классов (47 чел.).

Результаты исследования показали, что условия обучения лицеистов не отличались от условий в общеобразовательных классах и в основном соответствовали гигиеническим требованиям, однако обязательная учебная нагрузка учащихся лицейских классов на 15–25% превышала максимально допустимую, а также была значительно выше, чем у школьников общеобразовательных классов. Учебный процесс по системе «школа – вуз» предусмат-

ривал учебные занятия в медицинском лицее и в медицинской академии. Старшеклассники обучались по режиму шестидневной учебной недели. Один день был выделен для занятий на кафедрах и в клиниках медицинской академии, где учащиеся углубленно изучали биологию, анатомию, физику, химию, информатику, а также знакомились с новыми предметами: латинский язык, история медицины, введение в специальность. Кроме того, 46,3% лицеистов посещали факультативные занятия по разным предметам и занимались научно-исследовательской работой на кафедрах академии, что также увеличивало их недельную учебную нагрузку.

Результаты углубленного обследования состояния здоровья старшеклассников свидетельствовали о низком уровне здоровья учащихся как лицейских, так и общеобразовательных классов. Статистически значимых различий между группами не выявлено. Здоровые подростки (I группа) составили 5,7% учащихся лицейских и 9,5% – общеобразовательных классов ($p > 0,05$). Ко II группе здоровья отнесены подростки, имеющие функциональные нарушения: 32,9% и 33,2% учеников соответственно ($p > 0,05$). Школьникам, у которых диагностированы хронические заболевания в стадии компенсации (54,3% лицеистов и 52,5% учащихся общеобразовательных классов), поставлена III группа здоровья ($p > 0,05$). Лицеисты (7,1%) и ученики общеобразовательных классов (4,8%), страдающие хроническими заболеваниями в стадии субкомпенсации, составили IV группу здоровья ($p > 0,05$).

Многие старшеклассники имели сочетанные полисистемные изменения в состоянии здоровья. Только у 10,4% школьников выявлены функциональные или морфологические изменения по одной системе. Большинство учащихся (67,6%) имели отклонения по 2–4 системам, а 15,4% – по 5–7 системам. Хронические заболевания с поражением какой-либо одной системы зарегистрированы у 34,1% старшеклассников, от 2 до 4 систем – у 26,4% подростков.

В структуре хронической заболеваемости подростков обеих групп ведущее место принадлежало болезням костно-мышечной (29,0%), нервной (19,7%), дыхательной (14,2%) и пищеварительной (10,4%) систем. Кроме того, у подростков наблюдался высокий уровень распространения морфофункциональных отклонений, среди которых наибольший удельный вес отмечен со стороны нервной (19,7%), сердечно-сосудистой (17,0%) систем, органа зрения (16,5%) и костно-мышечной системы (13,7%).

Для оценки влияния учебного процесса на функциональное состояние организма подростков проведено динамическое наблюдение за показателями умственной работоспособности, состояния сердечно-сосудистой системы, уровня невротизации, неспецифической резистентности.

Следует отметить, что если у школьников общеобразовательных классов динамика умственной работоспособности в течение учебного дня, недели, года была типичной, с периодами вработывания, устойчивой работоспособности и спада, то у лицеистов выявлены особенности, указывающие на медленные процессы адаптации учащихся к учебной нагрузке. Так, у большинства лице-

истов уже на третьем уроке были проявления утомления, а восстановление функционального состояния ЦНС наблюдалось к концу учебного дня.

Недельная динамика умственной работоспособности лицеистов характеризовалась относительно низким уровнем продуктивности корректурной работы (ПКР) в первую половину недели и значительным повышением показателей во вторую. Отсутствие полноценного отдыха в воскресный день (все лицеисты использовали выходной день для подготовки домашних заданий, из них 45,5% занимались более 3 часов) привело к утомлению учащихся в понедельник. У 83,3% лицеистов в понедельник в течение дня были диагностированы разные степени утомления, из них у 41,6% – выраженное утомление (против 25,2% в общеобразовательном классе). Со среды уровень работоспособности учащихся постепенно увеличивался, достигая пика в пятницу. Обращает на себя внимание значимое ($p < 0,05$) повышение среднего группового уровня умственной работоспособности (по ПКР) у лицеистов после дня занятий в четверг, проводимых на кафедрах и в клиниках академии, что можно объяснить повышенной мотивацией, интересом к занятиям, сменной привычной обстановки и преподавателей.

Годовая динамика умственной работоспособности также свидетельствовала о медленной адаптации лицеистов к интенсивной учебной работе: при практически одинаковом уровне работоспособности (по ПКР) в начале ($10,4 \pm 0,2$ усл. ед.) и середине ($10,3 \pm 0,2$ усл. ед.) учебного года наблюдалось существенное ($p < 0,05$) повышение его в конце года ($12,2 \pm 0,3$ усл. ед.). При этом число лицеистов с признаками утомления, особенно выраженного, значительно снижалось в каждом учебном триместре (I – 23,0%, II – 18,9%, $p < 0,05$), и было наименьшим в конце учебного года (13,0%, $p < 0,05$).

Анализ показателей функционального состояния сердечно-сосудистой системы в динамике учебных занятий выявил неблагоприятные тенденции изменения артериального давления у подростков обеих групп. В конце учебных занятий наблюдалось уменьшение величины пульсового давления за счет снижения систолического артериального давления и повышения диастолического артериального давления, что расценивается как проявление утомления учащихся, развивающимся под влиянием учебных занятий [2, 4]. При этом в конце учебной недели число лицеистов с признаками перенапряжения сердечно-сосудистой системы было на 19,6% больше, чем в общеобразовательных классах, что свидетельствовало о повышенной нагрузке на организм учащихся.

В начале учебного года у 71,4% лицеистов отмечались повышенный и высокий уровни невротизации, против 38,5% в контрольной группе ($p < 0,05$). В конце учебного года наблюдалась тенденция снижения невротизации подростков лицейских классов: повышенный и высокий уровни невротизма отмечены у 62,5% учащихся ($p > 0,05$). Также у лицеистов выявлены худшие показатели неспецифической резистентности организма. Более чем у 70% лицеистов зарегистрированы низкие показатели содержания лизоцима в слюне, против 40% в контроле ($p < 0,05$). В конце учебного года наблюдалось суще-

ственное уменьшение числа школьников лицейских классов с низкими показателями содержания лизоцима в слюне.

Итоговым показателем учебной деятельности подростков в школе является общая успеваемость (средний балл по всем предметам). При изучении взаимосвязей между успеваемостью и индивидуальными особенностями организма подростков выявлено, что уровень общей успеваемости старшеклассников зависел от уровня интеллектуального развития, умственной и физической работоспособности. Анализ успеваемости старшеклассников в целом не выявил значимых различий между лицеистами и учениками общеобразовательных классов. Сложность программы обучения и высокие требования, предъявляемые педагогами, вынуждали лицеистов, по сравнению с подростками общеобразовательного класса, затрачивать больше времени на самостоятельные занятия. Увеличение длительности самоподготовки приводило к сокращению времени отдыха учащихся, особенно продолжительности ночного сна и прогулок.

Анализ зависимости успеваемости по профилирующим предметам выявил прямую значимую связь между данным показателем и степенью утраты здоровья. Также наблюдалась тенденция зависимости успеваемости по профилирующим предметам от степени нарушения режима дня, который в свою очередь способствовал ухудшению состояния здоровья лицеистов.

На втором этапе исследования проведено проспективное наблюдение за 57 выпускниками лицея на I курсе в медицинской академии (по показателям состояния здоровья, успеваемости, бюджета времени) в сравнении с группой первокурсников (45 человек), поступивших в академию из общеобразовательных школ Санкт-Петербурга.

При поступлении в вуз у лицеистов прослеживалась тенденция снижения уровня невротизации. Анализ психического состояния (по результатам теста САН) выявил несколько лучшие показатели активности, комфортности, эмоционального тонуса у студентов-лицеистов по сравнению с первокурсниками контрольной группы.

Заболеваемость с временной утратой трудоспособности у студентов-лицеистов, была ниже, а число часто болеющих подростков в 3,3 раза меньше, чем в контрольной группе. «Индекс здоровья» первокурсников составил 37,7%, по сравнению с 25,0% в контрольной группе ($p > 0,05$).

При низком уровне здоровья студентов обеих групп успеваемость лицеистов была значимо выше как в течение учебного года, так и по результатам экзаменационных сессий. При этом трудности в обучении испытывали 28,0% студентов-лицеистов против 80,0% первокурсников контрольной группы ($p < 0,05$). В студенческом научном обществе занимались почти вдвое больше студентов-лицеистов. О более легком освоении учебного материала лицеистами в вузе свидетельствовало и существенно меньшее время, затрачиваемое для самоподготовки, по сравнению с учащимися контрольной группы.

Анализ режима дня студентов обеих групп выявил тенденции в распределении бюджета времени, отмеченные у школьников (сокращение продол-

жительности ночного сна, практически отсутствие прогулок на свежем воздухе, предпочтение пассивных видов отдыха). Это, вероятно, можно объяснить не только влиянием высокой учебной нагрузки, но и укладом жизни в семье.

Система обучения подростков по программе «школа – вуз» оказалась эффективной, поскольку высокая успеваемость в вузе у студентов-лицеистов не сопровождалась резким ухудшением здоровья, обычно отмечаемым у первокурсников. Показатели высокой успеваемости и низкой заболеваемости в течение учебного года свидетельствовали о быстрой адаптации студентов-лицеистов к условиям обучения в вузе. Однако выявленный низкий уровень состояния здоровья подростков на этапе довузовской подготовки потребовал разработки и реализации комплекса профилактических и реабилитационных мероприятий среди школьников в образовательных учреждениях.

Данному разделу был посвящен третий этап работы (1997–1998 гг.). Разработанный комплекс профилактических мероприятий был направлен на снижение общей недельной образовательной нагрузки, улучшению условий обучения лицеистов, расширению базы для занятий физической культурой и спортом, созданию условий для психологической разгрузки школьников, улучшению питания учащихся.

На четвертом этапе работы (2007–2009 гг.) проведена оценка эффективности разработанных мероприятий путем сравнения показателей, характеризующих адаптацию старшеклассников к учебному процессу в школе в начале 90-х годов прошлого века и первом десятилетии XXI века.

За период наблюдения в медицинском лицее улучшилось материально-техническое состояние: заменены оконные блоки, система искусственного освещения, закуплена новая учебная мебель и современное оборудование (компьютеры, интерактивные доски, мультимедийные установки и др.). Модернизировано оборудование пищеблоков. Открыт плавательный бассейн. В лицее неоднократно проводился косметический ремонт. В результате, условия обучения лицеистов улучшились по сравнению с 90-ми годами, однако недельная учебная нагрузка в лицейских классах превышала базисный учебный план и требования санитарных правил до 19,4%.

Анализ результатов углубленного медицинского осмотра показал, что состояние здоровья современных лицеистов хуже, чем сверстников начала 90-х годов прошлого века. Распространенность хронических заболеваний и морфофункциональных отклонений выросла соответственно на 16% и 13%. Увеличилась доля старшеклассников, имеющих полисистемные изменения в состоянии здоровья. Здоровыми признаны только 5% лицеистов. Тем не менее, динамика показателей функционального состояния подростков в процессе учебной деятельности свидетельствовала о лучшей адаптации к учебному процессу современных подростков, чем сверстников начала 90-х годов. В динамике учебного дня, недели и года выявлена существенно ($p < 0,05$) меньшая доля лицеистов с признаками заметного и выраженного утомления, а также с неблагоприятными реакциями и функциональным перенапряжением сердеч-

но-сосудистой системы. Кроме того, отмечена меньшая степень напряжения регуляторных систем сердечной деятельности (по интегральному показателю – индексу напряжения) и несколько лучшие показатели неспецифической резистентности организма подростков в конце учебного года. Полученные результаты свидетельствовали, что проводимые в лицее мероприятия способствовали снижению напряжения функциональных систем организма лицеистов и лучшей адаптации к интенсивному учебному процессу.

Таким образом, обучение подростков по программе «школа-вуз» целесообразно при проведении в образовательных учреждениях профилактических и оздоровительных мероприятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов А.А., Сухарева Л.М. Особенности состояния здоровья современных школьников // *Вопросы современной педиатрии*. – 2006. – № 6. – С. 23-32.
2. Громбах С.М., Рысева Б.С. Изменение состояния здоровья и работоспособности учащихся за период наблюдения // *Гигиеническая оценка обучения учащихся в современной школе* / Под. ред Г.Н. Сердюковской, С.М. Громбаха, М.: Медицина, 1975. – С. 77–105.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании» № 3266-1 от 10.07.92 (редакция от 13.01.96) // *Российская газета*, 23.01.96.
4. Калюжная Р.А. Физиология и патология сердечно-сосудистой системы детей и подростков. – М.: Медицина, 1973. – 328 с.
5. Кучма В.Р., Сухарева Л.М. Состояние здоровья школьников и роль школ, содействующих его укреплению // *Школа здоровья*. – 2008. – № 3. – С. 4–13.
6. Кучма В.Р., Сухарева Л.М., Степанова М.И. Гигиенические проблемы школьных инноваций. – М.: Научный центр здоровья РАМН, 2009. – 240 с.

Об авторе

Суворова Анна Васильевна – кандидат медицинских наук, доцент, ГОУ ВПО «Санкт-Петербургская государственная медицинская академия имени И.И. Мечникова Минздравсоцразвития», г. Санкт-Петербург.

ФОРМЫ И ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

**И.Н. Титаренко,
М.А. Дедюлина,
Е.В. Папченко**

Самостоятельная работа студентов является неотъемлемой и важнейшей формой учебного процесса. Её цель – формирование у обучаемых знаний, умений и навыков, ключевых и базовых профессиональных компетенций, направленных на самостоятельное творческое решение техни-

ческих и научных задач, возникающих в практической деятельности будущего специалиста. Ввиду того, что самостоятельная работа студентов (СРС) – одновременно цель и средство получения образования, актуальность поиска методов и путей эффективного управления этим процессом чрезвычайно высокая. Актуальность проблем управления СРС определяется ещё и тем, что по своему объёму она соизмерима с объемом времени аудиторных занятий студентов.

Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которого происходит формирование навыков, умений и знаний и, в дальнейшем, обеспечивается усвоение студентом приемов познавательной деятельности, интерес к творческой работе и, в конечном итоге, способность решать технические и научные задачи. Именно в ходе самостоятельной работы могут проявляться мотивация, целенаправленность, самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества студента. В связи с этим планирование, организация и реализация работы студента в отсутствие преподавателя является важной задачей обучения студента в вузе. Процесс обучения должен быть организован так, чтобы студент усвоил не только содержание преподаваемых дисциплин, но и способы получения знаний.

Организация самостоятельной деятельности обучаемых предполагает наличие гибкой системы, достигнуть которую помогает использование сетевых возможностей. Преимущества использования компьютерных технологий при организации СРС заключаются в возможности обеспечения индивидуализации и дифференциации обучения; расширении состава используемых материалов за счёт обеспечения доступа к распределённым ресурсам (в т. ч. труднодоступным, малотиражным, редким и т. п. материалам); стимулировании активности, повышении мотивации у студентов при освоении учебного материала; интенсификации процесса обучения; удобстве и наглядности изложения материала, лёгкости его перемещения, возможности быстрого поиска необходимой информации и моделирования процессов или явлений, демонстрации их в динамике; росте эффективности образовательного процесса.

К формам самостоятельной работы студентов относится внеаудиторная самостоятельная работа (например, самостоятельная работа с научной литературой – главная форма изучения философии); аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя; творческая работа, в том числе учебно-исследовательская работа.

Практический результат самостоятельной работы студентов заключается в освоении теоретического материала по изучаемой дисциплине; закреплении знаний теоретического материала, путем использования необходимого инструментария, практическим путем; применение полученных знаний и практических навыков для анализа ситуации и выработки правильного решения; применение полученных знаний и умений для формирования собственной позиции [1, с. 88].

Успешность самостоятельной работы в первую очередь определяется степенью подготовленности студентов. По своей сути, самостоятельная работа предполагает максимальную активность студентов в различных аспектах: организации умственного труда, поиске информации, стремлении сделать знания убеждениями. Психологические предпосылки развития самостоятельной работы студентов заключаются в их успехах в учебе, положительном к ней отношении, заинтересованности и увлеченности предметом, понимании того, что при правильной организации самостоятельной работы приобретаются навыки и опыт работы творческой деятельности.

Главная трудность связана с необходимостью самостоятельной организации своей работы. Многие студенты испытывают большие затруднения, связанные с отсутствием навыков анализа, конспектирования, работы с первоисточниками, умения чётко и ясно излагать свои мысли, планировать своё время, учитывать индивидуальные особенности своей умственной деятельности и свои физиологические возможности, практически полным отсутствием психологической готовности к самостоятельной работе, незнанием общих правил её организации.

Самостоятельная работа студентов предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы в научной и профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации. Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа завершает задачи всех остальных видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

Технологии развития индивидуального творческого мышления, используемые в Технологическом институте Южного федерального университета, направлены на активизацию самостоятельной работы студента на основе рейтинговой системы оценки знаний. Рейтинговая система оценок становится основой методологии перехода от образовательной парадигмы научения к самостоятельной работе студента по освоению материалов основных образовательных программ. В рамках данной системы педагог становится не только транслятором знаний, а проводником к личной субъективности обучающегося, чья роль состоит в обеспечении условий для самосовершенствования и

самопостроения личности, в том числе и за счет приобретаемых знаний. Критерии качества университетского образования коренным образом меняются – вместо суммы знаний образование призвано развивать способность к самообучению, креативное мышление, поддерживать инновационное поведение и мотивационные структуры личности, призванной находить адекватные ответы на вызовы быстро меняющейся экономической, социокультурной и политической среды, ответственно конструировать социальный мир. В связи с этим преподаватель философии в техническом вузе становится фасилитатором учения, т. е. создает благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирует и стимулирует любознательность, познавательные мотивы студентов, их групповую учебную работу, поддерживает проявления в ней кооперативных тенденций, представляет студентам разнообразный материал.

Рассматриваемая проблематика является актуальной для современного вуза, поскольку ориентация на активную самостоятельную учебную деятельность студентов становится основой подготовки современных специалистов. Сегодня «познавательная самостоятельность» стала предметом исследования целого ряда авторов (В.Ф. Торосян и др.) [2, с. 295], в связи с тем, что она является интегрированным качеством личности, которое характеризуется потребностью и умением студентов в процессе учебной и практической деятельности овладевать знаниями и способами деятельности, готовностью решать производственные задачи, умением определять цель деятельности, корректировать её и использовать приобретенные знания и методы познавательной деятельности для самообразования и профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алханов А. Самостоятельная работа студентов // *Высшее образование в России*. – № 11. – 2005. – С. 86–89.
2. Торосян В.Ф. Познавательная самостоятельность студентов технического вуза как интегрированное качество личности // *Труды VIII Международной научной конференции «Инновации в науке и образовании – 2010», посвященной 80-летию образования университета*. Часть 3. – Калининград: КГТУ, 2010. – С. 293–295.

Об авторе

Титаренко Инна Николаевна – доктор философских наук, доцент, зав. кафедрой, Технологический институт ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог, Ростовская область.

Дедюлина Марина Анатольевна – кандидат философских наук, доцент, Технологический институт ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог, Ростовская область.

Папченко Елена Викторовна – кандидат философских наук, доцент, Технологический институт ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог, Ростовская область.

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ФАКТОРА В ИНЖЕНИРИНГЕ И ДИЗАЙНЕ

*Г.И. Туманова,
М.Е. Туманова*

В зарубежных высших учебных заведениях, готовящих IT-специалистов, один из обязательных предметов – Human factors in engineering and design (Человеческий фактор в инженеринге и дизайне.)

Интерес к человеческому фактору растет из года в год. Это происходит ввиду того, что человечество играет едва ли не основную роль в технологическом развитии. Мы начинаем задумываться с точки зрения человеческого фактора уже в тот момент, когда сталкиваемся с каким-либо оборудованием, средством, приложением, которое неудобно в использовании. Таким образом, основная цель человеческого фактора – это совершенствование технологий таким образом, чтобы они приносили как можно больше пользы человечеству.

Основой направленности человеческого фактора является человечество и его взаимодействие с оборудованием, продуктом, средствами и окружающими условиями, нужными для работы в повседневной жизни, и, главным образом, влияние дизайна создаваемых средств на человека.

Основные цели человеческого фактора можно подразделить на две категории. Первая заключается в том, чтобы увеличить эффективность и продуктивность выполняемых действий. Это может включать улучшение удобства использования, уменьшение ошибок, улучшение продуктивности.

Вторая категория основывается на том, чтобы увеличить определенные человеческие ценности, такие, как повышение безопасности, уменьшение усталости и стресса, повышение уровня комфорта, улучшение пользовательского восприятия, удовлетворение работой, и улучшение качества жизни. Перечисленные цели взаимосвязаны и достижение определенного набора критериев подразумевает выполнение остальных [1].

По мнению Wickens [2], целями человеческого фактора во взаимодействии с различными системами, определяются три понятия:

- улучшение производительности;
- повышение безопасности;
- повышение пользовательского удовлетворения.

Нужно иметь в виду, что не всегда получается выполнять все поставленные цели при создании той или иной системы. Например, улучшение продуктивности может вызвать ошибки в процессе работы, что может повлечь за собой недостаточную безопасность. К примеру, некоторые компании не уделяют достаточно времени для процедур безопасности в целях скорейшего увеличения продуктивности. Но также, можно отметить, что такие случаи происходят не так часто в силу того, что можно добиться выполнения сразу нескольких критериев при создании какой-либо системы или продукта. При-

мером может служить одна компания, которая путем улучшения дизайна рабочей станции, уменьшила потери жалования рабочих, что стимулировало рабочих работать более усиленно в условиях минимального риска для травм.

Таким образом, повысилась продуктивность и безопасность. Тому свидетельствуют два утверждения Чапаниса [3, 4]. Первое, заключается в том, что лишь совокупность целей является наиболее важным моментом в создании какого-либо приложения. Во-вторых, цели человеческого фактора, как правило, взаимосвязаны. Например, машина или какой-либо продукт, являющийся результатом технологий с использованием человеческого фактора, может быть не только безопасным, но и легким в использовании, что приводит к меньшему стрессу и большему удовлетворению пользователя.

Рассмотрим, каким образом работает человеческий фактор. Три цели человеческого фактора достигаются путем выполнения нескольких процедур в цикле человеческого фактора [2]. Есть человеческий оператор (мозг и тело) и система, с которой он взаимодействует. На начальном этапе идентифицируются проблемы и недостатки во взаимодействии человека с существующей системой. Для этого необходимо объединение базовых знаний природы физического тела (его размеры, форма, сила) и разума (характеристики и ограничения обработки информации) с хорошим пониманием физических и информационных систем, и применение подходящих средств анализа для точного определения причин каких-либо неполадок. Анализ заданий, статистический анализ, анализ случаев и аварий являются критическими средствами для получения такого понимания. На следующем этапе происходит непосредственное решение, которое может быть выполнено пятью подходами: технический дизайн, дизайн задания, дизайн рабочей среды, тренинги, отбор работников [2].

Дизайн техники меняет природу физического человека с которой работает человек. К примеру, лейбл для медицинской бутылки мог бы быть сделан более понятным для чтения, а крышка легко открываемой. Дизайн задания делает акцент на изменение действий оператора нежели чем на изменение используемых механизмов или средств. Рабочая станция для конвейерных рабочих могла бы переконструироваться для устранения ручного поднятия. Дизайн задания может включать в себя назначение части заданий или всех заданий другим рабочим или автоматическим компонентам. Например, робот может быть сконструирован таким образом, чтобы он мог выполнять поднятие компонентов. Дизайн рабочей среды следит за такими показателями, как изменения улучшения света, контроль температуры, звукоизоляция физической среды, где выполняются задания. В более широком смысле может быть рассмотрен климат организации. Например, изменение структуры управления может позволить большее проявление инициативы работников в программах безопасности и каких-либо других изменениях организации. Тренинги нужны для обучения и практики необходимых физических и ментальных навыков для подготовки работников к условиям, с которыми они могут столкнуться в рабочей среде. Отбор – это техника распознавания индивидуальных различий людей в физическом и ментальном направлении, что под-

ходит для хорошей производительности системы. Такая производительность может быть оптимизирована путем отбора операторов, которые обладают лучшими характеристиками для работы.

Таким образом, изучение человеческого фактора является одним из основополагающих моментов в дизайне систем, что может быть эффективным в начале и даст возможность избежать каких-либо неполадок и проблем в использовании готовой системы.

Трудно определить рамки деятельности человеческого фактора, как сферы изучения. Чапанис [4] дает следующее определение: «Человеческий фактор открывает и применяет информацию о поведении человека, его способностях, ограничениях, и других характеристиках для дизайна инструментов, машин, систем, заданий, работ, и сред для продуктивного, безопасного, удобного и эффективного использования».

Необходимо отметить, что человеческий фактор в инженеринге как предмет, как правило, еще мало внедрен в учебные планы университетов постсоветского пространства, и, думаем, этот пробел необходимо заполнить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Sanders Mark S, Ernest McCornick. *Human Fctors in engineering and design*. – New York, McGRAW-HILL INTERNATIONAL EDITIONS, 1992. – 790 p.
2. Christopher D. Wickens, John Lee, Yili Liu, Sallie Gordon Becker. *An introduction to Human Factors Engineering*. – New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2004. – 587 p.
3. Chapanis, A. *Introduction to human factors considerations in system design*. // In C.M. Mitchell, P. Van Balen, and K. Moe (eds.), *Human factors considerations in systems design* (NASA Conference Publ. 2246). Washington: National Aeronautic and Space Administration, 1983.
4. Chapanis, A. *Some reflections on progress*. // *Proceedings of the Human Factors Society 29th Annual Meeting, Santa Monica*. – CA: Human Factors Society, 1985. – P. 1–8.

Об авторе

Туманова Гайни Исакуловна – магистр информационных технологий, выпускница Магистратуры университета Ноттингем (Великобритания), г. Алматы, Республика Казахстан.

Туманова Мансия Елегеновна – кандидат физико-математических наук, доцент, Казахский Национальный университет имени Аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.И. Фомина

Влияние коммуникативной деятельности субъектов образовательного процесса на качество образования актуализирует проблему пересмотра традиционных коммуникативных стратегий, тактики и жанров педагогического дискурса [7].

Термин «дискурс» в последние десятилетия является общеупотребительным и применяется в различных дисциплинах, таких, как философия, социология, социальная психология, лингвистика, политология, педагогика и в других областях. Вместе с тем, четкого и общепризнанного определения дискурса, охватывающего все случаи употребления этого термина, не существует, и содержание понятия «дискурс» часто остается неопределенным в связи с его многоаспектностью.

Существуют различные подходы к трактовке рассматриваемого понятия. Так, например, в словаре Collins English Dictionary дискурс трактуется как: 1) вербальное общение; разговор; 2) формальное обращение предмета в речи или письме; 3) часть текста, используемая лингвистами для анализа лингвистического феномена, который распространяется более чем на одно предложение; 4) умение дискутировать: способность аргументировать свое утверждение; 5) способность дискутировать о чем-то: говорить или писать о чем-то формально [9].

В словаре Longman Dictionary дискурс определяется как разговор, характеризующийся формальной стилистической окраской; формальное выражение идей в устной или письменной речи; часть или единство связанной речи [13].

По определению словаря иностранных слов, дискурс (*лат.* – *довод, рассуждение*) – это любое целенаправленное высказывание, текст [5].

Изучению дискурса посвящено множество исследований, авторы которых трактуют это понятие в различных научных парадигмах. Полагаем нужным подчеркнуть, что философско-лингвистическое осмысление природы дискурса, показывающее неразрывную связь между теоретическими концептами и их материальным воплощением в коммуникации, впервые появляется в работах французских философов (П. Анри, Ф. Гваттари, Ж. Делез).

Обратимся к рассмотрению лингвистического аспекта содержания понятия «дискурс». Первые исследования по лингвистике, посвященные внутренней организации дискурса относятся к 50-м годам XX века, когда появились работы, рассматривающие синтаксические конструкции, состоящие более чем из одного предложения. В 70-х годах сформировалось течение «лингвистика текста», объединившее в себе различные подходы к изучению текста связной речи.

Отметим, что для всех исследовательских концепций и научных школ, разрабатывающих теорию дискурса как живую речевую коммуникацию в ус-

ловиях естественного общения, наиболее общим определением термина «дискурс» можно рассматривать связанный текст в единстве с различными факторами (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.), влияющими на его порождение и восприятие.

Например, О.В. Платонова, С.И. Виноградов рассматривают дискурс как «коммуникативное событие, которое заключается во взаимодействии участников коммуникации в определенных социокультурных условиях общения посредством вербальных текстов и/или других знаковых комплексов» [6]. Владение языком позволяет человеку дискурсивно формировать свои отношения с действительностью.

В одной из своих работ Ю. Кристева пишет: «термин «дискурс» обозначает всякий процесс говорения, включающий в свои структуры говорящего и слушающего вместе с желанием первого воздействовать на второго» [12].

Далее обратимся к характеристике социально-психологического аспекта понятия «дискурс». Социология и социолингвистика в 1950–1960 годы занималась изучением социальных факторов языка и общения. Общей важнейшей характеристикой дискурса в исследованиях М. Фуко и его последователей является его социальная природа. Согласно дефиниции М. Фуко, дискурс – «это тонкая контактирующая поверхность, сближающая язык и реальность, смешивающая лексику и опыт» [8].

По мнению М. Фуко и его последователей, понимание дискурса может осуществляться только с учетом того, для чего, с какой целью он создан и кому предназначен. Способ говорения во многом предопределяет и создает саму его предметную сферу, а также соответствующие ей социальные институты.

Социальные исследования дискурса рассматривают основной сущностью дискурса его социально-функциональный (институциональный) характер. Именно в рамках этого направления в теорию дискурса вносится положение о социальном пространстве как о дискурсивном по своей природе. Социолингвистический подход к исследованию дискурса предполагает анализ участников общения как представителей той или иной социальной группы и анализ обстоятельств общения в широком социокультурном контексте.

С позиции социолингвистики выделяются два основных типа дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный). Как отмечается в современных работах, в первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае – как представитель определенного социального института [3]. Персональным дискурсом можно считать, например, поэтическое произведение, исповедь, разговор и т. д. Институциональный дискурс – это общение в рамках статусно-ролевых отношений, т. е. речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом [3]. Входящие в дискурсивное сообщество могут быть дистанционно удалены друг от друга, принадлежать к разным этническим слоям, однако они обладают знанием специальной терминологии, и общий уровень осведомленности в определенной избранной сфере общения достаточно высок.

Применительно к современному обществу, лингвисты выделяют следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, спортивный, научный, сценический, медицинский, деловой, рекламный и массово-информационный. Этот список не является строгим или закреплённым, его можно изменить или расширить.

Одним из типов институциональных дискурсов является педагогический. Его главная особенность заключается в том, что он является основой для формирования мировоззрения, в нем заложены моральные ценности общества. Однако, анализ литературы показывает, что, несмотря на давнюю историю дискурсивной проблематики в сфере образования и актуальность исследования разнообразных видов и жанров дискурса, педагогический дискурс как жанр институционального дискурса до сих пор остается малоизученным.

Педагогический глоссарий трактует: дискурс (франц. *discour* – речь) – в широком смысле слова представляет собой сложное единство языковой практики и экстралингвистических факторов (значимое поведение, манифестирующееся в доступных чувственному восприятию формах), необходимых для понимания текста, т. е. дающих представление об участниках коммуникации, их установках и целях, условиях производства и восприятия сообщения.

Понятие дискурс в педагогике используется для описания взаимодействия в педагогическом общении. В процессе реализации педагогического дискурса происходит решение важнейших образовательных, воспитательных и развивающих задач.

По определению Т.В. Ежовой, «педагогический дискурс – это объективно существующая динамическая система, функционирующая в образовательной среде вуза, включающая участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую образования, отражающая стилистическую специфику педагогического взаимодействия субъектов и обеспечивающая формирование ключевых компетентностей участников образовательного процесса (социокультурной, коммуникативной, когнитивной, межкультурной, информационной)» [2].

Рассмотрим функционирование дискурса в иноязычном педагогическом образовании. Существует ряд авторов, которые занимаются вопросом применения дискурса в педагогической деятельности. Так, например Г. Кук обращается к теории дискурса и демонстрирует ее практическую значимость в изучении и преподавании языка. Г. Кук также изучает взаимодействие дискурса и обучения языку [10]. И. Хэтч предоставляет возможность учащимся и преподавателям увидеть, каким образом общая теория коммуникации, и дискурс, в частности, могут и должны применяться в обучении языку [11]. Вышеперечисленные авторы рассматривают обучение речевым актам и дискурсивным сценариям как важнейшую составляющую педагогического дискурса.

Исходя из того, что в современной лингвистической литературе дискурс обычно определяется через понятия текста и коммуникативной ситуации, мы

полагаем, что реализация педагогического дискурса в иноязычном образовании основывается на коммуникативном подходе в обучении и на работе с профессионально-ориентированным текстом.

Коммуникативный подход в преподавательской деятельности, который появился в 1970-х годах в Европе и постепенно распространился на обучение иностранному языку во всем мире, заставил людей сконцентрироваться на коммуникативных чертах языка. Создание подходящих для взаимодействия контекстов, иллюстрирование обмена мнениями говорящих, слушателей и читателей, а также обмен и обогащение учащихся разнообразными ситуациями общения – все это необходимо для развития обучающей среды, где овладения языком и его развитие происходят внутри коммуникативной перспективы.

Какими бы ни были различия в определении дискурса, мнения ученых сходятся в одном: дискурс – это иерархизированное речевое общение, сопровождающее процесс социально значимого взаимодействия людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации. На наш взгляд, дискурс – это речь, которая несет в себе определенную информацию, мнение и позицию говорящего по отношению к определенному объекту или ситуации общения. Таким образом, дискурс не просто общение, в нем существуют явные цели и определенные участники.

Но какие именно цели и какие участники зависят от конкретного типа дискурса? Педагогический дискурс обеспечивает коммуникативную деятельность участников общения, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий. Мы полагаем, что в процессе реализации педагогического дискурса целесообразно моделировать речевые ситуации, которые становятся важной составляющей общения, и, хотя эти ситуации вымышлены, они способны моделировать речевую ситуацию, подобную естественному взаимодействию.

Так, например, знакомство студентов с межкультурными особенностями вербального и невербального поведения представителей страны изучаемого языка в конкретных деловых ситуациях обеспечивается в ролевых и деловых играх; при анализе аудио- и видеоряда на аутентичном языковом материале. Коммуникативные стратегии формируются на основе стереотипных ситуаций общения, базирующихся на профессиональных концептах, свойственных деловой культуре и этике страны изучаемого языка. Следовательно, необходимо практиковать языковые умения в типичных ситуациях делового общения (например, установление личных контактов, написание деловых писем, беседы по телефону, проведение встреч и переговоров и т. д.), требующих знания коммуникативных стратегий.

Таким образом, реализация педагогического дискурса в обучении иностранному языку в неязыковом вузе на основе коммуникативной методики обеспечивает познание мира профессионального общения и его правил, раз-

витие способов идентификации и порождения речевых моделей в многообразных ситуациях делового сотрудничества; стратегий профессионального коммуникативного взаимодействия, адекватного речевого поведения, эффективного воздействия на партнера.

Далее обратимся к тексту как основе реализации педагогического дискурса, поскольку практически любой обучающий материал является текстом в письменной либо устной форме – учебником, справочником, учебным диалогом, лекцией и т. д.

В иноязычном образовании тексты необходимы для понимания и практики использования языка. Текст представляет собой целостный и законченный по форме и содержанию «образец речевой коммуникации носителей языка» [1], содержащий изучаемый языковой (лексический, грамматический) материал, определенную тему, стимулирующую ситуацию общения. Таким образом, текст предстает в качестве носителя определенной информации, а также образца использования конкретного языкового материала в конкретных речевых ситуациях. В тексте представлены социолингвистические особенности, которые сопровождают естественное взаимодействие. На основе текста студенты приобретают опыт принятия решений, относящихся к выбору лингвистических средств, которые совместимы с характеристиками учащихся и с прагматическими целями общения.

В процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе текст должен содержать учебную информацию, в результате которого у студента формируется система профессиональных знаний и представлений, т. е. быть профессионально-направленным. Мы полагаем, что тексты должны также характеризоваться коммуникативной направленностью на решение профессиональных задач, т. е. содержать не только представление научного знания по определенному вопросу в доступной для студентов форме, но и проблематику, стимулирующую поиск ответов на вопросы «Почему? Зачем? Как?» в процессе логического рассуждения с целью формирования коммуникативных стратегий поведения и практик социального взаимодействия. Тексты с профессиональной проблематикой, на наш взгляд, должны рассматриваться как обязательная часть рационально реализованного дискурса.

Учебный текст долгое время являлся отдельным объектом лингвистических исследований. Однако в настоящее время отмечается комплексный характер учебного текста, что предполагает привлечение к его изучению и других наук. В.И. Кодухов обосновал особый раздел лингвометодической теории – учебную текстологию, занимающуюся проблемами изучения текста в учебных целях [4].

В большинстве исследований подготовка специалиста в процессе обучения рассматривается как процесс, целевым назначением которого является профессиональная готовность специалиста. Мы полагаем, что обучение иностранным языкам в неязыковом вузе, согласно современным целям образования и требованиям, предъявляемым специалистам, необходимо строить путем реализации педагогического дискурса в единстве коммуникативной ме-

тодики и профессионально-ориентированного обучения. Коммуникативный подход, способствующий адекватной ориентации в замыслах общающихся и реализации фактической потребности коммуникантов, и профессионально-ориентированная направленность в обучении определяют способность к профессиональной иноязычной коммуникации.

Изучение понятия «дискурс» и особенностей его функционирования способствует успешной реализации психолого-педагогического взаимодействия на занятии и решению основных педагогических задач. Мы полагаем, что успешно реализованный педагогический дискурс призван сыграть существенную роль в функционировании и развитии системной совокупности средств, привлекаемых для оптимизации образовательного процесса в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дейк Т.А. Ван. *Язык. Познание. Коммуникация*. – М., 1989. – 113 с.
2. Ежова Т.В. *К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник ОГУ*. – 2006. – № 2. – Том 1. Гуманитарные науки. – С. 52–56.
3. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. – Волгоград: Перемена, 2004. – 390 с.
4. Кодухов В.И. *Некоторые проблемы учебной текстологии: (комментирование художественного текста) // Русский язык для студентов-иностранцев*. – № 25. – М.: Русский язык, 1988. – С. 4–13.
5. *Новый словарь иностранных слов*. – Мн.: Современный литератор, 2005. – 108 с.
6. Платонова О.В., Виноградов С.И. *Культура русской речи*. — М.: Издательская группа НОРМА–ИНФРА М, 1999. – 560 с.
7. Сапин Ю.Ю., Смурова Л.И. *Педагогический дискурс в новом образовательном пространстве, или от каких лекций заставляет отказаться Болонский процесс. Материалы конференции «философия образования личности»*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/v52.html>
8. Фуко М. *Археология знания*. – Киев: Ника-Центр, 1996. – 208 с.
9. *Collins Concise English Dictionary*. – Ed.: Glasgow, 2003. – P. 1382.
10. Cook G. *Discourse*. Oxford : Oxford University Press, 1989. – P. 250.
11. Hatch E. *Discourse and Language Education*. – Cambridge University Press, 1992. – P. 348.
12. Kristeva J. *Le langage, cet inconnu*. – Paris: Ed. Du Seuil, 1981. – P. 334.
13. *Longman Dictionary of the English Language*. – Ed.: Pearson 2007. – P. 1950.

Об авторе

Фомина Елена Ивановна – доцент, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, Красноярский край.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

З.А. Хортиева

Динамика современного общества в условиях информатизации, изменение природы знания и мировоззрения ведут к существенным изменениям в сфере образования, тенденции развития которого актуализировали проблему ценностных аспектов в процессе человеческой жизни и обозначили вопросы о вузовском образовании как особом этапе этого процесса. Подготовка современного учителя требует глубокого осмысления целей образования, его предназначения с точки зрения интересов каждой отдельной личности и общества в целом. Новый образ человека должен основываться на сочетании глубоких профессиональных знаний с умением непрерывно учиться, быть готовыми к смене деятельности, иметь духовно-этическую ориентацию, самостоятельно формировать «Я-концепцию».

Современные подходы к высшему педагогическому образованию базируются, в том числе, на необходимости эффективного формирования информационной культуры специалиста в области образования. Информатизация – это системно-деятельностный процесс овладения информацией как ресурсом управления и развития с помощью средств информатики с целью создания информационного общества и на этой основе – дальнейшего продолжения прогресса цивилизации.

Цель ее состоит в глобальной рационализации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий; повышения качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества; формирования адекватной информационной культуры. Информационная культура, являясь неотъемлемой частью профессиональной культуры учителя как социально-профессиональной страты, не может быть сведена только к системе знаний в области информационных процессов, а являет собой их деятельное применение, т. е. включает в себя аспект активно-преобразовательного отношения к миру. В настоящее время общество сталкивается с проблемой радикального изменения всей информационной культуры, общественного менталитета, изменения стереотипов информационного поведения и появления более явных рациональных ценностных ориентиров.

Социальная, информационная науки представляют нам разнообразную галерею прецедентов поведения, жизненных ситуаций, которые позволяют человеку формировать систему ценностных установок. Система ценностей, которой руководствуется человек, является его личным делом, однако такая образовательная область, как информатика и информационные технологии,

помогает воспринимать человеку окружающую действительность. Методологическим значением для педагогической науки обладает подход к исследованию информационной культуры как специфической интеллектуально-функциональной системы жизнеобеспечения личности в информационном пространстве [1].

На протяжении последних десяти лет в педагогической литературе широко обсуждаются вопросы, связанные с формированием информационной культуры. Акценты содержания этого понятия с течением времени менялись от развития алгоритмического стиля мышления при изучении курса «Информатика» к владению современными информационными технологиями решения задач в различных сферах деятельности. Процесс информационно-технологической подготовки будущего учителя является системообразующим фактором развития информационной культуры личности и организации информационно-педагогической среды педагогического вуза в условиях непрерывного образования. Сам термин «информационно-технологическая подготовка» приобретает статус научной категории только в настоящее время. В целях достижения качественного соответствия системы высшего педагогического образования информационно-образовательной среде начала XXI века, общепринятым становится понимание информационно-технологической подготовки как основного условия приобщения обучающегося к информационно-образовательному пространству; средства повышения качества подготовки специалиста; перспективы развития специалиста.

Под информационно-технологической подготовкой понимается процесс и результат формирования компетентности в области информатики, информационных и коммуникационных технологий, связанной с исторически целесообразным выбором и использованием адекватных контексту профессиональной деятельности педагогических информационных технологий, необходимых современному, конкурентоспособному специалисту образования. Основными принципами информационно-технологической подготовки являются: динамизация – как специфический принцип, ориентированный на управляемую динамику активных информационных ресурсов и информационных потребностей; ответственность за создание собственной информационной сферы; поддержка информационной деятельности. Осознание комплексного характера проблем высшего педагогического образования привело к появлению нового направления поиска закономерностей, на основе которых студент как субъект информационной деятельности целесообразно изменяет информационно-образовательное пространство и создает собственную информационную среду. При этом можно обозначить следующие противоречия: разрыв между провозглашенными целями и реальной практикой информационной деятельности в педагогических вузах; рассогласованность действий подразделений педагогических вузов по созданию информационного обеспечения становления специалиста образования; отсутствие разработанных теоретико-методологических основ структурирования содержания ин-

формационно-технологической подготовки в высшем педагогическом образовании.

Именно поэтому, обращение к проблеме информационно-технологической подготовки специалиста образования не только закономерно, но и актуализируется в связи с динамичной взаимообусловленностью развития информационной цивилизации. Научно-техническая революция в конце XX века вступила в этап электронизации, становление которой в свою очередь вызвало становление информационной цивилизации. Характеристика современного высшего педагогического образования, отражающая возрастающую информационную составляющую современного образования, позволяет раскрыть существенные характеристики информационно-технологической подготовки, проанализировать содержание и структурные элементы современной информационно-технологической подготовки специалиста образования и показать содержательные различия между разными моделями в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования. Так системный подход определяет необходимость введения и обоснования введения многоуровневой системы преподавания курсов информационного цикла дисциплин как обязательного компонента стандарта высшего педагогического образования. Исходным материалом для отбора содержания, форм и методов информационно-технологической подготовки выступают: компетентностные характеристики специалиста; аттестационные требования к специалисту, работающему в области образования; требования государственных образовательных стандартов, программы учебных курсов. Организация учебного процесса предполагает системное применение форм и методов контекстного обучения, адаптированных для целей информационно-технологической подготовки специалиста в условиях информатизации. Влияние общих закономерностей информационных процессов на информационно-технологическую подготовку студентов обуславливает ее гибкость, вариативность и специфические функции, а также необходимость мониторинга информационных потребностей, возникающих в различных видах научной, педагогической, учебной, практической деятельности студентов в системе высшего педагогического образования. Обоснование и моделирование содержательного, технологического и управленческого уровней информационно-технологической подготовки студентов требует учитывать тенденцию развития педагогических информационных технологий в современных информационных условиях, а также создавать соответствующие учебные и методические пособия [2].

Анализ различных аспектов проблемы информационного обеспечения высшего многоуровневого образования в контексте информологии показывает актуальность использования информологического инструментария для создания адекватных современным информационным условиям информационных сред. Так, в педагогическом образовании основной целью информационного обеспечения является опережающее отражение профессионально-педагогической деятельности, обеспечение всех потенциальных информационных потребностей субъектов информационно-образовательного простран-

ства необходимой информацией. Причем, в каждом конкретном случае предметом информационного обеспечения является лишь часть, некоторое необходимое подмножество образовательной информации. С появлением новой информации может изменяться информационная потребность и соответственно изменится наполнение информационного обеспечения. Обучение педагогическим информационным технологиям специалиста образования в условиях многоуровневой подготовки в вузе включает в себя проектирование, разработку и реализацию информационно-технологической подготовки на трех уровнях: методологическом, теоретическом и прикладном. На основе государственного образовательного стандарта в педагогическом университете разработана система информационно-технологической подготовки на нескольких уровнях (бакалавриат):

– 1-й уровень: подготовка по информатике – выравнивание «школьных» знаний студентов в области информатики, развитие функциональной компьютерной грамотности и ключевой информационной компетентности (курсы «Информатика» или «Математика и информатика»);

– 2-й уровень: подготовка в области информационных и коммуникационных технологий (включающих в настоящее время: видеотехнологию, компьютерную, мультимедиа- и интернет-технологии обучения) и развитие базовой информационной компетентности (курсы «Педагогические информационные технологии» или «Технические и аудиовизуальные средства»);

– 3-й уровень: подготовка к использованию информационных и коммуникационных технологий в предметной или надпредметной сфере профессиональной деятельности, формирование специальной компетентности.

Вышесказанное дает основание сделать вывод о том, что информационно-технологическая подготовка специалиста образования должна рассматриваться не как совокупность методов и методик, а как специфическое научное направление, базирующееся на собственных методологических и методических принципах, позволяющих специалисту образования функционировать в современном информационно-образовательном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовская Н.В. *Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы.* – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 175 с.
2. Извозчиков В.А., Лаптев В.В., Потемкин М.Н., Тумалева Е.А. *Информология: статус, структура, функции // Тезисы VIII Санкт-Петербургской международной конференции «Региональная информатика–2002».* Ч. 2. – СПб., 2002. – С. 68–69.
3. Урсул А.Д. *Информатизация общества: Введение в социальную информатику.* – М., 1990. – С. 45–46.

Об авторе

Хортиева Залина Асгаровна – ассистент, ГОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

О.В. Цигулева

Одной из ведущих тем общеевропейской антикризисной теории развития является подготовка человека новой, современной формации, способного пережить кризис, выйти из него и создать новое общество, в котором возможно объединение технико-экономического развития и развития самого человека, его самобытной индивидуальности, способности к творчеству.

Именно с переменами в социальной жизни, экономических и политических реалиях, ментальных позициях членов социума связаны и пути совершенствования образовательной структуры в любом обществе, на любом этапе его исторического развития.

Научные истоки новой образовательной политики следует искать в философии образования, фундаментальных науках о человеке и обществе, которые призваны дать новое представление о месте индивида в современном мире, смысле его бытия в связи с особенностями менталитета, современной роли образования в решении проблем человечества. Целесообразным является формирование современного научного представления о закономерностях поведения и развития человека, взаимодействия между людьми внутри образовательной и социальной систем. Особенности сегодняшнего образовательного процесса требуют поиска новых ориентиров подготовки специалистов. Одним из таких ориентиров стало формирование системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. современных ключевых компетенций.

Однако, как отмечает Л.А. Амирова, сегодня также обострилось основное противоречие современной системы образования – противоречие между быстрым темпом приращения знаний в обществе и ограниченными возможностями их усвоения отдельно взятым человеком. Данное обстоятельство заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного идеала (всестороннее развитие личности) и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей и качеств человека. Именно эти составляющие могут рассматриваться как ведущие субъективные условия успешного осуществления определенного вида деятельности и предпосылки профессиональной мобильности, поскольку они, хотя непосредственно не сводятся к имеющимся у человека знаниям, умениям и навыкам, но обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности [1, с. 19].

Б.М. Игошев пишет о том, что практически любой аспект общественного развития, любая его определяющая тенденция, так или иначе, выводит на про-

блему обеспечения нового качества современного человека, одной из составляющих является его мобильность, выражающая в постоянной внутренней, личностно-психологической, и внешней, практически-деятельственной, готовности к изменениям, оперативному реагированию на них, социальной и профессиональной подвижности [4, с. 75].

Наше теоретическое исследование показало, что в настоящее время существуют различные подходы к рассмотрению проблемы формирования профессиональной мобильности. В связи с тем, что явление профессиональной мобильности находится на пересечении социальных, психологических, трудовых и экономических отношений и носит комплексный характер, то проблема профессиональной мобильности как объект научных исследований интересует ученых различных направлений науки.

Проблема мобильности в области профессиональной деятельности возникла в связи с потребностью человека приспосабливаться к новым условиям деятельности, вызванными процессами дифференциации и интеграции. Идеи поиска новых форм обучения, направленных на развитие способности специалиста быть готовым к творческой и инновационной деятельности, высказывались и претворялись в жизнь многими философами, социологами, педагогами и психологами задолго до появления самого термина «профессиональная мобильность».

Истоки изучения проблемы формирования профессиональной мобильности уходят в исследование феноменов разделения труда и социальных перемещений. По мнению Э. Дюркгейма разделение труда является главным фактором общественного прогресса. Индивидуализация социального поведения, связанная с углубляющимся разделением труда, отмеченная Э. Дюркгеймом, нашла отражение в понятии «пластичность», которое было введено им для оценки эволюции отношения человек-труд [5, с. 239]. Данное понятие отражает способность и возможность индивида формировать свой труд, свои профессиональные ориентации и перспективы. Характерной особенностью пластичного работника является постоянное внутренне детерминированное повышение уровня своей конкурентоспособности, выявление новых возможностей своей профессии и новых форм профессиональной самореализации.

Вслед за Э. Дюркгеймом, К. Маркс подверг тщательному анализу сам процесс труда, определил его важнейшую роль в жизнедеятельности индивида и общества, а также его непосредственное отношение к процессу формирования профессиональной мобильности специалистов. К. Маркс писал: «Разделение труда внутри современного общества характеризуется тем, что оно порождает специальности, обособленные профессии» [5, с. 239]. Научно-техническая революция меняет характер трудового процесса, вызывает к жизни новые отрасли и профессии. Если предыдущее поколение приобретало профессию на всю жизнь, то нынешнее должно быть готово к профессиональной мобильности: смене профессии или специальности, в связи с их устареванием или отмиранием.

Важную роль в понимании сущности мобильности играет также и диалектический закон единства и борьбы противоположностей. Данный закон определяет источник движения и развития объектов, процессов, явлений. Механизм реализации мобильности в жизни общества объясняется действием именно этого закона при разрешении противоречий в образовательном процессе [6, с. 18]. Так, например, квалификационная мобильность, выражая должностное продвижение, в то же время характеризует профессиональную и отраслевую стабильность работника и выступает, таким образом, как дихотомия. Этот двусторонний диалектический процесс является органическим единством и взаимосвязью внешне противостоящих друг другу элементов – имеющихся у работника способностей и предпосылок к осуществлению профессиональной мобильности, с одной стороны, и его возможности «удержаться» в профессии или отрасли на протяжении известного периода его трудовой деятельности – с другой.

Понятие мобильности (фр. *mobile*, лат. *mobilis* – подвижный, способный к быстрому и скорому передвижению, действию) стало объектом специального научного исследования сравнительно недавно, во второй половине XX в., хотя было введено в научный оборот почти на сто лет ранее. Впервые, оно было введено русским ученым, эмигрировавшим в Америку, профессором Гарвардского университета П.А. Сорокиным в 1927 году.

П.А. Сорокин в своем произведении «Социальная стратификация и мобильность» описывает социальную мобильность как «любой переход индивида или социального объекта (ценности), то есть всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую».

Согласно П.А. Сорокину, социальная мобильность – естественное и нормальное состояние общества. Передвижение индивида по социальному пространству будет возможным при соблюдении следующих условий:

1. Важность занятия (профессии) для выживания и функционирования группы в целом.
2. Уровень интеллекта, необходимый для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

Как отмечает И.А. Степанова, для обозначения перемещений, изменений внутри социального пространства ученый еще в конце 1920-х г.г. применял понятие «социальная мобильность», которое он трактовал достаточно широко – как «любой переход индивида или социального объекта (ценности), т. е. всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую [7, с. 38].

Эмпирические исследования, проводившиеся в Америке и Европе в 1930–50-е годы, показали определяющую роль профессиональных достижений для процесса социальной мобильности. В связи с этим возникла потребность в определении понятия «профессиональная мобильность». Данное понятие появилось в научной литературе с начала 1950-х годов и получило развитие в трудах таких ученых как Э.Ф. Джексон, Г.Д. Крокет, П.М. Бол, О.Д.

Данкен, Б. Шеффер и др. так как свои исследования в области социальной мобильности эти ученые связывали с проблемой профессиональной мобильности.

Первоначально оно подразумевало смену различных видов занятий или профессий, относящихся к основным видам труда: физическому, нефизическому и фермерскому. Благодаря трудам американских социологов С. Липсета и Р. Бенидикса, профессиональная мобильность приобрела статус самостоятельного предмета исследования. Предложенная ими концепция была одной из попыток разработки теоретической модели собственно профессиональной мобильности.

В конце 1980-х начале 1990-х гг. возрастает интерес к профессиональной мобильности в зарубежной социологии, в частности к изучению ее социо-культурных аспектов. Среди наиболее значительных обобщающих работ выделяют труды Д. Голдторпа, Р. Эриксона, Б. Вегенера и др. Как отмечает С.Е. Каплина, в своих труда ученые рассматривают социокультурную мобильность как «совокупность элементов внутренней жизни социальных субъектов, объединенных в целостную систему, которая обеспечивает ту степень субъективной подвижности, которая нужна для адаптации к окружающей среде или для активного воздействия на нее» [5, с. 240].

Понятие социальной мобильности использовали в своих работах многие философы и социологи, как отечественные (Ю.В. Арутюнян, Т.И. Заславская, М.Н. Руткевич, Ф.Р. Филиппов и др.), так и зарубежные (П. Блау, Ф. Гато, Дж. Гласс, С. Липсет и др.). Охватываемые этим понятием социальные явления стали также объектом исследования других наук – экономики, демографии, психологии.

В современных словарях и энциклопедиях социальная мобильность чаще всего трактуется как изменение индивидом или группой места, занимаемого в социальной структуре, перемещение из одного социального слоя (класса, группы) в другой (вертикальная мобильность) или в пределах одного и того же социального слоя (горизонтальная мобильность) [2, с. 232; 3, с. 425].

Профессиональная мобильность рассматривается как одна из самозначимых составляющих социальной мобильности. Сегодня в самом общем смысле под профессиональной мобильностью понимается изменение трудовой позиции, или ранга работника, обусловленное переменой места работы или профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дисс. ... док. пед. наук. – Уфа: Башкирский гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы, 2009. – 44 с.*
- 2. Большой толковый социологический словарь / сост. Д. Джерри, Дж. Джерри. – М., 1999. – Т. 2. – 588 с.*
- 3. Демографический энциклопедический словарь / под ред. Д. И. Валентей. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 607 с.*

4. Игошев Б.М. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета // Педагогическое образование и наука. – № 6. – 2008. – С. 74–78.

5. Каплина С.Е. Становление проблемы формирования профессиональной мобильности в истории развития общества // Сибирский педагогический журнал. – № 3. – 2008. – С. 235–245.

6. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дисс. ... доктора пед. наук. – Чебоксары: Чувашский гос. пед ун-т. им. И.Я. Яковлева, 2008. – 47 с.

7. Степанова И.А. Профессиональная мобильность педагога как научно-педагогический феномен // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – № 5. – 2009. – С. 37–45.

Об авторе

Цигулева Олеся Владимировна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой иностранных языков, Новосибирский институт экономики и менеджмента, г. Новосибирск, Новосибирская область.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

О.В. Цигулева

В соответствии с нормативными документами модернизации Российского образования высшее образование должно формировать новую систему знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности. Определенные таким образом цели образования, предполагают смену требований к существующим образовательным технологиям, критериям оценки результатов обучения, достижение качественного нового уровня образования, тем самым ориентирует педагогов на применение более современных подходов к организации учебного процесса.

В настоящее время одним из наиболее активно развивающихся направлений теории и практики является компетентностный подход, появившийся в России после присоединения к Болонской декларации [1, с. 112].

В научных публикациях, посвященных теме компетентностного подхода, ведущими терминами являются такие понятия как «компетенция» и «компетентность». Обратимся к выяснению сущности понятий «компетенция» и «компетентность», в связи, с чем проведем всесторонний детальный анализ интересующих понятий по различным позициям.

С точки зрения этимологии, оба слова уходят корнями к латыни. В переводе с латинского *competentia* – надлежащий, способный; компетентность – *compe-te* – добиваюсь, соответствую, подхожу. Немаловажным является и то, что исследуемые понятия являются разными значениями одного многозначного слова *competence*. Как отмечает Ю.А. Базыльникова, зачастую ошибоч-

ную подмену понятий порождает частичное совпадение внешней формы и похожее звучание [1, с. 112].

Из анализа определений, данных соответствующим понятиям в различных современных толковых словарях русского языка, следует, что общим определением в понятия «компетенция» является то, что она трактуется как знания, опыт в определенной области, требования к профессиональной деятельности. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

В свою очередь компетентность определяется как качество, характеристика личности, позволяющая ей выносить суждения в конкретной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности.

Одним из первых ученых, применившим термин «компетенция» в своей деятельности в связи с исследованием проблем порождающей грамматики, считается Н. Хомский [1, с. 113]. Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Применительно к иностранному языку компетенция характеризует определенный уровень владения языком.

Разделение понятий, принятых в педагогике можно отнести к 60-м годам прошлого века, именно в тот период, когда термин «компетентность» получил распространение в педагогике и лингводидактике.

Термин «компетентность» тоже вводится Н. Хомским, но уже с целью обозначения способности личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и приобретенных знаний, умений, навыков. Разграничение понятий «компетенция» и «компетентность» базируется на утверждении о том, что существует фундаментальное различие между компетенцией и употреблением – реальным использованием языка. Именно употребление, по мнению Н. Хомского, есть проявление компетенции в различных видах деятельности, оно связано с мышлением и опытом человека [1, с. 113]. Такое употребление приобретенного опыта в виде знаний, умений, навыков впоследствии стали называть компетентностью.

О.Е. Пермяков под компетентностью понимает интегрированную характеристику качеств личности как результат подготовки выпускника учреждения профессионального образования для выполнения деятельности в определенных областях [7, с. 24]. Компетентность представляет собой комплексный личностный ресурс, дающий возможность эффективно взаимодействовать с окружающим миром в той или иной области; компетентность создает основу для адаптации специалиста в производственно-технической среде. Для обозначения интегрированных характеристик качества профессиональной подготовки применяем термин «компетенция», обозначающий результат образования.

Согласно точки зрения, высказанной М.Д. Ильязовой, компетентность и компетенция связаны между собой внешневнутренней обусловленностью.

Компетенция – это готовность и стремление к продуктивной деятельности с полным осознанием ответственности за её результаты. Компетенция реализуется в деятельности с помощью механизмов саморегуляции, определяет успех деятельности, проявляясь в виде компетентности студента [4, с. 18].

Однако, традиционная модель обучения в высшей школе не обеспечивает в полной мере решения таких задач. Именно поэтому нужно вести речь о компетентностном подходе, охватывающем наряду с конкретными знаниями и навыками такие категории, как: готовность к познанию, социальные навыки и др. Можно сказать, что в данной модели специалиста цели образования связываются как с объектами и предметами труда, с выполнением конкретных функций, так и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса.

В рамках компетентностного подхода широко используются понятия «компетентность» и компетенции». Их широкое применение оправдано «с необходимостью модернизации содержания образования» [2, с. 117]. Стратегии модернизации содержания образования отражено следующее положение: «основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идет о наборе ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационных и других сферах» [8].

Компетентность не должна ни противопоставляться профессиональной квалификации, ни отождествляться с ней. Термин «компетентность» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, выступает категорией результата образования, что знаменует сдвиг от сугубо (или преимущественно) академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников с позиций рыночных категорий. Таким образом, оценка качества образования через компетентность означает, что образование тесно связывается с «трудоустройством».

Пытаясь описать с помощью компетентностного подхода результат подготовки специалиста с высшим образованием, Ю.Г. Татур дает следующее определение: «компетентность – это интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовывать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [9].

Л.В. Горюнова считает, что одним из направлений развития современной науки выступает изучение возможностей компетентностного подхода к определению требований к выпускнику профессионального образовательного учреждения [3]. Как отмечает автор, компетентностный подход в образовании охватывает наряду со знаниями и навыками, такие категории как способности, готовность к познанию, социальные навыки, а также позволяет раскрыть желаемый результат образования через совокупность различного вида компетенций.

По мнению А.М. Митяева, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умение решать проблемы, возникшие в познании и объяснении явлений действительности [5, с. 10].

Согласно А.Н. Пановой, в рамках компетентностного подхода выдвигаются новые требования к личности будущего специалиста. Выпускник вуза должен иметь базовые знания в различных областях, а также тщательную подготовку по основам профессиональных знаний, решения проблем и принятия решений [6, с. 127].

Таким образом, компетентностный подход в образовании охватывает наряду со знаниями и навыками, такие категории как способности, готовность к познанию, социальные навыки, а также позволяет раскрыть желаемый результат образования через совокупность различного вида компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базыльникова Ю.А. – *Сущность ведущих понятий теории компетентностного подхода* // Сб. материалов XIX междунауч.-практ. конференции «Педагогика и психология: методика и проблемы практического применения». – Новосибирск, Изд-во НГТУ, 2011. – С. 111–116.
2. Белозерова А.С. *Толерантность как ценностная составляющая социокультурной компетентности* // Сб. материалов XIX междунауч.-практ. конференции «Педагогика и психология: методика и проблемы практического применения». – Новосибирск, Изд-во НГТУ, 2011. – С. 117–121.
3. Горюнова Л.В. *Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// tele-conf.ru/aktualnyie-problemyi-gumanitarnyih-distiplin-i-prepo / sostavlyayuschie-professionalnoy-mobilnosti-sovremenno-gospetsialista.htmlspetsialista.html](http://tele-conf.ru/aktualnyie-problemyi-gumanitarnyih-distiplin-i-prepo/sostavlyayuschie-professionalnoy-mobilnosti-sovremenno-gospetsialista.htmlspetsialista.html).
4. Ильязова М.Д. *Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. дис... доктора пед. н.* – М.: Мос. гос. гуманитарный ун-т им. М.А. Шолохова, 2011. – 39 с.
5. Митяев А.М. *Компетентностная модель многоуровневого высшего образования* // *Образование и общество.* – 2007. – № 4. – С. 10.
6. Панова А.Н. *Применение игровых технологий в языковой подготовке переводчиков в условиях контекстно-компетентностного подхода* // Сб. материалов XIX междунауч.-практ. конференции «Педагогика и психология: методика и проблемы практического применения». – Новосибирск, Изд-во НГТУ, 2011. – С. 126–130.
7. Пермяков О.Е. *Развитие систем оценки качества подготовки специалистов: автореф. дисс. ... доктора пед. наук.* – М.: Центр профессионального образования ФГУ «Федеральный институт развития образования», 2009. – 47 с.
8. Рябов В.В. *Стратегия образования: основы формирования, методы оценки и прогнозирования: науч.-практ. пособие для руководителей и специалистов системы образования.* – М.: МГПУ, 2003. – 202 с.
9. Татур Ю.Г. *Высшее образование: методология и опыт проектирования: уч.-мет. пособие.* – М.: Университетская книга; Логос, 2006. – 256 с.

Об авторе

Цигулева Олеся Владимировна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой иностранных языков, Новосибирский институт экономики и менеджмента, г. Новосибирск, Новосибирская область.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

А.А. Чунихина

Современная концепция языкового образования в вузе предполагает создание такой системы подготовки специалистов, которая давала бы обучающемуся возможность адаптироваться к изменяющимся условиям в профессиональной деятельности. Однако практика преподавания свидетельствует о том, что в области профессионального иноязычного образования студенты не владеют достаточными навыками профессионального взаимодействия для решения задач профессионального характера на иностранном языке, что препятствует развитию и совершенствованию профессионального потенциала будущих специалистов. Такой уровень когнитивных способностей не способствует самообразованию и саморазвитию будущих профессионалов.

Проблема подготовки профессиональных кадров в сфере экономики в отечественной науке и практике активно решается с позиций различных методологических подходов: системного, личностного, деятельностного, диалогического, культурологического, компетентностного и др. Остановимся на анализе наиболее значимых методологических подходов, с точки зрения формирования навыков профессионального взаимодействия будущих экономистов средствами иностранного языка.

Сущность *системного подхода* (описанного в работах Н.В. Кузьмина, В.А. Якунина) заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязанных компонентов: цели образования, субъекты педагогического процесса – педагог и учащийся, содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса. Задача преподавателя: учёт взаимосвязи компонентов.

Личностный подход (работы Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимней, К. Роджерса и др.) признаёт личность как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, и не допускает сведение личности к натуре. Личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Задача преподавателя: создание условий для саморазвития задатков и творческого потенциала личности. При личностно-ориентированном подходе к обучению исчезают характерные для учебного процесса познавательные барьеры, снижающие мотивацию обучающихся, побуждающие их к раздражительности и даже грубости, вынуждающие переключать внимание на другие, более благополучные и «безопасные» виды деятельности и «выпадать» из учебного процесса.

Деятельностный подход базируется на теории целенаправленной деятельности и теории речевой деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Деятельность – основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности. Задачи преподавателя: выбор и организация деятельности студента с позиции субъекта познания труда и общения. Это предполагает: осознание, целеполагание, планирование деятельности, её организация, оценка результатов и самоанализ (рефлексию).

Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев).

Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам осуществляется через «деятельностные задания», которые строятся на основе игрового, имитационного и свободного общения.

Полисубъектный (диалогический) подход (работы М.М. Бахтина, В.С. Библера, Г.С. Трофимовой). Сущность человека богаче, чем его деятельность. Личность – продукт и результат общения с людьми и характерных для неё отношений, т. е. не только предметный результат деятельности важен, но и отношенческий. Этот факт «диалогического» содержания внутреннего мира человека учитывался в педагогике явно недостаточно, хотя в пословицах нашёл отражение («скажи, кто твой друг..», «с кем поведёшься...»). Задача преподавателя: отслеживать взаимоотношения, способствовать гуманным отношениям, налаживать психологический климат в коллективе. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики.

Культурологический подход (работы Б.М. Бим-Бада, Е.В. Бондаревской, М.С. Каган, Н.Б. Крыловой). Основание: аксиология – учение о ценностях и ценностной структуре мира. Обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. Освоение человеком культуры представляет собой развитие самого человека и становление его как творческой личности (на основе освоенной культуры внесение в неё принципиально нового, творец новых элементов культуры). Задача преподавателя: приобщение к культурному потоку, активизации творчества.

Гуманистический подход предполагает обучение, центрированное на обучающемся. Это означает, что студент, а точнее, взаимодействующие между собой обучающиеся являются центром познавательной активности на учебном занятии.

Компетентностный подход (работы О.Е. Лебедева, Г.Н. Серикова, А.С. Хуторского) в образовании устанавливает новый тип образовательных

результатов, не сводимый к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности [3]. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи – профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные. Компетентностный подход является ведущим в процессе обучения студентов навыкам профессионального взаимодействия.

На основании анализа работ по проблеме компетенции и компетентности И.А. Зимняя выделяет три этапа становления компетентностного подхода в образовании [4].

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, вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

Второй этап (1970–1990 г.г.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности [7]. Это явление «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» [7].

Исследователи и в мире, и в России начинают не только изучать компетенции, но и строить обучение, имея в виду их (компетенций) формирование как конечный результат процесса образования (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская).

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, который был начат в 90-е годы прошлого века, характеризуется тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [2], определил по сути основные глобальные компетентности. Так, согласно Жаку Делору, одна из них гласит - «научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле

компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [11].

Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков обучающегося [1]. Компетентностный подход означает, что цели образования привязываются более сильно с ситуациями применимости в мире труда. В рамках образовательного процесса компетенция позволяет:

- изучать (уметь решать проблемы, самостоятельно заниматься своим обучением, извлекать пользу из опыта, организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочение их);

- искать (запрашивать различные базы данных, консультироваться у экспертов, получать и обрабатывать информацию);

- думать (организовывать взаимосвязь событий, критически относиться к тому или иному аспекту развития общества, уметь противостоять неуверенности и сложности, занимать позицию в дискуссии и формировать свое мнение, оценивать);

- приниматься за дело (включаться в проект; нести ответственность; уметь организовывать свою работу);

- адаптироваться (уметь использовать новые технологии и коммуникацию, находить новое решение) [10].

Заявляя, что нашей первостепенной задачей является формирование коммуникативной компетентности, мы должны отметить, что наиболее эффективно это можно сделать только при построении всего процесса образования в виде модели процесса общения. Более подробно по этому поводу высказался Е.И. Пассов: «Создать процесс обучения как модель процесса общения означает смоделировать основные, принципиально важные, существенные параметры общения, к которым относятся: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения, взаимопонимание и взаимодействие речевых партнеров, ситуации как формы функционирования общения, содержательная основа, процесса общения, система речевых средств, усвоение которых обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения, функциональный характер усвоения и использования речевых средств, эвристичность (новизна) общения» [5].

Иными словами, подобная организация процесса обучения необходима для того, чтобы сделать условия формирования коммуникативной компетенции специалистов в сфере менеджмента наиболее приближенными к реальным, что обеспечит успешное овладение и последующее использование студентами полученных навыков в их профессиональной деятельности.

Использование коммуникативной методики – объективная необходимость, продиктованная закономерностями обучения как такового. Как известно, все, чему обучается человек, он приобретает для того, чтобы использовать в предстоящей деятельности. Известно также, что использование знаний, навыков, умений основано на переносе, а перенос зависит, прежде всего,

насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, навыки, умения предполагается использовать. Следовательно, в процессе формирования навыков профессионального взаимодействия необходимо сделать акцент на подлинной коммуникативности образовательного процесса, которая, по мнению Е.И. Пассова, обладает следующими характеристиками:

– мотивированность любого действия и любой деятельности студентов, т. е. совершение действия из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования;

– целенаправленность любого действия и любой деятельности студентов, т. е. совершение действия во имя достижения осознанной коммуникативной цели;

– речемыслительная активность, т. е. постоянная включенность в процесс решения задач общения, постоянная подключенность познавательного и коммуникативного мышления;

– отношение личной заинтересованности, предполагающее выражение личного отношения к проблемам и предметам обсуждения;

– связь общения с различными формами деятельности – профессиональной, учебно-познавательной, общественной, бытовой, политической, художественной;

– взаимодействие общающихся, т. е. координация действий, взаимопомощь, поддержка друг друга, кооперация, доверительное сотрудничество;

– ситуативность, выражающаяся в том, что общение студентов с преподавателем и студентов между собой в процессе овладения речевым материалом можно охарактеризовать как систему взаимоотношений, порожденных ситуативными позициями общающихся;

– функциональность, означающая, что процесс овладения речевым материалом всегда происходит при наличии речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц;

– содержательность как объективная характеристика и информативность как субъективная характеристика учебных материалов, их коммуникативная ценность и аутентичность;

– проблемность как способ организации и презентации учебных материалов;

– новизна как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса [6].

Применительно к изучению иностранного языка в процессе профессиональной подготовки будущих экономистов, коммуникативность как одна из основных характеристик образовательного процесса предполагает не «обучение иностранному языку», а «иноязычное образование». Целью иноязычного (как и любого другого) образования является сам человек, точнее, становление человека, человека духовного. Содержанием образования является культура, в нашем случае – иноязычная (не иностранная!) культура, которая имеет четыре аспекта: познавательный (знания о языке и культуре страны),

развивающий (способности), воспитательный (нравственность) и учебный (владение умением общаться).

Процесс коммуникативного иноязычного образования строится как модель реального общения, но организуется так, чтобы обучающийся имел возможность сам познавать и развиваться, овладеть иноязычной культурой, а не подвергался бы обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос» от 10 сентября 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.eidos.ru/iournal/2005/0910-12,htm](http://www.eidos.ru/iournal/2005/0910-12.htm).
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1996. – с. 37.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос» от 5 мая 2006. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.eidos.ru/iournal/2005/0910-12,htm](http://www.eidos.ru/iournal/2005/0910-12.htm).
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – С. 4.
6. Пассов Е.И. Портрет коммуникативности // Коммуникативная методика. – 2002. – № 2. – С. 6.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. (англ, 1984). – 253 с.
8. Скалкова Я. Методология и методы педагогических исследований. – М.: Наука, 1983.
9. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос», от 12 декабря 2005. – [Электронный ресурс]– Режим доступа: <http://www.eidos.ru/iournal/2005/1212.htm>.
10. Шишова С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58.
11. Щелор Ж. Образование: сокрытое UNESCO, 1996. – С. 37.

Об авторе

Чунихина Анна Александровна – ассистент, ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», г. Курск, Курская область.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Л.В. Чупрова

Фундаментальная перестройка всей системы российского образования в ходе проводимой сегодня образовательной реформы подразумевает переход к системной подготовке специалистов новой формации, опирающейся на принцип субъектно-субъектных отношений, активно вовле-

кающей студентов в процесс их профессионального становления, нацеленной на развитие творческой активности личности. В связи с этим профессиональная подготовка в высшей школе нуждается в новой ориентации педагогического процесса, связанного с использованием новых педагогических подходов, образовательных технологий и содержания профессиональной подготовки современного специалиста, способного самостоятельно решать сложные научно-технические и инженерно-конструкторские задачи в производственном процессе.

В сложившейся ситуации одной из основных задач современной высшей школы является подготовка компетентного, гибкого, конкурентоспособного специалиста, способного к продуктивной профессиональной деятельности, к быстрой адаптации в условиях научно-технического прогресса, владеющего технологиями в своей специальности, умением использовать полученные знания при решении профессиональных задач. На практике далеко не всегда специалисты с высшим образованием способны реализовать подобные задачи, т. к. традиционная подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, всё больше отстаёт от современных требований.

Основой образования сегодня должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его способным к принятию новых решений.

Сложившаяся ситуация побуждает образовательные учреждения искать способы совершенствования образовательного процесса. Данная проблема обозначилась в результате анализа тенденций развития образования в течение последних десятилетий (А.Л. Гавриков, В.П. Зинченко, А.М. Новиков, М.Н. Певзнер, В.А. Сластенин, Р.М. Шерайзина и др.). Были выявлены два основных направления совершенствования образовательного процесса в современном вузе, обусловивших два подхода к его организации. Информационный подход совмещает в себе тенденции информатизации, массовости, фундаментальности, непрерывности образования. Его реализация в образовательном процессе подводит к активному использованию элементов дистанционного образования в практике высшей школы, к пересмотру содержания и технологий обучения. Целью данного подхода является формирование способности студентов к эффективному использованию существующего и постоянно пополняющегося огромного массива информационных ресурсов. Персонифицированный подход ориентирован на личностное знание, уникальное, присущее определенному человеку и потому особо ценное. Этот подход совмещает в себе тенденции гуманизации образования, ориентации на развитие личности и качество жизни. Важным моментом в реализации подхода является создание условий для процессов преобразования: информация – знание – информация. Этому способствует применение активных

педагогических технологий в рамках контекстного обучения, создающее возможность моделирования коммуникации и деятельности в профессиональной среде, в которой общение является одним из важнейших средств обучения.

Выделенные подходы согласуются с выводами, обозначенными в «Кронбергской Декларации о будущем процессов приобретения и передачи знаний» (Германия, 2007 г.), а системная интеграция их создает основу для построения новой информационно-персонифицированной концепции образовательного процесса в вузе.

В настоящее время реформирование образования осуществляется на той основе, контуры которой были заложены еще в конце XIX – начале XX века. Происходит интенсивный возврат к идеям педагогической антропологии, хотя на место антропологической парадигмы в образовании претендует более продвинутое идеи культуросообразного, культурообразующего и проективного образования.

Многие исследователи считают целесообразной возможность решения проблемы совершенствования образовательного процесса в вузе через актуализацию самостоятельной работы студентов, которую рассматривают как «...главный резерв повышения эффективности подготовки специалистов» [5]. В этой связи, особую значимость в практике современного высшего образования приобретают формы и методы работы, которые стимулируют самостоятельность и творчество студентов. Самостоятельная работа студентов может рассматриваться как деятельность по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им [4].

Мы разделяем точку зрения Н.Н. Лемешко, Я.Ю. Сергиенко о том, что в современных условиях образовательное заведение должно обеспечивать не только систему общеобразовательных и специальных знаний, умений и навыков обучающихся, но также формировать и развивать у них потребности самостоятельно приобретать знания [2, с. 63]. Поэтому, подготовка будущего специалиста, на наш взгляд, наиболее эффективно будет происходить в процессе организации самостоятельной познавательной деятельности студента, направленной на постановку и решение им самим конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проектных и т. д.). Эффект от самостоятельной работы можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в образовательном процессе в качестве целостной системы, охватывающей все этапы обучения студентов в вузе.

Самостоятельная работа предполагает максимальную активность студентов в различных аспектах: организации умственного труда, поиске необходимой информации, участии в научно-исследовательской работе, в конкурсах, олимпиадах, конференциях. Психологические предпосылки развития самостоятельной работы студентов заключаются в их успехах в учёбе, положительном к ней отношении, понимании того, что при правильно организо-

ванной самостоятельной работе приобретаются навыки и опыт творческой деятельности.

На наш взгляд, наиболее прогрессивными, но фактически не используемыми в образовательном процессе вуза, являются эвристический и проективный подходы к организации учебной деятельности студентов, так как именно эвристический процесс с элементами проектирования является источником новых способов и действий, а творческий процесс выполняет главную роль, аккумулирует, совершенствует и использует эвристические инновации: стратегии, методы и приёмы, то есть эвристика и проектирование инициируют проявление творчества в процессе познания.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме использования проективного подхода в обучении показал, что, в основном, проектирование как вид особой деятельности применяется в учебном процессе через метод проектов, а также в виде отдельных элементов, используемых студентами при выполнении учебной деятельности.

Термин «проект» происходит от латинского слова «projectus», что означает «брошенный вперёд». Под проектом понимают «технические документы – макеты создаваемых зданий, сооружений, машин, приборов; предварительный текст какого-либо документа; план, замысел. Проектировать – значит составлять проект, предполагать сделать что-либо в будущем, намечать план, отображать предмет на плоскости» [3, с. 492].

Применительно к учебно-познавательной деятельности студентов, проектирование или проективную деятельность мы определяем как особый, специфический вид продуктивной деятельности, связанный с прогнозированием, планированием и моделированием, направленный на создание каких-либо учебных проектов, а также используемый для решения различных учебных задач и проблем на теоретическом и эмпирическом уровнях.

В учебном процессе метод проектов является технологией обучения, когда студенты приобретают знания, умения, навыки, опыт в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Этот метод ориентирован на использование различных образовательных ресурсов, и подразумевает как самостоятельную работу с научно-исследовательской и учебной литературой на бумажных носителях, так и использование электронных информационных ресурсов.

В качестве основных требований к использованию метода проектов выступают: наличие значимой проблемы, требующей интегрированного знания и исследовательского поиска решения; теоретическая, практическая и познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских методов (определение проблемы и вытекающих из неё задач исследования, выдвижение гипотез для их решения, обсуждение методов исследования, оформление результатов, анализ полученных данных, выводы) [1].

При организации проективной деятельности мы исходим из того, что проект – это небольшая творческая работа, поэтапно – от идеи до её воплощения, обладающая объективной или субъективной новизной; в процессе работы над проектом учащийся постигает реальные процессы, проживает конкретные ситуации, приобщается к проникновению вглубь явлений, конструированию новых процессов, объектов и т. д. Проекты могут быть как индивидуальными, так и выполненными в группах. Работа в разнообразных по составу и профилю группах позволяет учащимся на практике познать «искусство общения», а оно, как показывает практика, нелегко.

Основными этапами проективной деятельности являются: организационно-подготовительный, технологический и заключительный, на котором происходит представление результатов и контроль деятельности учащихся.

Учебная деятельность студентов может протекать успешно только в условиях управления этим процессом со стороны преподавателя и самого обучающегося. Это предположение основывается на понимании организации учебной деятельности как управляемого процесса и подтверждается многими теоретическими выводами (А.А. Кирсанов, А.И. Раев, Н.Ф. Талызина). Роль преподавателя в ходе выполнения проектов заключается в правильном ориентировании и консультировании студентов в процессе целеполагания, в формировании образовательной направленности обучающихся, стремления их к саморазвитию и самосовершенствованию, выработке навыков самоорганизации образовательной деятельности. Обязательным условием является создание позитивного психологического микроклимата, стимулирование уверенности обучающихся в собственных силах, самостоятельности и настойчивости в решении поставленных задач.

Самостоятельная работа в проектной деятельности включает воспроизводящие и творческие процессы в учебной деятельности студента. Для эффективной подготовки высококвалифицированных специалистов им необходимы уверенное владение прикладными программными средствами, которое приобретает и закрепляется в течение всего периода обучения, умения работы с информацией, включая ее поиск, отбор и структурирование.

Чрезвычайно важно, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их добывания, осознавали, что самостоятельная работа призвана завершить процесс формирования современного информационно-компетентного специалиста, т.к. никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием личности.

Таким образом, работа по выполнению проекта способствует активизации самообразования и самовоспитания. Прогрессивная роль проектной деятельности обуславливается тем, что в процессе активизации творческой направленности у будущих специалистов значительно расширяется сфера информационного восприятия и представления, формируются и совершенствуются определенные познавательные способности, гармонизируются процессы умственной деятельности и вырабатываются умения самостоятельного приобретения и применения знаний на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ксенцова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М.; 2000. – 224 с.
2. Лемешко Н.Н., Сергиенко Л.Ю. Самостоятельная работа учащихся. Методические рекомендации по математике. – Вып. 10. – М.: Высшая школа, 1988. – 63 с.
3. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. – М.: Рус. яз., 1992. – 740 с.
4. Третьякова Г.Ф. Исследовательская работа студентов как средство формирования готовности к профессиональной деятельности. // Сб. трудов. Психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста. – Ярославск: Ярославский государственный университет, 1993 – 127 с.
5. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов-н/Д, 2000. – 164 с.

Об авторе

Чупрова Лариса Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Магнитогорский технический университет имени Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Челябинская область.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

Д.Н. Шеховцова

В современной системе образования все больше внимания уделяется созданию условий для развития устойчивого интереса к познанию, творчеству, самостоятельности и способности решать проблемы на основе имеющихся знаний, т. е. идет установление приоритета развивающей функции обучения по отношению к информативной [5].

При изучении математических дисциплин важная роль в реализации поставленных целей отводится математическим задачам. Задачи выступают как средства и цель обучения математике, развивают поисковые навыки решения практических проблем, приобщают к посильным самостоятельным исследованиям, с их помощью более глубоко осознаются теоретические сведения [4, 7].

Решение одной задачи несколькими способами и интеграция математики и компьютерных технологий, осуществляемая через решение задач, дает большие возможности для формирования положительной мотивации учения и познавательного интереса к математике. Дальнейшая работа над задачей, предполагающая анализ решения, позволяет выяснить какой из способов решения короче и эффективнее, какие сведения понадобились для решения задачи, как связана эта тема с ранее изученными, можно ли данную задачу решить другими способами. Это помогает сделать знания более глубокими и прочными, закрепить навыки, необходимые для решения задач [2].

Важным в процессе математической подготовки является решение нешаблонных заданий. Психологические и педагогические исследования В.А. Крутецкого, Ю.Н. Кулюткина, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, Н.В. Метельского, показывают, что однообразное повторение одних и тех же действий является причиной снижения интереса к обучению [6], ученики лишаются радости открытия, постепенно теряют способность к творчеству, т. е. созиданию, синтезу чего-то нового.

Работа с нешаблонными задачами не основывается на прямолинейном применении правил, алгоритмов, а идет более сложным путем. «По любому разделу математики можно сконструировать такое синтетическое упражнение, задание...выполнение которого действительно содержало бы различные элементы творчества», – пишет П.М. Эрдниев.

К творческим относятся и задания по самостоятельному составлению задач и их решению, т. к. «решение готовой задачи представляется часто тривиальным, однако составление аналогичной задачи, удовлетворяющей определенным условиям, по новизне применяемых при этом логических средств представляет вначале значительные трудности, ибо требует совершенно иных умений» [9, с. 71]. Д. Пойа, отмечая данное положение, пишет, что «Математический опыт учащегося нельзя считать полным, если он не имел случая решить задачу, изобретенную им самим». Тем более что самостоятельно составленная и решенная задача запоминается полнее и прочнее, чем просто решенная.

Решение задач разными способами, работа с нешаблонными задачами и составление своих собственных, обеспечивают совершенствование интеллектуальных, исследовательских умений студента, ориентируют его на поиск различных путей решения ситуативных задач и выбор наиболее рационального из них. А значит, развивают математическое творчество студента [1].

В своей работе В.В. Аллаи дает определение: математическое творчество студента – интеллектуальная деятельность, направленная на получение новых математических сведений, способов решения задач, формул, раскрывающих диалектику математического творческого процесса во взаимосвязи логики и интуиции, формального и содержательного, открытия и доказательства, и реализуемой в опыте самостоятельной математической деятельности, способствующей становлению личности [1].

Необходимым условием развития математического творчества студента в образовательном процессе является развитие творческого потенциала студента.

Тема творчества в педагогическом процессе исследуется с точки зрения психологии и педагогики. Формирование творческих качеств является неотъемлемой частью подготовки будущих учителей (О.А. Абдуллина, С.П. Баранов, З.С. Левчук, М.Н. Скаткин и др.). Ведь организовать поисковую деятельность учащихся и побуждать искать у себя творческие начала может учитель, который сам умеет активно мыслить, действовать [6].

С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.Е. Дмитриев, В.В. Краевский, Ю.Н. Кулюткин, И.Я. Лернер, В.А. Слостенин, М.Н. Скаткин и др. выявили закономерности, создали концепцию развития творческой деятельности учителя. Роль творчества в познавательной деятельности рассмотрена в работах В.С. Библера, А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и др.

Сущность, структурные компоненты педагогического творчества и формирования творческих качеств учителя изучали исследователи: Ф.Н. Гоноболин, С.Б. Елканов, В.Н. Загвязинский, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Кан-Калик, А.В. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков и др. [6].

С целью максимального развития творческого потенциала каждого студента, создания оптимальных условий для его самореализации и развития познавательного интереса к предмету, совместная учебная деятельность преподавателя и студентов может обогащаться за счет различных форм организации обучения. Педагогические исследования (В.В. Горшкова, А.А. Журкин, Г.И. Камаева, А.Н. Ксенофонтова, И.А. Свиридова, З.Ф. Чехлова) показали, что это обогащает познание, содействует общему развитию ученика, формированию его личности благодаря познавательному интересу, активности, самостоятельности [8].

Б.Т. Лихачев рассматривает форму обучения как «целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся» [3, с.150].

Сегодня существуют различные классификации форм обучения. В своей работе мы придерживаемся классификации активных форм обучения, предложенной О.В. Карынбаевой. К традиционным активным формам относятся: самостоятельная домашняя работа, групповые и индивидуальные задания, лабораторные занятия и т. д. К инновационным: интегрированные уроки, урок творчества, круглый стол, урок – творческий отчет, урок экскурсия, урок выставка и т. п. Активными автор называет такие формы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер; формы, стимулирующие познавательную деятельность обучающегося [3]. При использовании активных форм обучения знания студента будут более прочными, потому что они приобретены не одной памятью, не заучены механически, а являются продуктом собственных размышлений и проб и закрепились в результате его собственной творческой деятельности над учебным материалом [9].

Развитие творчества студента, в том числе и математического, в образовательном процессе позволяет повысить качество математического образования, обеспечивает совершенствование интеллектуальных, исследовательских и творческих умений студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аллай В.В. Развитие математического творчества студента в образовательном процессе вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2008. – 206 с.

2. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Спб.: Питер, 2006. – 384 с.
3. Карынбаева О.В., Шкляр Н.В. Активные формы обучения и их роль в повышении мотивации школьников // Актуальные вопросы современной педагогической науки: материалы Меж. заоч. науч.-прак. конф. (19 сентября 2009 г.), Чебоксары: НИИ педагогики, 2009. – С. 147–151.
4. Маркушевич А.И. Об очередных задачах преподавания математики в школе // Математика в школе. –1962. – № 2. – С. 3–14.
5. Методика и технология обучения математике. М.: Дрофа, 2005. – 416 с.
6. Сibaева В.Ф. Подготовка учителя к развитию творчества младших школьников в процессе изучения предметов естественно-матема. цикла: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01: Москва, 2001. – 193 с.
7. Теоретические основы обучения математике в средней школе. – Н.Новгород: НГПУ, 2003. – 320 с.
8. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
9. Эрдниева П.М., Эрдниева Б.П. Обучение математике в школе. – М.: АО «СТОЛЕТИЕ», 1996. – 320 с.

Об авторе

Шеховцова Дарья Николаевна – магистрант, ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Томская область.

428018, г. Чебоксары, ул. Нижегородская, д.4, офис 101/3, 8(8352) 22-04-89, 38-16-10, e-mail: nii21@mail.ru

Приглашаем учёных, магистрантов, аспирантов, докторантов – всех, кто занимается научными исследованиями, опубликовать статьи, отражающие результаты проведённых исследований, а также познакомиться с работами коллег из России и стран зарубежья
в издании:

«Научный потенциал»

- рецензируемый научный журнал
ISSN 2218-7774 (зарегистрирован в [ISSN International Centre](#)).
[Свидетельство о регистрации СМИ № ФС77-39787 от 07 мая 2010 г.](#)

- периодичность выхода журнала – 4 номера в год
- журнал выпускается как в обычной сводной форме, так и в виде тематических выпусков по отдельным проблемам
- материалы журнала размещаются в национальной информационно-аналитической системе [РИНЦ](#) (Российский индекс научного цитирования) [www.elibrary.ru](#)
- с содержанием выпусков журнала, а также аннотациями к статьям можно будет познакомиться на интернет-сайте НИИ педагогики и психологии: [www.ppnii.ru](#)

Основные рубрики

1. Вопросы философии
2. Правовое регулирование
3. Социально-экономические основы современного общества
4. Вопросы языкознания
5. Литература
6. Педагогика и психология
7. История и социология

Статьи, предлагаемые к публикации в журнале «Научный потенциал», проходят обязательное рецензирование. Для публикации в журнале необходимо представить рецензию (в качестве рецензента может выступать как минимум один специалист, имеющий степень доктора наук по специальности данной работы) либо выписку с заседания кафедры (подразделения). Авторам, не имеющим научной степени, необходимо иметь рецензию научного руководителя. Содержание рецензии должно подтверждать, что данная статья содержит новые интересные материалы и заслуживает публикации. Рецензия (выписка) составляется в произвольной форме, обязательным является заключение: «данная статья может быть рекомендована к публикации», а также **наличие подписи и печати.**

Публикации в журнале подлежат только статьи, **ранее не публиковавшиеся** в других изданиях.

Редакция журнала просит авторов при направлении статей в печать руководствоваться изложенными ниже правилами. Минимальный объём статьи - 6 страниц. Предельный объём статьи – 12 страниц. Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку и отклонять статьи в случае несоблюдения данных правил. При соответствующей доработке статья может быть опубликована.

Правила оформления статьи

- Редактор – Word. Формат – А4.
- Поля – 2 см со всех сторон.
- Шрифт – Times New Roman.
- Размер шрифта для всей статьи (кроме таблиц) – 14 пт.
- Размер шрифта в таблицах и на рисунках – 12 пт.
- Абзацный отступ – 1 см.

Межстрочный интервал – 1,5 (полуторный).

Выравнивание по ширине страницы.

Объем текста – не менее 6 машинописных страниц.

Автоматические переносы и абзац пробелами **запрещены**.

Страницы **не** нумеруются.

Все аббревиатуры следует расшифровывать.

Наличие рисунков, формул и таблиц допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть чёрно-белыми без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде чётких картинок. Названия и номера рисунков должны быть указаны **под рисунками**, названия и номера таблиц – **над таблицами**. **При несоответствии требованиям объекты будут удалены из статьи.**

Список литературы обязателен.

Ссылки на цитируемую литературу даются цифрами, заключенными в квадратные скобки, например, [1]. В случае необходимости указания страницы ее номер приводится после номера ссылки: [1, с. 334].

Список литературы и Internet-источников оформляется в алфавитном порядке в соответствии с ГОСТ [7.0.5 – 2008](#).

Оформление заявки на публикацию статьи

Заявка на публикацию должна содержать авторское заявление (оформляется отдельным файлом) и научную статью. Материалы статей просим направлять по электронной почте: nauka0808@mail.ru с пометкой «Публикация в журнале «Научный потенциал»». Статьи должны быть присланы прикрепленными файлами. Названия файлов по фамилии первого автора.

Оплата публикации

Стоимость публикации (включая стоимость одного авторского экземпляра) – 150 рублей за одну страницу, оформленную согласно предъявляемым требованиям. Неполная страница оплачивается как целая. За каждую страницу, содержащую таблицы, формулы и диаграммы, взимается дополнительная плата в размере 50 рублей.

При необходимости Вы можете заказать дополнительный экземпляр интересующего Вас номера журнала. В этом случае стоимость каждого дополнительного экземпляра составит 200 руб. Журнал будет направлен автору по адресу, указанному в авторском заявлении. Почтовые расходы по отправке одной бандероли: по России – **90 рублей**, страны зарубежья – **300 рублей**. **В одной бандероли – один экземпляр журнала.**

Срок доставки зависит от удаленности региона и составляет, как правило, 1-4 недели. Срок доставки может быть увеличен в случаях, предусмотренных правилами работы Почты России.

Просьба заранее публикацию не оплачивать!

Контакты

428018, г. Чебоксары, ул. Нижегородская, д.4, офис 101/3

Тел.: 8(8352) 22-04-89, 38-16-10

E-mail: nauka0808@mail.ru

Ответственный редактор – Пучкарёва Марина Николаевна

Научное издание

**Информационно-образовательная
среда современного вуза**

Материалы Международной заочной
научно-практической конференции
27 июля – 7 августа 2011 г.

Научный редактор – *М.В. Волкова*
Редактор-корректор – *М.Н. Пучкарёва*
Компьютерная верстка – *Т.Г. Кузякова*
Предпечатная подготовка – *А.Н. Гаврилова*

Материалы представлены в авторской редакции

Подписано в печать 18.11.2011 г. Формат 60x84/16
Бумага писчая. Печать оперативная. Усл. печ. л. 9,5
Тираж 700 экз. Заказ № 172

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
ЧОУ «Центр «Интеллект»
428018 г. Чебоксары,
ул. Нижегородская, 4
т. (8352) 38-16-10, 22-04-89
e-mail: 551045@mail.ru