

УДК 378(063)
ББК 74.58я43
П90

Редакционная коллегия:
доктор педагогических наук *О. Л. Жук* (отв. ред.),
доктор педагогических наук *А. П. Сманцер*,
кандидат педагогических наук *С. Н. Захарова*,
кандидат педагогических наук *Е. А. Коновальчик*,
кандидат психологических наук *А. А. Полонников*,
Д. И. Губаревич

Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов:
П90 материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 22–23 апр. 2010 г. / редкол.:
О. Л. Жук (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – 567 с.
ISBN 978-985-518-408-0.

Материалы конференции посвящены актуальной образовательной проблеме –
повышению качества профессиональной подготовки студентов.

Рекомендовано управленческому аппарату, профессорско-преподавательскому со-
ставу, научным работникам, аспирантам и магистрантам вузов Республики Беларусь.

УДК 378(063)
ББК 74.58я43

ISBN 978-985-518-408-0

© БГУ, 2010

ПРЕДИСЛОВИЕ

Международная научно-практическая конференция «Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов» продолжает ряд научных мероприятий в Белорусском государственном университете, организованных в целях публичного представления, апробации и экспертизы как собственных разработок в области повышения качества университетского образования, так и результатов научно-педагогических исследований в Беларуси и странах ближнего зарубежья.

Необходимость проведения конференции обусловлена актуальностью проблемы повышения качества высшего образования в условиях динамики рынка труда, нового социально-государственного заказа на подготовку специалистов для перспективных сфер экономики, потребностями кадрового обеспечения инновационного социально-экономического развития страны.

Качество высшего образования является важнейшим параметром общественно-экономической значимости образовательной сферы в обществе. Понятие качества образования используется не только как экономико-управленческая категория с количественным измерением. Оно включает также и социально значимые аспекты и рассматривается как всеобъемлющая комплексная характеристика образовательной деятельности, ее результатов. Интегрированным результатом и важнейшим критерием качества высшего образования в современном понимании является развитость у выпускника способности применять сформированные компетенции для эффективного решения разнообразных социально-профессиональных и личностных задач в изменяющихся условиях.

В представленных материалах сборника проблема качества высшего образования рассматривается как с внешних, традиционных (организационно-управленческих и содержательно-технологических) позиций, так и с внутренних – личностной готовности и способности будущих специалистов успешно социализироваться в современное общество и качественно работать в новых условиях.

Участниками конференции рассматриваются такие традиционные вопросы качества высшего образования, как теоретико-методологические и методические основы качества высшего образования в условиях глобализации и интеграционных процессов, информатизации общества, мас-

совости высшей школы, поликультурной среды, формирования единого образовательного пространства; совершенствование содержания и методик (технологий) профессиональной подготовки в контексте интеграции образования, науки и производства, взаимодействия с работодателями; разработка и внедрение современного учебно-методического и информационного обеспечения образовательного процесса; создание и внедрение внутривузовских систем менеджмента качества.

В центре внимания исследователей находятся и внутренние аспекты проблемы качества высшего образования: психологические основы качества профессиональной подготовки студентов; социально-профессиональная компетентность выпускника, пути ее формирования и критерии ее развитости; развитие индивидуального стиля будущего специалиста как фактор повышения качества университетского образования; формирование ценных личностных качеств студентов, социально-личностных компетенций средствами внеаудиторной воспитательной работы.

Такое комплексное рассмотрение проблемы качества высшего образования будет способствовать не только углублению теоретического обоснования проблемы качества образования, но и выработке практических рекомендаций для вузов по повышению качества профессиональной подготовки студентов.

О. А. Жук,
зав. кафедрой педагогики
и проблем развития образования БГУ,
доктор педагогических наук

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

Е. В. Андропова, Ю. И. Брезгин

ЕЛГУ имени И. А. Бунина, Россия

В. Е. Медведев

ОрГТУ, Россия

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

***Abstract.** In article the problem of improvement of quality of vocational training and competitiveness of let out experts is considered. Authors the permission of this problem by a diversification of the maintenance of vocational training is offered: updatings of the purpose, organizational structure, the maintenance, methods and tutorials of the student. The existing system of preparation of experts cannot remain invariable, it should correspond to logic and the maintenance of the innovative processes occurring in the Russian society and manufacture.*

The diversification of formation of the future expert, according to authors, assumes: expansion of preparation of the qualified expert to other fields of activity, and information of educational process, formation key professional, expansion of cultural-educational space of an educational institution; for the shared problem permission it is necessary to find decisions private, mentioning all parties of teaching and educational process of problems in a professional educational institution.

В настоящее время обозначилась проблема диверсификации образования будущего специалиста – выпускника профессионального учебного заведения. Ее возникновение связано с тем, что уровень подготовки выпускников ряда колледжей и вузов не соответствует современным потребностям общества, государства, производства и других потребителей образовательных услуг.

Педагогическую проблему диверсификации породила также необходимость разрешения ряда возникших в последнее время противоречий, главными из которых являются: во-первых, противоречие между потребностью общества в компетентных специалистах и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ проектирования целостного процесса их подготовки; во-вторых, противоречие между потребностью в специалистах нового типа, владеющих ключевыми компетенциями, и преобладанием в профессиональном образовании методов, не обеспечивающих необходимый уровень готовности к применению полученных знаний в профессиональной деятельности; в-третьих, противоречие между традиционными подходами, основанными на усвоении нормативно заданной суммы знаний, умений, навыков и высокой динамикой развития производственных технологий, требующих постоянного повышения квалификации специалиста; в-четвертых, противоречия между необходимостью удовлетворения перспективных потребностей рынка труда в квалифицированных специалистах с учетом прогнозов изменения содержания их профессиональной деятельности и возможностями системы образования.

Информационный бум и информатизация общества, резко возросшая социальная динамика (быстрое развитие и смена технологий в промышленности, структурные изменения в экономике, миграция населения, трансформация процесса социально-культурного развития), по мнению В. П. Шестак, И. А. Мосичевой, Н. В. Скибицкого, «предопределяют быстрое устаревание приобретенных профессиональных и общекультурных знаний, потерю ими актуальности. Выпускник учебного заведения оказывается не востребованным или не подготовленным к требованиям, которые предъявляют ему работодатель и социальное окружение. Он оказывается функционально неграмотным, неспособным эффективно выполнять свои профессиональные и социальные функции, несмотря на полученное ранее образование» [2].

Научная информация, которая осваивается студентом, быстро устаревает, содержание учебных программ не успевает отражать изменения, происходящие в изучаемой предметной области. Нет ясных критериев отбора информации, необходимой для успешной работы по специальности, что вызывает эффект «переизбытка информации». В целом традиционное содержание профессионального образования по многим специальностям не адекватно отражает ту реальность, в которой будущему специалисту предстоит жить и работать.

Современному производству требуется личность нового типа – специалист, который наделен креативным мышлением, чувством свободы и ответственности, готовый к самостоятельным решениям, нестандартным ситуациям. Поэтому не вызывает сомнений тот факт, что современная образовательная политика должна ориентироваться на такую систему образования, которая предусматривает не столько решение базовых задач формального образования, сколько комплексное развитие человека и повышение его вклада в культурный потенциал общества. Так, В. П. Шестак, И. А. Мосичева, Н. В. Скибицкий считают: «В XXI веке образование с необходимостью должно воспитывать в человеке способности и стремление к развитию и преобразованию как окружающего мира, так и самого себя. В соответствии с современным подходом следует говорить о том, что образование должно активизировать в каждом обучающемся «самоподдерживаемую – самоактуализируемую личность» [2].

Следует отметить, что в настоящее время (и в ближайшем будущем) на рынке труда в России наблюдается превышение предложения над его спросом в специалистах с высшим образованием. Однако компетентных специалистов по-прежнему недостаточно. Современное производство требует таких профессионалов, которые умеют быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке и принимать верные решения в любых производственных и жизненных ситуациях. В современных условиях от специалиста требуются не только качественные профессиональные знания, но и достаточно фундаментальное образование, которое позволяет ему быть востребованным на рынке труда. Это положение требует разработки и реализации соответствующих мер по повышению конкурентоспособности выпускников, а следовательно, и конкурентоспособности самого учебного заведения.

Мы видим разрешение этой проблемы на путях диверсификации содержания профессионального образования. Проблема диверсификации профессионального образования привлекает пристальное внимание исследователей в связи со своей актуальностью, но она не только далека от своего решения, но нет еще единого мнения о ее сущности и подходах к ее решению.

Анализ содержания научных публикаций и нормативных документов, связанных с проблемой повышения качества профессионального образования и конкурентоспособности выпускаемых специалистов, показал, что термин «диверсификация» употребляется со всенарастающей активностью, однако разные авторы вкладывают в него различный смысл. Синтезируя разные мнения, мы пришли к следующим обобщениям: во-первых, диверсификация образования рассматривается как инновационный процесс, который может

оказаться эффективным средством повышения качества профессионального образования; во-вторых, диверсификация может способствовать выравниванию условий подготовки специалистов в разных профессиональных учебных заведениях и повышению качества образования до уровня лидеров в этой области; в-третьих, диверсификация предполагает расширение традиционного содержания подготовки квалифицированных специалистов к иным сферам деятельности, в новых условиях хозяйствования, политехнизацию и информатизацию учебного процесса, расширение культурно-образовательного пространства учебного заведения; в-четвертых, диверсификация образования специалиста как педагогическая проблема недостаточно разработана в общетеоретическом плане и практически не решалась на уровне отработки педагогических технологий, методов и средств обеспечения этого процесса; в-пятых, решение проблемы диверсификации многие видят в создании многоуровневых, многоступенчатых, многопрофильных и многофункциональных университетских комплексов, обеспечивающих спрос региональных рынков труда в компетентных специалистах.

В нашем понимании – диверсификация профессионального образования – это расширение деятельности учебного заведения на новые для него сферы, проникновение в области, не имеющие ранее прямых связей и зависимости от результатов образовательной деятельности, в целях повышения конкурентоспособности выпускников.

Общая проблема диверсификации профессионального образования может быть дифференцирована выделением частных проблем, которые необходимо решить для повышения конкурентоспособности выпускаемых специалистов. К ним относятся следующие: определение целей диверсификации образования выпускников по конкретным специальностям; изменение содержания образования студентов, его фундаментализация; разработка новых технологий, методов и средств в соответствии с быстро развивающимся процессом информатизации всех сторон жизнедеятельности общества и производства; определение педагогических условий реализации процесса диверсификации; повышение квалификации научно-педагогических кадров, диверсификация структуры и содержания их подготовки; повышение эффективности самостоятельной работы студентов; разработка систем мониторинга потребностей рынка труда в специалистах определенного профиля и диагностики эффективности процесса диверсификации.

Осмысление происходящих реформ в образовании в условиях диверсификации приводит к новому пониманию того, что принято называть «проблемой готовности выпускников» к будущей профессиональной деятельности. Рассматривая пути разрешения этой проблемы, нужно учитывать, что доля интеллектуального труда специалистов на производстве возрастает: динамика смены производственных технологий заметно опережает динамику смены человеческих поколений, поэтому специалистам предстоит в течение жизни неоднократно осваивать новые технологии, постоянно переучиваться. Следствием этого является то, что учебные заведения всех уровней должны готовить выпускников к непрерывному образованию и самообразованию, только в этом случае они будут конкурентоспособными на рынке труда. К. Я. Вазина отмечает: «Непрерывное образование как педагогическая система – это целостная совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетенции, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости, эстетического отношения к действительности» [1].

Можно говорить о том, что сегодня проблема диверсификации содержания подготовки будущего специалиста актуализировалась в связи с необходимостью существенных преобразований в системе профессионального образования. Для ее разрешения следует скорректировать цели, организационную структуру, содержание, методы и средства обучения студента. Наша страна участвует в общемировом процессе перехода цивилизации к новому

постиндустриальному этапу ее развития, характеризуемому диверсификацией многоуровневого профессионального образования, изменением доминирующих ранее технологических форм деятельности на новые – информационно-технологические, где основным продуктом становится информация. Поэтому и система подготовки специалистов не может оставаться неизменной, она должна соответствовать логике и содержанию инновационных процессов, происходящих в российском обществе и производстве.

Обобщая вышеизложенное по проблеме диверсификации образования будущего специалиста – выпускника профессионального учебного заведения, можно сделать следующие основные выводы:

- диверсификация образования будущего специалиста предполагает: расширение подготовки квалифицированного специалиста к иным сферам деятельности, политехнизацию, фундаментализацию и информатизацию учебного процесса, формирование ключевых профессиональных компетенций, расширение культурно-образовательного пространства учебного заведения;

- проблема диверсификации образования будущего специалиста еще только начинает разрабатываться как на общетеоретическом, так и на технологическом и операционном уровнях;

- для разрешения общей проблемы необходимо найти решения частных, затрагивающих все стороны учебно-воспитательного процесса в профессиональном учебном заведении;

- каждое профессиональное учебное заведение имеет свою специфику, т. к. в них готовятся специалисты разных уровней – среднего и высшего звена, по разным специальностям, обучаются молодые люди разных возрастов, с разным кругом интересов, в разных условиях, для разных рынков труда. Поэтому скорость, структура, содержание, методы и средства диверсификационных процессов в зависимости от профессии, типа учебного заведения и региона могут сильно различаться.

Решение проблемы диверсификации содержания подготовки специалиста должно способствовать решению ряда других проблем профессионального образования и главной из них – повышению конкурентоспособности выпускников профессиональных учебных заведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вазина, К. Я.* Педагогические основы развивающих технологий в профессиональных учебных заведениях инновационного типа: автореф. дис... д-ра пед. наук / К. Я. Вазина. – Екатеринбург, 1998. – 35 с.

2. *Шестак, В. П.* Научно-исследовательская работа студентов: проблемы и решения / В. П. Шестак, И. А. Мосичева, Н. В. Скибицкий. – М.: Изд-во МЭИ, 2006. – 200 с.

К. Г. Антонян

РГПУ имени А. И. Герцена, Россия

КУЛЬТУРОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ

Abstract. Education is very closely connected to the culture. The connection is so strong, that one can assert that the level and the future of society's culture is actually defined by education. In that case the general level of culture is going to go down, which is especially true for the spiritual culture. The concept of culture is also important for understanding of socialization and of value and normative bases of

society. The modern socio-humanitarian sciences endure the grave crisis connected with dehumanization, when the processes, the institutions, the social structures, the relations systems and other things studied by these sciences are deprived of human content. Cultural Science learns the Culture in complex. Culture is as product of human activity and at the same time it creates a personality. Therefore it can help socio-humanitarian sciences to overcome the crisis.

1. Политические и с неизбежностью последовавшие социальные реформы советского и сформировавшегося постсоветского пространства сломали складывавшуюся годами систему высшего образования. С разрушением границ, сохранявших в более-менее стабильной целостности советское государство с конгломератом ценностей и базовых установок, российское общество вынуждено было выбирать ориентиры для своего дальнейшего существования.

Система образования в целом, а в особенности гуманитарное образование, являются проводниками основных ценностей и ориентиров общества и власти. Гуманитарные науки, в рамках официальной системы образования, призваны создавать непротиворечивый образ существующей на данный момент и в данном обществе модели реальности. Система образования же является транслятором данной модели, транслятором и проводником ценностей официальной власти. В рамках образования формируется официально одобренная картина мира. Именно через систему образования осуществляется «социальное программирование». Еще Екатерина II, понимая роль образования, стремилась поставить эту сферу под свой жесткий государственный контроль, результатом чего явились закрытые образовательные учреждения. Именно так планировалось Екатериной создание «новой породы людей», новых граждан, чье сознание отвечало бы потребностям государства. При советской власти, в первые же годы, несмотря на бытовую неустроенность и политическую нестабильность, молодое государство также уделило системе образования немалое внимание. Формировавшееся государство в 1920-е годы нуждалось в воспитании истинных граждан новой формации с новым сознанием, что влекло за собой пересмотр вопроса форм и методов воспитания и образования (чему учить (содержание) и как учить (методы)). Идея была в том, чтобы вырвать ребенка из семьи с тем, чтобы общество воспитывало своих «правильных» граждан, чьи установки согласовывались бы с идеологией государства.

Итак, образование всегда было и есть проблема государственная. Именно через эту систему проводятся основные идеологические установки и прививается система ценностей данного общества. Университеты всегда были «копилкой» знаний, но одновременно именно в университетской среде формировалась политически и социально активная прослойка интеллигенции.

2. Необходимо отметить, что с появлением культурологии как отдельного направления в современном гуманитарном образовании в Санкт-Петербурге появилась и развилась одна из сильнейших культурологических школ. Именно в Санкт-Петербурге в августе 2006 года был проведен 1-й культурологический конгресс, куда были приглашены участники из разных городов и стран России и СНГ, а в 2008 году – 2-й культурологический конгресс. В Санкт-Петербурге было создано Научно-образовательное культурологическое общество (НОКО), которое находится в процессе становления и выработки определенной программы деятельности. Однако сегодня уже можно говорить о том, что его главная функция – объединения российских (и не только) культурологических школ – реализуется в полной мере.

Культурологическое образование призвано дать системное представление о мире культуры и человека в нем. В силу того, что культурологическое знание есть интегративное знание, которое возникает на стыке наук, неизбежно возникает ситуация пограничных исследований и проблема научности подобных исследований. Граница не только разъединяет, но еще

и соединяет. Именно на границе происходит обмен, возможен диалог (по Ю. М. Лотману). Междисциплинарные исследования в настоящее время имеют ценность именно потому, что в подобных исследованиях появляется возможность диалога, обмена результатами исследований в различных науках и областях знания.

«Мода на культурологию» – явление российского порядка. Российский «культуролог» сродни русскому «интеллигенту» – явление наличествующее, но спорное, не поддающееся определению (о-предел-ение, то есть поставить предел, очертить границы понятия). Как и интеллигент, культуролог критикуем всеми, и не в последнюю очередь за известный дилетантизм.

Первыми культурологами у нас в стране стали называть таких ученых, как М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, С. С. Аверинцев, А. Я. Гуревич и др. Этим известных ученых, объединенных ныне под именем культурологов, объединяет то, что все они – специалисты в своих, порой сугубо узких областях, которым стало тесно в рамках своей науки, – выходят на уровень глобальных обобщений, на уровень целостного анализа изучаемых ими предметов. [2]

Статус культурологии до сих пор туманен и неопределен ни как науки, ни как учебной дисциплины, однако это не мешает ей развиваться. Большое количество учебников по культурологии и их разнообразие свидетельствует, с одной стороны, о том, что дисциплина начинает занимать свое место в образовательном процессе, с другой – о том, что до сих пор нет критериев для определения статуса культурологов и культурологии. Каково проблемное поле культурологии, каков предмет и каковы методы культурологического исследования.

3. Современная образовательная ситуация складывается таким образом, что неизбежно на первый план выступают новые условия образовательной среды, новые образовательные средства и новые образовательные методики. Культурологическое образование является важнейшей составляющей общего образования. В своем содержательном аспекте культурология охватывает широкий круг гуманитарных культурологических дисциплин. К таковым относятся в первую очередь «Мировая художественная культура», «История культуры Петербурга» («История культуры Родного края»). Еще одним компонентом содержания общего культурологического образования является общекультурная составляющая содержания общего гуманитарного и художественного образования. Интеграция этой общекультурной составляющей знаний, которые студенты получают на лекциях истории, философии, социологии, а школьники на уроках истории, литературы, изобразительного искусства, музыки, в целостное культурологическое знание происходит в процессе обучения культурологии.

На первый план модернизации образования все больше выдвигаются вопросы его культурного содержания. Речь идет о формировании целостного знания о мире культуры как сложном и многоаспектном мире человека. Сложность, многоаспектность и разветвленность современного научного знания ведет к изоляции его различных направлений. Специализация создает мир замкнутых внутри себя научных общностей. Преодолеть эту изоляцию различных научных направлений можно за счет универсальности культурологического подхода. Общекультурное развитие является необходимой частью жизни каждого человека и начинается это развитие еще в детстве. При этом стоит различать процесс социализации как процесс вхождения в общество и усвоение социальных правил и норм, процесс инкультурации как процесс вхождения индивида в конкретную культурную среду. Американский антрополог Мелвилл Херсковиц, который ввел в научный оборот и обосновал понятие инкультурации в работе «Man and His Works: The Science of Cultural Anthropology» в 1948 году, имел под ним в виду освоение норм и паттернов поведения и способов мышления, свойственных данной культуре.

Понятие «культурное развитие» было введено в научную практику Л. С. Выготским: «Есть все основания предположить, что культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; что культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития и какими являются язык, письмо, система счисления и др.» [1]. Высокий или низкий уровень культурного развития зависит не в последнюю очередь от социальной среды, внутри которой живет и развивается ребенок. Система образования является важнейшей частью этой среды. Культурологическое образование – это особый и значимый аспект культурного развития. Особенностью культурологического образования является то, что овладение культурным опытом, передача его от поколения к поколению осуществляется в рамках управляемого процесса [3].

Современная университетская среда формируется в данный момент заново. Вводится двухступенчатая система «бакалавриат – магистратура», а также модульная система обучения, система баллов и кредитов, повышается роль самостоятельной работы студентов (50 % часов, выделенных на дисциплину, отводится на самостоятельную работу и 50 % на аудиторную). В связи с этими процессами происходит обновление не только устоявшихся методов и методик преподавания, но и обновление содержания образования по различным дисциплинам. Культурологические дисциплины, такие как мировая художественная культура, история культуры регионов России, история культур и цивилизаций, философия культуры и др. также подвергаются пересмотру. Обновляется база сопроводительных аудиовизуальных и мультимедийных материалов и отрабатывается сама технология использования новых возможностей, которые появились благодаря обновлению технико-технологической базы. В связи с новым стандартом обучения культурология стала частью педагогического модуля и соответственно изменяются учебные программы. Сопоставление культурологического образования в России с зарубежными образовательными программами, посвященным «культурным исследованиям» может быть полезным при выработке стратегии его реформирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005.
2. *Савчук, В.* Режим актуальности / В. Савчук. – СПб.: СПбГУ, 2004.
3. *Токарев, С.Н.* Культурологическое образование как аспект культурного развития / С. Н. Токарев // Культурологические исследования – 2002. – СПб.: РГПУ имени А. И. Герцена, 2002.

**С. Я. Астрейко, Е. С. Астрейко,
А. С. Астрейко**
МозГПУ имени И. П. Шамякина, Беларусь

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Abstract. Now there is a necessity of development of creative, cultural activity of students and the teachers, conformable to universal values of culture, and on this basis creation new social cultural the educational environment. The given environment should develop as interaction of the new educational complexes traditional and innovative models and training systems, integrating curriculums, modern tu-

torials, an experimental teaching material, and, the main thing, new quality of mutual relations between students and teachers.

Social cultural the educational environment of concrete establishment in many respects depends on the developed cultural environment of region. In each region there are certain conditions of a life, the concrete relation to the problems arising in sphere of culture and higher education is formed. All it affects work not only the higher schools, but also general educational and out-of-school establishments, libraries, museums, culture establishments, etc.

Thereupon in the course of vocational training of students the permanent job on designing of the new educational environment as the multidimensional space adequate to requirements of the future teachers and dynamics of modern culture is expedient. Therefore it is necessary to develop social cultural the educational environment focused not only on the subject world, but also on development of communications and mutual relations between educational systems.

Современное социокультурное пространство отличается динамичной изменчивостью информационного потока. Содержание высшего образования не всегда адекватно отражает данный процесс, так как появляются новые источники информации, которые влияют на уровень знаний. Возникает педагогическая проблема, каким содержанием наполнить образовательную среду, на каких основаниях ее организовывать?

Образовательная среда является предметом исследования в разных аспектах философов, культурологов, психологов, социологов, педагогов. Определяется ее место в образовательном пространстве социума в целом и существующий социальный фонд знаний, норм, ценностей соотносится с потребностями развития самого человека. Существует противоречие между необходимостью динамичного развития индивидуальности человека в условиях образовательной среды в целом, с одной стороны, и специальной педагогической организации процесса его вхождения в пространство общества, с другой.

Интерес к индивидуальной среде развития изменил ракурс рассмотрения проблемы образовательной среды. Больше внимания, включая и современную ситуацию, уделяется «внутренней», личностной, среде развития и ее взаимосвязи с внешней культурной средой.

Происходящие в последние годы перемены в сфере высшего образования побуждают преподавателей обратиться к базовым ценностям культуры как к основе процесса взаимодействия со студентами, решения новых культурных задач высшей школы в условиях быстро меняющегося общества, а также поиска путей дальнейшего совершенствования качества высшего образования.

Постепенно приходит понимание того, что содержание высшего образования, сводимое к стандартизированной информации, овладению известными знаниями, умениями и навыками, не отвечает ожиданиям общества. Необходимо обеспечивать творческую, культурную деятельность студентов и преподавателей, сообразную общечеловеческим ценностям культуры, и на этой основе создавать у участников образовательного процесса новые социальные потребности.

Изменение в понимании качества высшего образования предполагает соответствующие изменения и в понимании необходимых социокультурных условий его организации. Прежде всего это касается углубления индивидуализации образования и признание значимости новых социокультурных закономерностей развития личности:

- обеспечение образовательных интересов личности возможно только в многообразной и разнообразной культурно-образовательной и практико-ориентированной среде, стимулирующей активность и творческую деятельность студентов и преподавателей вузов;
- развитие культуросообразных, продуктивных и мультикультурных моделей высшего образования, обеспечивающих его дальнейшую индивидуализацию, что связано с целенаправленной организацией информационно богатой и материально обеспеченной

культурно-образовательной среды и имеет большее значение для личностного становления студентов.

Н. Б. Крылова [1] определяет *культурную среду* как совокупность материально-технических, знаково-символических, информационных и психолого-педагогических условий, влияющих на культурное развитие и саморазвитие учащихся и преподавателей в пространстве учебного заведения. По мнению ученого, *культурная среда* в целом – это уникальное проявление жизнедеятельности людей: окружающее человека пространство – *макросреда* и непосредственное социокультурное поле общения – *микросреда*, где он активно действует и реализует себя как субъект культуры.

Социокультурная образовательная среда – это часть социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их составляющие, разные субъекты и материалы. Она также создается и индивидом, поскольку каждый развивается сообразно своим индивидуальным задаткам, интересам, жизненному опыту и строит собственное пространство вхождения в историю и культуру, свое видение ценностей и приоритетов познания [1].

Так, например, *социокультурная образовательная среда в процессе подготовки будущих учителей технического труда и физики* должна складываться как взаимодействие новых образовательных комплексов, традиционных и инновационных моделей и обучающих систем, интегрирующих учебных программ, высокотехнологичных средств обучения, экспериментального учебного материала и нового качества взаимоотношений – диалогического общения студентов и преподавателей.

Создание и обеспечение новой образовательной среды в процессе профессиональной подготовки будущих учителей технического труда и физики требует не только реорганизации учебных аудиторий, учебно-производственных мастерских и лабораторий, но и реконструкции знаково-символической среды высшей школы как отражения разнообразной продуктивной и творческой деятельности студентов и преподавателей. В результате этого *студенты* приобретают образ новой вузовской жизни, организованной по подобию действующих в обществе культурных процессов. Это становится стимулом их самоопределения и самореализации. В свою очередь, *преподаватели вуза* повышают уровень своей культуры, формируют четкое представление обо всей вузовской системе деятельности и возможностях участия в ней студентов.

Социокультурная образовательная среда конкретного учреждения во многом зависит от сложившейся культурной среды региона, условий, которые способствуют развитию культурных сред конкретных образовательных систем или сдерживают этот процесс. В каждом регионе складываются определенные условия жизни, формируется конкретное отношение к проблемам и потребностям сфер культуры и высшего образования. Все это сказывается на работе не только высших школ, но и общеобразовательных и внешкольных учреждений, библиотек, музеев, учреждений культуры и др.

В этой связи в процессе профессиональной подготовки студентов целесообразна постоянная работа по проектированию новой образовательной среды как многомерного пространства, адекватного потребностям будущих учителей и динамике современной культуры. Поэтому необходимо разрабатывать социокультурную образовательную среду, ориентированную не только на предметный мир, но и на развитие связей и взаимоотношений между образовательными системами. Преобразование среды поможет становлению иного культурного типа высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ УКРАИНЫ НА ПУТИ К ЕВРОПЕЙСКОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ

Стратегические решения по созданию ЕПВО до 2010 года и его дальнейшего развития до 2020 года являются результатом встреч министров европейских стран, ответственных за высшее образование в странах – участницах Болонского процесса. Украина присоединилась к Болонскому процессу в мае 2005 года. Этим она взяла на себя обязательства, определяющие направление и контуры реформы высшего образования. Украинское образование, как и другие национальные системы высшего образования стран-участниц, встраивается в ЕПВО, сохраняя при этом национальную идентичность. Как отмечается во многих ключевых документах Болонского процесса, трансформация высшего образования не требует его унификации.

Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) предусматривает прозрачность, понятность и открытость систем высшего образования каждой страны – участницы Болонского процесса. Это в значительной степени будет способствовать реализации ключевой цели Болонского процесса – мобильности студентов, научно-педагогических работников, руководящего персонала украинских университетов в ЕПВО.

Благодаря реформам в ЕПВО достигнуты большая совместимость и сопоставимость квалификаций (степеней) на национальном и международном уровнях. Учитывая это, следующим важным вызовом является разработка профилей и содержания квалификаций. На данный момент большинство стран начало процесс разработки национальных рамок квалификаций. Однако лишь незначительное количество стран к 2010 году достигло поставленной цели – разработки полноценной национальной рамки квалификаций.

Основными инструментами признания периодов обучения и квалификаций высшего образования в ЕПВО являются Европейская кредитно-трансферная система (ECTS), Приложение к диплому (DS), Национальная рамка квалификаций (NQF).

Трехцикловая система (бакалавр – магистр – доктор) активно внедряется в высших учебных заведениях Европы. При этом следует заметить, что в ряде европейских стран (Великобритания, Швеция, Германия и др.) трехцикловая система не распространяется на некоторые направления образования (медицину, ветеринарию, архитектуру, педагогику, теологию, право, ядерную энергетику, инженерию, охрану окружающей среды, безопасность человека и государства и другие). Считается целесообразным, что подготовку специалистов в этих областях следует осуществлять не менее чем 5–6 лет, т. е. с присвоением степени магистра, минуя степень бакалавра. Речь идет о так называемом «интегрированном» магистре. Однако в большинстве направлений образования наблюдается подобие моделей двух первых циклов (бакалавр – магистр). Так, в 17 странах-участницах на бакалаврских программах первого цикла преобладает модель в 180 кредитов ЕКТС, которая соответствует 3 годам обучения. В 11 странах-участницах утвердилась модель в 240 кредитов ЕКТС, реализующаяся за 4 года обучения. На магистерских программах второго цикла модель в 120 кредитов (2 года обучения) является наиболее распространенной и внедрена в 29 странах-участницах. Общепринятой на сегодняшний день моделью цикловой подготовки в ЕПВО является комбинация программ первого и второго циклов в соотношении – 180 кредитов ЕКТС (бакалавр – 3 года обучения) + 120 кредитов ЕКТС (магистр – 2 года обучения).

На современном этапе развития ЕПВО почти все страны – участницы Болонского процесса законодательно утвердили внедрение ЕКТС. Внедрение системы кредитов ЕКТС обеспечивает прозрачность программ обучения, облегчает признание дипломов и квалификаций. При использовании ЕКТС в целом европейское высшее образование станет более открытым, понятным и привлекательным для студентов разных стран мира. В Украине в 2009 году издан приказ Министерства образования и науки Украины, в соответствии с которым необходимо «внедрить, начиная с 2009/10 учебного года в высших учебных заведениях Украины, европейскую кредитно-трансферную систему и ее ключевые документы («Апликационную форму студента», «Соглашение об обучении», «Соглашение о практической подготовке и обязательство о качестве», «Академическую справку», «Приложение к диплому Европейского образца») в соответствии с требованиями Справочника пользователя Европейской кредитно-трансферной системы (ЕКТС), утвержденного Европейской комиссией 6 февраля 2009 года».

Приложение к диплому европейского образца соответствует модели, разработанной Европейской комиссией, Советом Европы и UNESCO/CEPES. Цель Приложения – предоставление достаточной и независимой информации для улучшения международной прозрачности и справедливого академического и профессионального признания квалификаций (дипломов, сертификатов и т. п.). Оно разработано для описания характера (типа), уровня, контекста, содержания и статуса обучения, которое было осуществлено и успешно завершено лицом, указанным в оригинале квалификационного документа, к которому выдается Приложение. Оно не должно содержать оценочных суждений, утверждений относительно эквивалентности или предложений о признании. В сентябре 2003 года в Бергене министры договорились о том, что Приложение будет полностью внедрено в 2005 году. Однако многие страны отстают в этом, поскольку необходимы дополнительные организационные усилия и финансовые затраты.

На современном этапе реформа высшего образования Украины осуществляется в двух плоскостях:

- разработка национальной стратегии социально-экономического развития;
- сотрудничество и интеграция в европейское и мировое образовательное пространство.

Основная задача ЕПВО заключается в обеспечении высокого уровня качества высшего образования и содействии мобильности субъектов европейских университетов путем кросс-культурного признания квалификаций и их профилей. Для Украины как страны – участницы Болонского процесса важным вызовом является внедрение стандартов, рекомендаций и основных инструментов, способствующих совместимости, сопоставимости, признанию периодов и сроков подготовки специалистов после 2010 года, а именно:

- национальная рамка квалификаций с определением основных видов экономической деятельности, отраслей (направлений) образования, направлений и профилей подготовки специалистов, которая согласовывается с рамкой квалификаций ЕПВО;
- трехцикловая система (бакалавр, магистр, интегрированный магистр (профессиональная подготовка), доктор);
- трансформация сети высших учебных заведений (институциональной структуры) в университеты, политехнические университеты, академии, колледжи и их развитие в соответствии с тенденциями развития ЕПВО;
- формирования содержания образования по академическим и профессиональным квалификациям с учетом соответствующего уровня компетентности, компетенций и результатов обучения;
- трансформация образовательных стандартов, развитие университетских программ обучения в соответствии с требованиями Болонского процесса, участие в общих проектах «ТЮНИНГ» (TUNING);

- внедрение общих степеней и общих (специальных) программ для иностранных студентов;
- внедрение современных процедур признания предыдущего обучения (формального, неформального, неофициального) и разработки национальной рамки квалификаций обучения на протяжении жизни (FQ LLL);
- внедрение социального измерения ЕПВО высшего образования через:
 - ◆ повышение мобильности студентов и научно-педагогических работников высших учебных заведений в двусторонних направлениях;
 - ◆ обеспечение портативности студенческих грантов и займов мобильности;
 - ◆ обеспечение справедливого доступа к качественному высшему образованию;
 - ◆ подготовку научных и научно-педагогических кадров, совершенствование их компетенций в соответствии с современными требованиями с целью обеспечения устойчивого развития системы высшего образования и государства;
- разработка и внедрение профессиональных стандартов как основы для модернизации государственных образовательных стандартов (учебных программ, учебных планов) в целях повышения качества содержания профессионального образования и обучения и приведения его в соответствие с требованиями работодателей;
- разработка современных механизмов учета потребностей рынка труда в целях содействия надлежащему трудоустройству выпускников;
- развитие украинских и мировых культурных ценностей, ориентация на идеалы демократии и гуманизма, которые необходимы для существования и развития гражданского общества Украины;
- внедрение системы качества высшего образования в соответствии со стандартами и рекомендациями Европейской ассоциации обеспечения качества (ENQA), что включает:
 - стандарты и рекомендации относительно;
 - создание независимых агентств по обеспечению качества;
 - присоединение национальных независимых агентств по обеспечению качества к Европейскому реестру (EQAR);
 - создание агентства по академическому признанию и международному обмену – Национального центра Европейской информационной сети по признанию (ENIC/NARIC);
 - внедрение национальной системы рейтингов высших учебных заведений в соответствии с берлинскими принципами ранжирования и национальной системы классификации университетов.

Интеграция системы высшего образования Украины в ЕПВО будет способствовать:

- обеспечению качества высшего образования;
- признанию периодов и сроков подготовки в ЕПВО и других регионах мира;
- мобильности студентов, преподавателей, научных работников;
- обеспечению справедливого доступа к высшему образованию;
- укреплению позиций украинских университетов на национальном, европейском и мировом рынках труда и рынке образовательных услуг.

Учитывая это, период 2009–2010 года (базовый) является чрезвычайно важным для системы высшего образования Украины в определении ключевых краткосрочных стратегий развития и согласовании национальной нормативно-правой базы со стандартами и рекомендациями ЕПВО. Период с 2010 по 2020 год должен стать ключевым в реализации долгосрочных стратегий обеспечения устойчивого развития и усовершенствования системы высшего образования Украины, признания ее в европейском и мировом пространстве в контексте обеспечения качества.

СОЦИУМ, ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА: ХАРАКТЕР СВЯЗЕЙ

Abstract. The main idea of the article is explication of historically changing connections in such social realia like science, education, teaching. The dependence of science model transformation and higher education in European culture of the last three centuries in conditions of consciousness directions change, setting different conceptions of knowledge, cognitive activity and its agent are traced. The main theses based in the report are the distinctions between education and teaching essence with their inseparably linked unity. Teaching is the way of human adaptation to the established cultural environment with the help of mastering accepted ideal life patterns (programmes) in such environment. Education is the way of conditions comprehension by a human being and the boundaries of his existence in the dynamic world. The task of education consists of generating new ideal patterns in people capable of creative work. Social condition of education implementation in higher education which has an integrated character of its activity formation is revealed in the article.

Включение человека в культуру реализуется многочисленными средствами. Однако в основе их лежат два фундаментальных способа осуществления человеческой жизни – обучение и образование.

Специфика обучения человека заключается в формах выражения и передачи того, чему обучаются. В культуре – это идеальные схемы, программы освоения жизненного пространства, обладающие самостоятельным бытием. Наличие таких особых «предметов», способных существовать в отрыве от актуально осуществляемой жизнедеятельности людей, и есть атрибутивное качество культуры. Эта особенность «предметов» («техносов» – в терминологии М. К. Мамардашвили), выступает условием существования специальной деятельности по их освоению и организации, т. е. школы. Таким образом, школа как социальный институт и вид деятельности по своей цели направлена на освоение **готовых**, уже сложившихся «техносов». А поскольку в состав «техносов» входит и программа структурирования мира и формирование его образа (в виде мифа, научной картины и т. п.), то обучение всегда имеет своей предпосылкой представление о мире как устойчивом и уже готовом. Отсюда проистекает консерватизм школы: она может реализовать свою цель и эффективно обучать, задавая соответствующее видение мира как стабильного. Поэтому на протяжении многих веков и у различных народов воспроизводятся одни и те же установки, формы и методики обучения. Школа оказывается одним из самых инерционных социальных институтов именно в силу своей цели – освоение готовых «техносов». А так как такая цель всегда наличествует, поскольку общество не может существовать, не овладевая опытом предшествующей истории, постольку обучение было, есть и будет одним из фундаментальных способов культурной жизнедеятельности. Появление новых средств и методик при сохранении стратегической цели по существу ничего не меняет, оно способствует только более эффективному освоению имеющегося.

Периодически возникающее в обществе недовольство школой и предпринимаемые реформаторские действия чаще всего оказываются изменениями именно средств при сохранении цели. Когда же усилия сосредотачиваются не столько на совершенствовании уже имеющихся средств обучения, сколько на осмыслении самой школы как вида деятельности и социального института, тогда в пространстве культуры на первый план выходит образование.

В философском и культурологическом значениях образование есть не что иное, как человеческий способ устроения в мире, в котором возникает нечто новое, а сам мир, следовательно, явлен как незавершенный и динамичный. Образование, таким образом, включает

в себя два взаимосвязанных момента: 1) рождение новой культурной схемы, программы (нового «техноса») и, следовательно, насыщение культурной сферы; 2) появление людей, способных так или иначе уловить и оформить рождающееся новое.

Из вышесказанного становится ясным, что для успешной модернизации высшей школы необходимо осмысление тех культурных программ, которые лежат в ее основании. В контексте данной темы это выглядит как экспликация теоретико-методологических установок и неотрефлексированных исторических предпосылок, лежащих в основе существующей высшей школы. Тем самым прояснятся перспективы ее изменений и результаты.

Трактовка образования и его организация как социального института в европейской культуре определяется, помимо всего прочего, сложившимися в обществе представлениями о науке и формах ее институализации, т. е. готовых схем организации научной деятельности и ее результатов. В свою очередь, характер и способы образования непосредственно отражаются на состоянии науки.

На протяжении последних трех столетий социальный институт образования выражает, транслирует и утверждает классическую парадигму науки, нацеленную на достижение абсолютной истины, независимой от человека и человечества. Следовательно, знание в качестве продукта науки по определению есть абсолютно объективное, или внечеловеческое и нечеловеческое, а с позиций школы – готовая схема, которой необходимо овладеть с помощью обучения.

Такое представление истины институализировалось в виде университета. Университет – это «овеществленная» модель взаимозависимой научно-образовательной деятельности и одновременно реальный механизм по производству такой деятельности. В этой системе целью науки является обнаружение уже готовой и неизменной (абсолютной) истины, целью образования – передача обнаруженного знания и обучение методам поиска еще не известных, но уже наличествующих истин. Образование, по сути, оказалось чуть ли не тождественным обучению-накоплению и освоению навыков работы с готовыми технологиями.

Классическая модель науки базировалась на вполне определенном понимании агента научно-образовательной деятельности, фундаментальными характеристиками которого являются:

Первое. Трактовка сознания как разумно-мыслительной деятельности, абсолютно прозрачной, ясной для самого познающего субъекта. Поэтому образование редуцируется к обучению, то есть к трансляции содержания (знания) из ясного сознания обучающего в ясное сознание обучаемого: ученик, студент должен воспринимать все то и только то, что ему целенаправленно передается преподавателем, весь процесс трансляции полностью контролируем. Возникающие сбои, отклонения и искажения – внешние по отношению к самому процессу моменты.

Второе. Способность разумно-мыслительной деятельности принимается в качестве **родовой** характеристики человека, отсюда вытекает возможность и даже необходимость единой для всех системы образования. Отсюда – унифицированность форм и средств обучения, ориентация на усредненного ученика или студента.

Третье. Особый статус разумно-мыслительной деятельности обуславливал также разделение образования и воспитания. Задача первого – дать знания и навыки работы с ним. Задача второго – привить правила человеческого общежития через освоение (обучение) сложившихся норм чувствования и поведения. Отсюда следует разделение функций и места преподавателей: одни (преподаватели естественнонаучных и технических дисциплин) по преимуществу занимаются обучением, другие (преподаватели гуманитарных дисциплин) – воспитанием.

Конечно, речь не о том, что знания не связаны с образованием. Разумеется, не может быть образованного, но не знающего человека. Речь идет, во-первых, об ограниченности образа образования только как приобретения знания, во-вторых, о тех знаниях, которые приобретаются в системе высшей школы. Вузовские курсы, не говоря уже о школьных – это в большинстве своем готовые, уже принятые научным сообществом парадигмальные «выжимки» из научных исследований.

Студенты, потребляя в такой форме даваемое знание, оказываются плохо подготовленными для самостоятельного поиска, для творчества, т. е. рождения еще не бывшего.

К середине XX века философия уже имела нетрадиционную трактовку «познающего субъекта», ведущим мотивом которой становится смыслотворчество и осуществление герменевтических процедур, реализуемых человеком. Тем самым антропологические характеристики вводятся в структуру познания.

Подобное движение происходит и в фундаментальных естественнонаучных исследованиях, где факт разнородной активности человека становится неотъемлемым моментом научного знания (квантовая физика, современные космологические концепции, учитывающие антропный принцип). В прикладных областях науки «человеческий фактор» приобрел значимость прежде всего в связи с нарастающим масштабом негативных последствий антропогенного влияния на природу.

Указанные перемены – это не только изменения в способах понимания, но это и перемены в способах жизни, в первую очередь в изменениях образования как социального института – его цели, формах организации, способах осуществления. Переставая рассматривать себя венцом творения, созидателем нового мира, которому все доступно и в познании, и в образовании, человек осознает свое законное место в мире и свое предназначение – «слушателя бытия» (Хайдеггер). И в этом деле ему должно помочь современно понятое и организованное образование.

Прежде всего должна поменяться модель агента образования: это уже не столько «познающий субъект» в традиционном его понимании, сколько социально-исторически обусловленный (а, значит, и ограниченный) человек, не могущий претендовать на всеобщность и неизменность получаемого им знания.

Осмысление того факта, что знание, а тем более его техническое воплощение, обусловлено не только «чистым» любопытством, по-иному раскрывает суть образования.

Образование – это не просто приобретение знаний, а осмысление и освоение человеком условий, возможностей и границ своего бытия. Тем самым и понимание своей уникальности и непредзаданности. Следовательно, смыслом образования является не приобретение какой-то совокупности знаний, навыков и умений (все это называется обучением) в той или иной области теории и практики, которые затем будут вновь возвращаться в эту область. Смысл образования, на наш взгляд, заключается в способности задавать вопросы миру и самому себе и на основе полученных ответов образовывать себя, то есть рождаться в новом качестве, преодолевая как уже сложившийся образ мира, так и себя в этом мире. При таком подходе знание, навыки и умения перестают выполнять только инструментальные функции, то есть перестают быть средствами экспансии и колонизации мира человеком.

Тем самым получение знания дополняется актом понимания как самого процесса, так и его результата. Образование в таком случае становится состоянием, в котором одновременно осуществляется оформление знания и рождение смысла, что позволяет преодолевать как абстрактность первого, так и неопределенность второго. Разрешается искусственно созданная проблема образования и воспитания. Их единство – акт самоосуществления человека. Только создание условий, при которых обучающемуся раскрывается смысл его деятельности и приобретаемого им знания, позволяет надеяться на пробуждение в нем творческих потенций.

Реализации подобного вида образования призваны служить и новые формы его организации. Прежде всего это отказ от «трансляционного» способа связи преподавателя и ученика (студента) и развитие совместной взаимной деятельности по созданию ситуаций, в которых происходит рождение и знания, и смысла. Естественно, это приводит к необходимости максимального учета индивидуальности и уникальности самого акта взаимосвязи этих агентов образовательного действия. Перестройка образования – это обеспечение его креативности. Креативность образования – вот что должно быть осмыслено и принято обществом, ощутившем необходимость перемен.

Оборотной стороной трансформаций, целей, способов образования и одновременно условием таких метаморфоз выступают формы организации самой социальной реальности.

Сегодняшний социальный мир – это мир пересекающихся, перекрывающих друг друга сетей самого разного характера.

Понятно, что в такой ситуации наука и образование уже не могут занимать строго определенное место в иерархии социальных реалий, поскольку сами являются своеобразными сетями, покрывающими все социальное пространство. А это, в свою очередь, означает, что они становятся предпосылками, условиями и содержанием преобразования самого социального пространства, превращая его в гетерогенное.

Сетевой характер организации науки проявляется в размывании границ между ее ранее четко определенными частями, что выражается в росте междисциплинарных исследовательских областей, в переходе от тематических к проблемным видам построения и осуществления научного поиска, в проникновении методов и норм социально-гуманитарного познания в естественнонаучное и даже техническое.

Сетевой характер образования выражается как в изменениях, связанных с формами образования – дистанционное, экстернат, домашнее, дополнительное и т. д., так и с его содержанием. Образование, организованное по сетевому принципу, уже не может рассматриваться как способ приобретения знаний и навыков, поскольку они очень быстро устаревают, и не менее быстро меняют свое место в духовном пространстве человека. Реализация сетевого принципа в образовании требует изменения статуса как преподавателя, так и ученика, что выражается в отказе от «трансляционного» характера их связи. Они оба – равноправные участники образовательной ситуации, в которой знание не столько передается, сколько рождается в актах совместной работы.

Все вышесказанное подводит к выводу, что ни социум, ни наука, ни образование уже не могут рассматриваться в качестве автономных и локализованных «предметов», но только как состояние единой реальности – общественного бытия. Именно поэтому сеть («паутина») становится адекватной формой организации современного общественного бытия, в котором образование и его институциональная форма – высшая школа занимают собственное место.

В. В. Буткевич

МГИРО, Беларусь

Ю. С. Любимова

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ И ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ

***Abstract.** The article is devoted to a problem of improvement of vocational quality in training of future teachers of primary classes to aesthetic and art education of pupils. The maintenance of pedagogical activity on the formation of aesthetic culture of the person is considered in it. Actual strategic directions of art-aesthetic formation of primary school pupils are also characterized. The meaning of ethnocultural values in the education of the personality is shown. Modern valuable reference points of aesthetic education of pupils are offered in this article, taking possession of which will promote improvement of quality of vocational training of the future teachers in the course of training in High School.*

Создание условий для формирования духовно-нравственной культуры личности и раскрытия ее творческого потенциала является одним из приоритетных направлений реформирования общего среднего образования, что обуславливает актуальность повышения ка-

чества профессиональной подготовки будущих педагогов в области эстетического и художественного воспитания подрастающего поколения.

Основой профессиональной подготовки будущих педагогов к эстетическому образованию и воспитанию учащихся выступает формирование у студентов знаний, умений и навыков по методике преподавания изобразительного искусства и другим дисциплинам, формирующим эстетическую и художественную культуру личности.

Одним из важнейших показателей качества образовательных услуг по подготовке студентов в области эстетического воспитания является достигнутый в соответствии с социальным заказом общества уровень их профессиональной готовности к педагогической деятельности по формированию эстетической культуры учащихся [1].

В свою очередь, профессиональная компетентность учителя начальных классов рассматривается как способность к «продуктивной педагогической деятельности, позволяющей ...технологически правильно решать педагогические задачи в конкретных условиях начальной школы» [2].

Согласно данным нашего исследования, содержанием эстетического воспитания младших школьников выступает педагогическая деятельность по передаче начальных эстетических знаний, развитию способностей эмоционально-чувственного восприятия и эстетической оценки, накоплению опыта эмоционально-чувственных переживаний, формированию эстетических интересов, элементарных умений и навыков художественно-творческой деятельности [3].

С нашей позиции, в качестве актуальных целевых ориентиров художественно-эстетического образования учащихся должны выступать базовые компоненты эстетической культуры младших школьников, имеющие следующие содержательные характеристики: элементарные эстетические представления и понятия об эмоционально-образной природе изобразительного искусства; знание выразительных средств изображения (когнитивный опыт); художественные умения и навыки; способы художественно-эстетической деятельности (опыт практической деятельности); творческая активность по решению художественных задач (опыт творческой деятельности); эмоционально-ценностное эстетическое отношение к действительности и искусству (опыт личностных ориентаций) [4].

В связи с переходом современного образования от технократической парадигмы к гуманистической, призванной обеспечить адекватное вхождение ребенка в контекст современной культуры с целью его личностного развития, формирование перечисленных базовых компонентов эстетической культуры у младших школьников представляется актуальной задачей.

Необходимость формирования эстетической культуры учащихся как основы ценностного отношения к миру определяется современными методологическими подходами к цели, содержанию и принципам организации эстетического и художественного воспитания младших школьников. Приоритетами современной стратегической программы развития эстетического образования выступают системный, личностно ориентированный, культурологический, этнопедагогический, аксиологический, антропологический и деятельностный подходы, обеспечивающие реализацию культурно-гуманистической функции передачи молодому поколению ценностей общечеловеческой и национальной культуры [5].

На основании социокультурного анализа состояния современного общества можно утверждать, что для развития цивилизации в начале XXI века характерно «развитие тенденций унификации, с одной стороны, а с другой – сохранение этнокультурного своеобразия» [6]. Тенденции глобализации ведут к увеличению контактов между представителями различных культур – для межэтнического общения необходимо глубокое и разностороннее знание культуры, менталитета, национального характера, образа жизни, обычаев, традиций. На основании анализа научных источников установлено, что для успешного формирования подлинных субъектов культуры мира важно постижение своей этнической культуры, усвоение родных традиций, формирование ценностного отношения к ним [7].

Этнические эстетические ценности находят свое отражение в национальной художественной культуре и искусстве народа. Рассматривая роль этноэстетических ценностей в формировании личности младшего школьника, следует остановиться на вопросе соотношения общечеловеческого и национального начал в народной культуре. Универсальные ценностные смыслы общезначимы для всего человечества, константны, «наднациональны» и представляют собой ценности общечеловеческой культуры. Вместе с тем каждая нация обладает уникальными, неповторимыми художественными традициями – элементами социально-культурного наследия, передающегося из поколения в поколение в течение длительного времени [8].

Народное декоративно-прикладное искусство, аккумулирующее эстетический опыт поколений, имеет ключевое значение для развития эстетической культуры учащихся младшего школьного возраста, воспитания их эстетических чувств, формирования эстетического вкуса, культуры быта, труда и взаимоотношений. Вместе с тем постижение национальной культуры способствует приобщению учащихся к мировой культуре и ее различным проявлениям у других народов.

На наш взгляд, в процессе обучения в вузе студентам могут быть предложены следующие ценностно-смысловые ориентиры эстетического воспитания младших школьников, овладение которыми, в свою очередь, будет способствовать повышению качества подготовки будущих педагогов:

- расширение знаний учащихся об эстетических ценностях национальной художественной культуры, знаковой системе народного декоративно-прикладного искусства, его художественных образах и орнаментальном строе, специфике художественного отражения действительности в разных видах народного декоративно-прикладного искусства (когнитивный опыт);

- овладение приемами художественно-творческой деятельности на основе традиционных технологий народных художественных промыслов (опыт практической деятельности);

- формирование способности учащихся выражать эстетическое отношение к искусству и действительности в декоративно-прикладной деятельности по собственному замыслу (опыт творческой деятельности);

- формирование эмоциональной отзывчивости к произведениям народного декоративно-прикладного искусства, ориентация на эстетические ценности народного искусства; активизация интереса учащихся к постижению традиций национальной художественной культуры; развитие склонностей к различным видам народного декоративно-прикладного искусства и стремления к творческой самореализации (опыт личностных ориентаций) [5; 8].

Таким образом, для повышения качества подготовки будущих учителей к формированию эстетической и художественной культуры младших школьников приоритетами в педагогической деятельности по трансляции и передаче этнокультурных ценностей должны стать не только традиционное обучение основам технологии художественных ремесел, но и посильное приобщение личности к этноэстетике и эстетическим идеалам народного искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котикова, О. П. Мониторинг качества эстетического воспитания школьников: сущность и содержание / О. П. Котикова // Проблемы выхавання. – 2004. – № 6. – С. 43–50.

2. Буткевич, В. В. Компетентностная модель подготовки будущих учителей к гражданскому воспитанию младших школьников / В. В. Буткевич // Проблемы профессиональной компетентности учителя начальных классов: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14 нояб. 2006 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. Максима Танка; редкол. Н. В. Жданович [и др.]. – Минск, 2007. – С. 15–16.

3. Буткевич, В. В. Методика организации эстетического воспитания младших школьников: учеб.-метод. пособие для учителей нач. кл., воспитателей групп продленного дня, организаторов внекл.

работы, руководителей кружков и студий народного творчества / В. В. Буткевич, Ю. С. Любимова. – Минск: Печатковская шк., 2008. – 144 с.

4. Любимова, Ю. С. Стратегия формирования эстетической культуры младших школьников на уроках изобразительного искусства / Ю. С. Любимова // Образование и наука в Беларуси: актуальные проблемы и перспективы развития в XXI веке: материалы науч.-практ. конф. молодых ученых БГПУ, Минск, 22 мая 2009 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. Максима Танка; редкол.: В. В. Бущик [и др.]. – Минск, 2009. – С. 46–49.

5. Буткевич, В. В. Эстетическое воспитание младших школьников средствами народного декоративно-прикладного искусства: монография / В. В. Буткевич, Ю. С. Любимова. – Минск: БГПУ, 2007. – 239 с.

6. Поштарева, Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Поштарева; Ставропольский гос. ун-т. – Ставрополь, 2007. – 41 с.

7. Джурицкий, А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом: учеб. пособие / А. Н. Джурицкий. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.

8. Буткевич, В. В. Культурологический подход к эстетическому воспитанию младших школьников в полиэтнической образовательной среде / В. В. Буткевич, И. П. Ильинская, Ю. С. Любимова // Печатковская шк. – 2010. – № 1. – С. 42–45.

М. Г. Волнистая

РИВШ, Беларусь

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА

***Abstract.** Effective options and methods to improve the quality of higher education are considered in relation to innovation practices in university education. The organizational context is described for implementing the competence-based model in the training of the 21st century specialist. A range of methodological aspects of instructional practices are discussed in the context of integration between education, science and industry.*

Проблема повышения качества высшего образования в условиях интеграции образования, науки и производства на современном этапе научно-технического прогресса, характеризующегося высоким уровнем внедрения автоматизации и информатизации, связана с решением задач создания и развития интегрированных человеко-машинных систем. Выделение самостоятельной сферы профессиональной деятельности, связанной с проектированием комплексных технологических решений – потребность времени и тенденций развития современного постиндустриального общества. Высшая школа в этих условиях должна адекватно реагировать на необходимость и потребности реализации данных тенденций и создавать соответствующие организационные структуры, направленные в первую очередь – на интеграцию образования, науки и производства.

Ведущие западные университеты в своем развитии пошли по пути организации на своей базе различного рода научно-производственных структур типа научно-технологических парков и инкубаторов инновационного бизнеса. Создание этих структур преследовало целью не только интенсификацию продвижения университетских разработок в сферу производства, но и перевод процесса подготовки специалистов на новый качественный уровень. Необходимо отметить, что технопарки – это в первую очередь территориальные научно-производственные комплексы, ориентированные на наиболее эффективное использование научно-технического потенциала исследовательских центров, при которых они создаются. Помимо начинающих инновационных фирм, в технопарке, как правило, расположены научные подразделения крупных компаний, некоммерческие исследовательские лаборатории, разнообразные научно-промышленные и инновационные центры университетов, а также фирмы предоставляющие

консультативные, лизинговые и другие услуги. В совокупности они обеспечивают выполнение и обслуживание всех этапов инновационного цикла. В условиях технопарка данные субъекты имеют возможность устанавливать между собой кооперативные связи, обмениваться на различных условиях результатами своей деятельности. Именно за счет этого и возникает тот синергетический эффект, ради которого и создаются технопарки.

Методологический подход повышения эффективности, основанный на концентрации в университетах только фундаментальной науки. Ускорение темпов научно-технического прогресса привело не только к сокращению продолжительности инновационного цикла, но и к повышению интенсивности информационного обмена между участниками инновационного процесса, выявлению новых срезов их взаимодействия, преодолению территориальной и административной разобщенности. Изменившиеся условия требуют сегодня от вузов поиска новых способов повышения своей эффективности, связанных с переходом от учебно-научной к учебно-научно-производственной деятельности. Технопарки и учебно-научно-производственные комплексы являются достаточно эффективным и проверенным организационным решением проблем повышения качества подготовки специалистов и проблемы интеграции науки, образования и производства. Такой первичный опыт, достаточно положительный сегодня в республике имеется в рамках реализации целевых вузовских программ, участвующих в обеспечении прикладных аспектов, например Государственной программы развития атомной энергетики.

Компетентностная модель специалиста XXI века должна быть целеориентирована на высокоэффективное решение задач социальных и экономических преобразований в республике и для этого необходимо, чтобы сама высшая школа была на шаг впереди в разработке и решении этих проблем.

Отечественная высшая школа на протяжении десятилетий уже доказала свою достаточно высокую эффективность в подготовке кадров и проведении научных исследований и эффективных производственных разработок. Однако, стоящие в настоящее время перед высшей школой республики задачи подготовки специалистов качественно нового уровня, требуют от нее поиска принципиально новых подходов в своей деятельности.

Изменения в сфере научно-технического развития, проявляющиеся в стремительном нарастании объема информации во всех областях знаний, приводят к тому, что при подготовке специалистов для динамично развивающихся направлений науки и техники возникает необходимость в усвоении все большего объема знаний, а, соответственно, и увеличении периода обучения. Кроме того, происходит стремительное сокращение жизненного цикла приобретаемого запаса знаний, что не позволяет расширять этот период. Данное противоречие может быть преодолено только в одном случае – если процесс подготовки специалистов будет интегрирован в процесс получения новых знаний. Подготовка квалифицированного специалиста должно основываться на решении конкретных научных, технических и производственных проблем.

Поэтому для качественного выполнения требований, стоящих перед высшим образованием, сама система высшего образования должна быть нацелена на реализацию не одной, а ряда равнозначных функций, взаимообуславливающих и взаимодополняющих друг друга. При этом необходимо учитывать, что в современных условиях профессиональная подготовка специалистов с высшим образованием должна предусматривать возможность решения ими проблем двух принципиально различных уровней сложности.

Первый уровень – это решение частных задач в рамках своей предметной области деятельности. В технике, например, это проектирование отдельных узлов, конструкций, приборов, материалов, технологических процессов их изготовления, т. е. создание того, что принято называть объектами интеллектуальной собственности. Создание таких продуктов интеллектуального труда требует от специалиста владения специальными знаниями и профессиональными навыками, умения самостоятельно выбирать, а при необходимости и разрабатывать, методы решения поставленных перед ним задач.

Второй уровень – это решение более сложных проблем, связанных с созданием органично действующих человеко-машинных модулей и систем на основе интеграции отдельных объектов интеллектуальной собственности в рамках комплексных технологий. Данная деятельность предполагает наличие знаний и навыков самостоятельной постановки целей и системной декомпозиции задач для достижения необходимого результата. Помимо наличия базового специального образования, подготовка такого специалиста требует от него определенного практического опыта в своей профессиональной сфере, а также соответствующих личных и профессиональных качеств.

Обучение специалистов необходимо осуществлять на основе развитой научно-производственной базы, соответствующей основным направлениям образовательной деятельности университетов. На этой базе должны отрабатываться новейшие технические и технологические решения, необходимые для динамичного развития хозяйства республики, так как достаточно высокую степень вероятности их внедрения в практику хозяйствования можно гарантировать только в том случае, если носителями этих достижений будут специалисты, принимавшие участие в их создании. Поэтому в качестве выходов системы высшего образования, помимо самих специалистов, должны выступать и результаты научно-технической деятельности университетов. С этой целью необходимо в дальнейшем развивать социальные механизмы межвузовских комплексных целевых программ, ориентированных на решение современных технологических задач развития наукоемкого производства.

В результате реализации и выполнения целевых межвузовских комплексных программ, помимо прямого эффекта в виде разработанной и доведенной до коммерческой реализации продукции, должны быть достигнуты такие результаты, как:

- формирование новых ключевых направлений развития промышленности Республики Беларусь;
- интеграция разрозненных участников в единый процесс создания новых видов техники;
- стимулирование развития инновационного предпринимательства на важнейших направлениях науки и техники;
- стимулирование спроса на результаты исследований и разработок со стороны промышленных предприятий;
- удовлетворение потребности воспроизводственной сферы в перспективных видах техники.

Очевидно, что глубинный смысл инновационных подходов в образовательной сфере сегодня лежит не только в разработке новых технологий современного образования, но и в социальном проектировании адекватной структурной модели образовательной системы, и как показывает мировой опыт, в периоды структурной перестройки воспроизводственной сферы значительно повышается роль государственного целевого стратегического планирования и координации проводимых преобразований, это позволяет согласовывать интересы государства и промышленности и вузовской науки и образования в этом процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиг, Дж. Ван. Прикладная общая теория систем: в 2 кн. / Ван Дж. Гиг; пер. с англ. под ред. Б. Г. Сушкова, В. С. Тюхтина. – М.: Мир, 1981. – 727 с.
2. Бобров, В. В. Образование: «качество» и «инновации» / В. В. Бобров // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 37–48
3. Тацура, М. Стратегия – технополисы / М. Тацура; пер. с англ.; общ. ред. и вступ. ст. В. И. Данилова-Данильяна. – М.: Прогресс, 1989. – 344 с.

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕДАЧИ КАЧЕСТВА СМЫСЛОВЫХ СОДЕРЖАНИЙ АВТОРСКОЙ ПРАКТИКИ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Abstract. The article presents reflections of the psychological author's practice translation. Conditions of the value handing over professional experience to students are discussed. The idea of the zone of proximal co development between master and the student is suggested. There is emphasizing the requirement of joint personal-meaning context with a master in the corrective work with child. The necessity of dialogue between affect and intelligence for high-grade process of training is discussed. Describe is an increasing specificity of human cognitive sphere in the situation of the mismatched activity between affect and intelligence with a prevailing role of the intellectual participation in the cognition. This specificity complicates the process of professional thought development in the sphere of special psychology.

Важнейшей сферой нашей профессиональной жизни является практика работы в области специальной психологии, а также подготовка специалистов для поддержания и развития данной практики в рамках научной школы. В качестве теоретических оснований практики работы с аномальным ребенком мы рассматриваем положения культурно-исторической психологии и деятельностного подхода [8]. Как психологическая работа с ребенком, опирающаяся на понятие «зона ближайшего развития», так и процесс трансляции данной психологической практики является «субъект-субъектным» взаимодействием. Мы полагаем, что можно говорить о создании в процессе трансляции практики *совместной* зоны ближайшего развития¹ носителя практики и того, кто ее осваивает². Создание совместной зоны ближайшего развития учителя и ученика возможно только в том случае, если автор относится к своей практике как живому знанию. С одной стороны, сама практика для ее автора представляет поле проблем, с другой – процесс овладения ею является живым и незавершенным. Встреча этих незавершенностей запускает процесс совместного порождения смыслов практики, что и задает совместную зону ближайшего развития учителя и ученика. И со стороны учителя, и со стороны ученика совместная зона ближайшего развития выступает как вызванная к жизни тенденция саморазвития. Только в этом случае возможна передача и развитие психологической практики как живой динамической системы.

В данной статье мы хотели бы обратить внимание на условия возникновения поля совместности, имеющей преимущественно ценностно-смысловой характер. Создание общей зоны ближайшего развития ученика и учителя представляет собой длительный процесс, она выстраивается постепенно, и в начале пути нет окончательной уверенности в ее удачном строительстве. В. П. Зинченко отмечает: «История лучших научных школ, достигших своего полноценного продолжения, означает следующее. Чтобы добиться единства образа мира у ученика, учитель обязан каждый раз *открывать мир вместе* с ним, начиная совместные движения с самого начала. Проживать последовательность индивидуальных открытий параллельно с учеником, постоянно находясь, может быть, на полшага впереди него. Не преподавать предмет, а каждый раз строить его заново и *совместно*. Только в этом случае учитель может надеяться на успех» [5]. С. Л. Рубинштейн, говоря об обучении, всег-

¹ Применяя понятие «зона ближайшего развития» для описания процесса трансляции психологической практики, мы, конечно, делаем ряд допущений. Правомерность этих допущений является предметом отдельного обсуждения.

² В дальнейшем для краткости мы будем называть субъекта-носителя практики *учителем*, а субъекта, осваивающего практику, – *учеником*.

да подчеркивал активность учащегося: «процесс обучения в целом включает взаимодействие ученика и учителя; учение – не пассивное восприятие, как бы приемка передаваемых учителем знаний, а их освоение» [7]. Таким образом, построение совместного личностно-смыслового поля имеет активный двусторонний характер.

Учитель транслирует не только объективное знание практики специальной психологии (цели, задачи, методолого-теоретические основания, методики), но и передает свое собственное осмысление этой практики. Другими словами, учитель актуализирует свое собственное отношение к осваиваемому студентами виду профессиональной деятельности. Необходимость передачи собственного отношения, обнаружение собственных мотивов профессиональной деятельности обусловлено требованием личностной вовлеченности специалиста-психолога в коррекционную работу как работу с другим человеком. Вместе с тем педагогическая деятельность учителя требует от него особого отношения к ней, т. к. направлена на трансляцию практико-ориентированного знания. Необходимым условием, на наш взгляд, для овладения учеником таким знанием является создание ситуации для возможности вовлечения их в единый, общий с учителем личностно-смысловой контекст коррекционной работы с ребенком.

Необходимо отметить, что существеннейшая доля ответственности за появление совместности во взаимодействии людей лежит на эмоционально-чувственной сфере [2; 3; 7]. Кроме того, конкретная эмоционально-чувственная сторона познания имеет глубинную связь с поиском и удержанием смысловых ориентиров познания [1; 4; 6; 9].

В свою очередь, говоря о цели преподавания специальной психологии как практики работы с аномальным ребенком, мы делаем основной акцент не столько на приобретении студентами знания о предмете, сколько на понимании *смысла* этого знания в контексте структуры деятельности, направленной на оказание помощи аномальному ребенку. Приобретение психологического знания, хотя и необходимо, но выполняет инструментальную функцию по отношению к профессиональной деятельности, ориентированной на *реального* ребенка.

Таким образом, актуальным вопросом при трансляции авторской практики в области специальной психологии является обеспечение взаимодействия, диалога эмоциональной и интеллектуальной сторон познания для полноценного процесса освоения авторской практики помощи аномальному ребенку.

К сожалению, в настоящее время все более характерной становится личностная установка студентов на прерогативу интеллекта в познании мира, уход от диалога с эмоционально-чувственными образованиями. В отечественной психологии и мышление рассматривается как сложный процесс «в единстве познавательных и аффективных компонентов» [7]. Однако когнитивная сторона мышления, обладая отчетливой технологичностью, в процессе познания может утверждать свое превосходство, уходить от диалога с эмоционально-чувственными образованиями, тем самым, упрощая процесс познания, лишая его глубины и осмысленности. На первый план может выходить прагматичность, отстраненность, характерная для строго интеллектуальной стороны познания. На наш взгляд, это является одним из условий, препятствующих созданию поля совместности, в котором и передаются необходимые личностные смыслы и установки, необходимые для становления профессионального мышления в области специальной психологии. Ведь практика работы с ребенком включает не только знание о предмете (психике, психическом развитии и т. д.), но и понимание того личностного смысла, который она имеет для конкретного специалиста, ее осуществляющего. Лишь в этом случае профессионал-психолог сможет адекватно понимать ребенка и действовать, вступая с ним в систему отношений, действующих как его собственную личность, так и личность ребенка. Установление личных, *взаимно значимых* отношений с ребенком является необходимым условием понимания специфики его развития, оказания

ему помощи и реализации коррекционных программ. Такое требование обусловлено связью любых изменений (в т. ч. и в сфере познавательных процессов) с личностью ребенка.

В рамках другой научной школы, где нет такой плотной стяжки эмоционального, смыслового и интеллектуального компонентов, возможно, не возникало бы столь острой проблемы качественной подготовки ученика. С одной стороны, в практике нашей научной школы знание рассматривается не как «гиперсерьезная» самодостаточная цель, а как средство помощи ребенку. А с другой стороны, мы считаем необходимым уважительное отношение и глубокое знание отечественной психологической традиции, самокритичное отношение к своим научным достижениям. Наша авторская практика нуждается в тонкой работе с индивидуальной ситуацией каждого конкретного ребенка, где теоретические, обобщенные знания в области специальной психологии необходимо воплотить в практике взаимодействия с аномальным ребенком. Поэтому, возможно, нарушение диалога аффективных и интеллектуальных структур в сознании студента начинает отчетливо затруднять адекватное становление его профессионального мышления в сфере практики специальной психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемьева, Е. Ю.* Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М.: Изд-во МГУ, 1980.
2. *Веккер, Л. М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М., 1998.
3. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2: Проблемы общей психологии.
4. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды: в 2 т. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986.
5. *Зинченко, В. П.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунюв. – М., 1994.
6. *Петренко, В. Ф.* Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. – М., 1983.
7. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1999.
8. *Слепович, Е. С.* Психология ребенка с аномальным развитием как практика психологии Выготского: подходы к построению и трансляции / Е. С. Слепович, Т. И. Гаврилко, А. М. Поляков // Психологическая практика: проблемы и перспективы: сб. науч. тр. / под ред. Г. М. Кучинского. – Минск.: ЕГУ, 2002.
9. *Тихомиров, О. К.* Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М., 2002. – С. 108–112.

О. В. Галустян
ТарТИ ЮФУ, Россия

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ КАК ОДНО ИЗ НЕОБХОДИМЫХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Abstract. This article is devoted to the problem of foreign language teaching as one of the necessary conditions for improving the quality of university education. The author reveals multileveled structure of the discipline «Foreign Language»; gives the requirements at the end of the course language in high school. The article also discusses virtual educational environment as one of the innovative technologies in education. The author gives Digital Campus of Southern Federal University as an example of virtual educational environment. Education University Portal brings together available information resources, training, social part, and administrative part into one mega-project, which allows you to use the electronic libraries of textbooks, get consultations of university professors and lectures. The author comes to a con-

clusion that the use of the innovative technologies in teaching will encourage students to self-education and reflection, which in turn will increase the effectiveness of studying.

Существенные изменения, затрагивающие абсолютно все сферы жизни, столь интенсивны и стремительны, что система высшего образования уже не в состоянии решить задачу подготовки специалиста в какой-либо области в таком объеме, чтобы в ходе профессиональной деятельности его не постиг кризис компетентности, связанный с отставанием от этих изменений. Проблема необходимости постоянного роста профессионализма нашла свое отражение в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [6], в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» [5] и других нормативных документах. Одной из ведущих тенденций модернизации высшего образования в России на фоне вхождения в европейское образовательное пространство и подписания Россией Болонской декларации является усиление внимания к проблеме совершенствования качества обучения. По мнению ведущих отечественных педагогов Л. А. Громовой, С. Ю. Трапицына, В. В. Тимченко, А. П. Тряпицыной, С. А. Писаревой, О. В. Акуловой, Е. В. Пискуновой и др., качество обучения является задачей первостепенной важности в условиях формирования рыночных отношений, усиления конкуренции и демократических перемен [1]. Для подготовки квалифицированного работника, компетентного, свободно владеющего своей профессией, готового к постоянному профессиональному росту, необходимо уделять особое внимание языковому образованию в вузе. Кроме того, мобильность студентов и выпускников, которая является необходимым условием существования зоны европейского высшего образования, невозможна без свободного владения иностранным языком, поэтому к студентам **неязыковых вузов** предъявляются следующие требования по окончании курса изучения иностранного языка:

- владеть идиоматически ограниченной речью, а также освоить нейтральный стиль научного изложения;
- владеть навыками разговорно-бытовой речи и применять их в повседневном общении;
- активно владеть лексикой, представляющей нейтральный научный стиль, а также основную терминологию специальности;
- владеть основами публичной речи, делать сообщения и доклады;
- участвовать в обсуждении тем, связанных со специальностью, задавать вопросы и отвечать на них;
- владеть основными навыками письма, необходимыми для подготовки публикаций, тезисов и ведения переписки. [4]

Изучение иностранных языков в соответствии с указанными требованиями является неотъемлемой составной частью подготовки специалистов различного профиля, призванных в соответствии с требованиями Государственного стандарта достичь уровня владения иностранным языком, позволяющего им продолжать обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. Многоуровневая структура курса «Иностранный язык», успешно функционирующая в Технологическом институте Южного федерального университета, подразумевает разделение курса обучения на три уровня: 1) базовый курс – 1, 2-й курс; 2) бакалавриат – 3, 4-й курс; 3) магистратура – 5, 6-й курс, объем аудиторных часов на I уровне составляет 340 часов, 100 часов – на II уровне, 100 часов – на III уровне [2]. Данный курс позволяет выпускникам вуза приобрести средствами иностранного языка лингвистическую, коммуникативную и социокультурную компетенции:

- на первом уровне (I–IV семестре, базовый уровень) – достаточные осуществления делового общения на элементарном уровне и для дальнейшей учебной деятельности в вузе;
- на втором уровне (V–VIII семестры, бакалавриат) – достаточные для иноязычной деятельности по изучению и осмыслению зарубежного опыта в профилирующих и смежных областях науки и техники, для осуществления профессионального общения в стране изучаемого языка;

- на третьем уровне (IX–XII семестры, магистратура) – необходимые для квалифицированной информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства, совместной научной и производственной работы, включенного обучения в стране изучаемого языка.

Цель курса иностранного языка в системе высшего образования заключается в удовлетворении тех общественных потребностей, связанных с активной интеграцией наших специалистов в мировую науку, подразумевает совершенствование умений и навыков профессионального общения, необходимых для осуществления научного, профессионального и делового партнерства. Специалист с высшим образованием – это всесторонне образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Иностраный язык специалиста такого рода – это и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитарного образования. Все это предполагает фундаментальную подготовку по иностранному языку, которая позволяет расширить область и масштабы профессиональной деятельности и самообразования.

За последние годы преподавание иностранного языка в неязыковых вузах и университетах претерпело изменения, касающиеся общей организации учебного процесса, целей и методов обучения. Задачи курса включают формирование, развитие и совершенствование коммуникативной компетенции, т. е. овладение системой иностранного языка в целях научного общения, протекающего в контакте с представителями иного культурного реала. Все это предопределяет использование инновационных методов обучения, которые позволяют сочетать системное овладение материалом, характерное для обучения в отрыве от естественной языковой среды. Важнейшей инновационной составляющей образовательного процесса вуза считаем виртуальную образовательную среду, под которой мы понимаем информационное содержание и коммуникативные возможности компьютерных сетей, используемые для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса. Примером виртуальной образовательной среды может явиться Цифровой Кампус Южного Федерального Университета. Образовательный портал университета позволяет объединить имеющиеся информационные ресурсы университета, учебную часть, социальную часть, административную часть в один мегапроект. Здесь можно пользоваться электронными библиотеками, получать консультации квалифицированных специалистов университета. Основной упор всегда делается на образовательную составляющую, под которой понимается создание и выполнение контрольных, курсовых и т. п. работ, проведение консультаций между студентами и преподавателем. Кроме консультаций, проводимых по расписанию в учебных аудиториях, преподаватель может с помощью портала проводить онлайн консультирование. Такие консультации предполагают общение преподавателя со студентами через портал с использованием механизма текстового чата. Список консультаций преподавателя, проведенных и предстоящих, а также весь полный список можно увидеть на странице «Мои консультации». Преподаватель может назначить новую консультацию, указать время ее проведения, студентов или учебные группы, для которых она предназначена. Для этого на портале создается страница консультации, например, «Present Perfect Continuous: Forms and Usage», и каждому из участников этого мероприятия отправляется системное сообщение, информирующее о консультации. Преподаватель, назначая контрольное мероприятие, может не только указать время его проведения, но и дать ссылку на дополнительные учебные материалы, представить варианты работы и распределить их между студентами. Для того чтобы сдать контрольную работу, студенту не нужно искать преподавателя лично как и преподавателю для проведения контрольного мероприятия не обязательно находиться в учебной аудитории. Каждый преподаватель внутреннего портала в своем профиле имеет блок «Материалы». Загружая в файловое хранилище какие-либо документы, преподава-

тель в дальнейшем может использовать их в своей образовательной деятельности, размещая ссылки на них на страницах консультаций, контрольных, на форумах или на других веб-сайтах.

В заключение хотелось бы отметить, что использование инновационных технологий в обучении иностранному языку будет стимулировать студентов к самообразованию и рефлексии, что, в свою очередь, позволит повысить эффективность обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современная школа: опыт модернизации / Акулова О. В. [и др.]; под общ. ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.
2. Галустян, О. В. Обучение иностранным языкам в контексте модернизации высшего образования Российской Федерации / О. В. Галустян, В. И. Писаренко // Известия Таганрогского гос. радиотехн. ун-та. – 2007. – № 3. – С. 180–186.
3. Громова, Л. А. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО / Л. А. Громова, С. Ю. Трапицын, В. В. Тимченко; под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 72с.
4. Гребнев, Л. С. Примерные программы общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин высших учебных заведений / Л. С. Гребнев. – М., 2000.
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации / Постановление Правительства РФ от 04.10.2000, № 751. – М., 2000.
6. Федеральный закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 авг. 1996 г. № 125 ФЗ с изм. и доп. на 31 дек. 2005 г. // Собр. законодательства РФ от 26 авг. 1996 г. № 35. С. 4135.

Л. П. Гимпель

МГЛУ, Беларусь

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ

Abstract. *The prestige of the state is defined by the quality and quantity of the creative product made in it. The receipt of such a product will be possible, if the process of future specialists' training is organized as creative process. Creativity is a multidimensional, versatile and complicated phenomenon; unique is a creative personality. Just the creative development of students allows to provide the receipt of a competitive product in the future, which is a necessary condition of the society's further development. In this connection creative development of future specialists should be considered as a socially-cultural tendency.*

Развитие общества, государства закономерно зависит от двух идущих параллельно друг другу процессов: развития общества как системы (политическое устройство, законодательная база, система ценностей и др.) и развития человеческой личности (от незнания → к познанию → самопознанию → творчеству, научным открытиям, инновациям). При этом престиж государства определяется качеством и количеством творческого продукта, производимого в нем. Каждое последующее общество стремится быть совершеннее предыдущего. Это становится возможным, если: 1) имеет место динамичное и поступательное развитие обоих процессов одновременно; 2) в обществе востребована интеллектуально-творческая деятельность. Развитие, в контексте данной статьи, будет пониматься как количественные и качественные изменения, переход к более совершенному уровню в становлении чего-либо.

Для аргументации актуальности проблемы творческого развития будущего специалиста в системе высшего профессионального образования мы считаем целесообразным обратиться к толкованию ключевых понятий заявленной темы. Понятие «творческое развитие» является производным от понятий «творчество», «творческая личность».

«Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов» [1]. Творчество имеет разные уровни. Для одного уровня творчества характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний. В нашем понимании *творчество – это процесс и (или) результат создания объективно и субъективно новых, оригинальных продуктов, обладающих социальной и личностной значимостью, прогрессивностью.*

Творчество всегда описывается в категориях новизны. Новизна связывает субъективные и объективные моменты деятельности и выражает отношение общества, человека к результату, продукту деятельности. По отношению к Творцу новизну классифицируют следующим образом:

- индивидуальная новизна: результат деятельности для общества не является новым; такое новое является субъективно новым;
- локально-новая (групповая) новизна: результат творческой деятельности является новым для группы или коллектива людей;
- регионально-новая новизна распространяется или ограничивается рамками отдельной страны, государства или определенного региона;
- объективно-новая (всемирная) новизна имеет значение для всего сообщества, человечества, всего мира [2].

Результат создания нового может характеризоваться с различных точек зрения. Различают *принципиально* (качественно) новое и *новое во времени*. Принципиально новое создается или возникает впервые; такое новое не имеет аналогов в предыдущем. Новое во времени – это результат творческой деятельности, созданию которого предшествовало существование аналогичного предмета. Особенностью нового во времени является наличие такого качества у предмета, в силу которого этот предмет представляет еще один, очередной экземпляр исходного.

Творческая личность – «это такой тип личности, для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей, которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов» [3].

Творческое развитие будущего специалиста мы трактуем как *совокупность сущностных характеристик творческой личности (творческий потенциал, творческая направленность, творческая активность), становление которых обеспечивается средствами учебно-воспитательной деятельности.*

С. Г. Батищев и А. М. Матюшкин трактуют феномен «творческий потенциал» как интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установке, направленности) человека к творчеству. Для развития творческого потенциала будущих специалистов необходима гибкая методология учебного процесса, базирующаяся на законах психологии образования и творчества, историческом подходе к развитию науки, техники и технологии. Обучение творчеству как специальной дисциплине должны проводить высококвалифицированные специалисты, творчески работающие педагоги, отличающиеся наличием у них доминирующей потребности в творчестве во всех видах научно-учебно-воспитательной деятельности.

Творческий потенциал человека характеризуется рядом особенностей личности, которые называют признаками творческой личности. К *признакам творческой личности* относят: легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей, способность вызывать в сознании образы и создавать из них новые комбинации); способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до ее проверки, способность к переносу решений); готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний) и способность к свертыванию операции, обобщению и отбрасыванию несущественного; креативность как способность превращать совершаемую деятельность в творческий процесс (оригинальность, эвристичность, концентрированность, четкость, фантазия, активность, чувствительность) [2].

В структуре творческой личности, как было заявлено выше, наряду с устойчивой, высокого уровня направленностью на творчество и творческими способностями выделяют *творческую активность*. Формированию творческой активности студентов способствуют: всестороннее изучение возможностей студентов; совершенствование учебно-воспитательного процесса посредством усиления психологических аспектов усвоения знаний; преобладание проблемно-поискового подхода в обучении; культивирование нового (инновационного) педагогического мышления.

Будучи востребованным в условиях современного общества, творческое развитие специалиста-профессионала может быть обеспечено, если в процессе его подготовки будет доминировать направленность на творчество. Это становится возможным, когда педагог знает логику протекания творческого процесса (таблица) и организует учебные занятия как деятельность по решению совокупности творческих задач.

Совокупное (иногда вспять, по принципу бумеранга, порой не всегда строго последовательное) прохождение всех фаз-этапов, которое обеспечивает получение реального творческого результата, мы определяем как *цикл творческого процесса*. Полный цикл творческого процесса присущ научному творчеству, изобретательству.

Фазы творческого процесса отражают структурно-уровневую природу механизма творчества, в формате которого целесообразно говорить о многоплановом спектре творческих задач. Дифференциация внутри спектра осуществляется в зависимости от уровня содержащихся в этой задаче противоречий между Творцом (или заданной им областью неизвестного) и конкретной проблемной ситуацией.

Фазы осуществления обучения как творческого процесса

Фазы творческого процесса по Г. Уоллесу	Фазы решения творческой задачи по Г. С. Альтшуллеру
<i>Сознательная работа</i> (подготовка). Особое деятельное состояние как предпосылка интуитивного проблеска новой идеи	<i>Логический анализ</i> : для решения творческой задачи необходимы знания, компетентность в определенной сфере, соответствующий уровень развития интеллекта
<i>Бессознательная работа</i> . Созревание, инкубация направляющей идеи (работа на уровне подсознания)	<i>Интуитивное решение</i> : определяется интуитивный, неосознанный способ разрешения противоречия; осознанным является необходимый или требуемый результат
<i>Переход бессознательного в сознание</i> . Этап вдохновения. В результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея решения (в виде гипотезы, принципа, замысла)	<i>Вербализация интуитивного решения</i> : осознанным является не только требуемый результат, но и процесс получения этого результата – алгоритм решения творческой задачи
<i>Сознательная работа</i> . Развитие идеи, окончательное оформление идеи	<i>Формализация вербализованного решения</i> : нахождение решения, оптимизация результата решения, придание найденному результату логически завершенной формы

Выделяют два класса творческих задач:

I – задачи, которые могут быть решены посредством планомерного использования осознаваемых, логических способов, приемов;

II – задачи, решаемые в результате «развязывания» противоречий, неосознаваемых при первичном знакомстве с задачей. Обязательным признаком такого типа задач является наличие в их структуре компонент из области неосознаваемого [4].

Благодаря сбалансированности функций того, кто учит, и того, кто учится, и создаются комфортные условия для продуктивного решения многообразных творческих задач. «Стартовой площадкой» обучения в формате творческого развития личности является наличие трех составляющих интеллектуальной деятельности: высокий уровень развития познавательных процессов; преобладание внутренней мотивации активности студента на учебном занятии; достаточный уровень развития интеллектуально-творческих способностей, организованности и целенаправленности познавательных процессов.

Именно в процессе решения разноплановых творческих учебных задач наиболее успешно осуществляется творческое развитие студента. Сформировавшись как творческая личность, такой специалист в будущем способен обеспечить получение творческого, конкурентоспособного продукта, что является важнейшей задачей любого общества, любого государства.

Согласно С. И. Ожегову, *тенденция* – направление развития, склонность, стремление; *социо* – первая часть сложных слов со значением «относящийся к обществу»; *культурный* – относящийся к просветительской, интеллектуальной деятельности [5]. Данное толкование и все приведенные выше аргументы позволяют заключить, что творческое развитие будущего специалиста является одной из современных социокультурных тенденций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М.: Наука, 1998. – 127 с.
2. Кваша, Б. Ф. Ценность творческой акме / Б. Ф. Кваша, А. А. Сорокин. – СПб. : Академия акмеологических наук, 1996. – 303 с.
3. Андреев, В. И. Интенсификация творческой деятельности студентов / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1990. – 175 с.
4. Пасталюк, Н. Ю. Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов : дис. ... д-ра пед. наук / Н. Ю. Пасталюк – Казань, 1993.
5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1989. – 924 с.

Ж. В. Глотова,

РГУ имени И. Канта, Россия

К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА ВУЗОВСКОМ УРОВНЕ

***Abstract.** In the declared message the problem of maintenance of quality of high school formation is considered. The author places emphasis on a theoretical substantiation of creation of model of quality management. The basic approach of a considered problem is system approach and level-approach. Structural components of model are allocated: subjects of management, objects of management, control paths, functions of management, means, quality management levels. The requirements shown to each level of quality management are described. Necessity of introduction of a stage purpose-puting is underlined at construction of model of quality management in high school. The author recognises that the offered model*

should not only provide quality of educational process, but also promote its further development; thus, the model will carry not so much static, how many dynamic character.

В современном мире качество человека как специалиста определяется совокупностью свойств, характеризующих развитость его внутреннего, духовного мира, разнообразие его способностей и потребностей, систем культуры и деятельности, которыми он владеет.

Сложность объекта управления, каковым является качество профессионального образования, обуславливает невозможность решения проблемы управления на базе какой-либо одной из известных концепций. Решение данной проблемы представляется возможным с использованием управления, сформированного как интегративное применение принципов и положений системного, квалитологического и квалитметрического подходов, основных идей теории управления, а также принципов, отражающих учебно-воспитательную направленность таких образовательных систем.

Принятие за исходное положение о том, что управление качеством подготовки специалистов представляется как система, обусловлено очевидностью необходимости применения для проектирования ее структуры и функционирования прежде всего принципов системного подхода.

С позиций системного подхода построение модели любого управляемого процесса должно включать в себя следующие этапы:

- 1) выделение системы, т. е. границ рассматриваемого комплекса подсистем и связей с окружающей средой;
- 2) определение структуры модели, т. е. разделение ее на подсистемы и установление иерархии;
- 3) определение набора и содержательного смысла переменных, характеризующих «входные» и «выходные» воздействия модели;
- 4) учет ограничений на параметры управления и состояния;
- 5) выявление зависимости между параметрами управления и состояния [2].

Процесс функционирования сложной системы проявляется в совокупности действий ее звеньев (подсистем). Основная задача управления – обеспечение оптимальной траектории движения обучаемого к цели. Поэтому, на наш взгляд, формулировка цели управления, в данном случае цели обучения, является центральной, главной задачей, которую необходимо решить, приступая к организации процесса обучения. Здесь цель является системообразующим фактором и выступает как основной критерий отбора всех средств и методов организации образовательного процесса. Критерий оптимизации процесса управления познавательной деятельностью студентов может быть, в свою очередь, связан с совершенствованием качества подготовки специалистов при заданном временном интервале или интенсификацией процесса обучения при заданном уровне обученности.

При построении структуры модели мы будем исходить из того, что управление социальными объектами состоит, как правило, из нескольких уровней. Логические взаимоотношения таких уровней управления и их функциональные взаимосвязи представляют собой структуру организации [1]. В университет как организационно-образовательную систему обычно входят институты и факультеты, кафедры институтов и факультетов, профессорско-преподавательский состав, студенты.

Взаимоотношения и взаимосвязи между данными элементами, определяющие структуру вуза, могут служить основой модели организации иерархического управления. В таком подходе каждая из перечисленных выше составляющих вуза представляет собой подсистему управления, которая в иерархии всей системы управления соответствует определенному уровню. Поэтому в системе качества образования вуза мы выделяем пять уровней управле-

ния. При этом учтено, что качество образовательной системы более высокого уровня складывается из качества входящих в нее подсистем более низких уровней.

Представим выделенные уровни. *Первый уровень управления* – уровень управления университетом. Субъектом управления является университет. *Второй уровень управления* – уровень управления в рамках института или факультета. Субъектом управления является институт (факультет). *Третий уровень управления* – уровень кафедрального управления. Субъектом управления выступает кафедра. *Четвертый уровень управления* рассматривается как уровень управления качеством образования со стороны преподавателя, который и выступает субъектом управления. *Пятый уровень управления* в системе качества – уровень студента. Студент является субъектом управления качеством профессионально-образовательной деятельности.

Перечисленные уровни и соответствующие им субъекты имеют свои объекты управления: объектом управления университета является качество профессиональной образовательной системы вуза в целом; объектом управления факультета (института) выступает качество профессионально-образовательного процесса подготовки студентов по определенным специальностям и специализациям; объектом управления на уровне кафедры является качество преподавания соответствующих учебных дисциплин; преподаватель управляет качеством преподавания своей учебной дисциплины; студент управляет качеством своей учебно-познавательной деятельности.

В структуре каждого из объектов управления присутствуют основные компоненты, влияя на качество которых, можно достигнуть желаемого интегрального качества соответствующего объекта.

Так, например, основными компонентами, входящими в состав системы профессионального образования, могут быть: степень подготовленности специалиста; качество научно-педагогических кадров; условия обеспечения качества подготовки специалистов; качество и уровень реализуемых образовательных программ; качество государственного образовательного стандарта специальности (направления).

Основными компонентами качества учебно-воспитательного процесса на уровне факультета являются: качество подготовки специалиста по специализации (направлению); качество работающего на факультете профессорско-преподавательского состава; условия обеспечения качества подготовки специалиста; качество и уровень реализуемых образовательных программ;

На уровне кафедры основными компонентами качества преподавания учебных дисциплин выступают: качество обучения по дисциплинам кафедры; квалификация профессорско-преподавательского состава; условия обеспечения качества преподавания учебных дисциплин.

На уровне преподавателя компонентами качества преподавания учебной дисциплины являются его научно-педагогическая квалификация и качество педагогической деятельности.

На уровне студента основным компонентом качества его учебно-познавательной деятельности выступает качество учебной работы.

Учитывая вышеизложенные компоненты, можно считать, что качество образовательного процесса складывается из качества деятельности субъекта, его организующего качества, нормативно-целевых документов и образовательных программ, собственно научно-педагогической квалификации персонала и условий обеспечения образовательного процесса, включающих средства обучения, материально-техническую и экспериментальную базы, учебно-методическое и научно-методическое обеспечение, учебные аудитории, используемые педагогические технологии и др.

Таким образом, первой особенностью предлагаемой модели управления качеством образования в вузе является то, что вся образовательная система учебного заведения функционирует как система управления качеством. По сути, она предусматривает реализацию идеи управления вузом на основе качества.

Вторая особенность данной модели заключается в том, что в каждой подсистеме качества предусматриваются каналы управления функционированием и развитием качества. Канал функционирования качества представляется как область обеспечения запланированного результата. При этом все элементы подсистемы контролируются, оцениваются на соответствие качеству и корректируются. Образовательный процесс осуществляется в различных видах деятельности субъектов. Поэтому для реализации управления им на необходимом уровне каналы функционирования и развития качества ориентируются на обеспечение и совершенствование данных видов деятельности.

Таким образом, модель системы управления качеством в вузе характеризуются следующими признаками:

1. Система содержит пять субъектов управления качеством образования: университет, факультет (институт), кафедра, преподаватель, студент. Каждому субъекту управления качеством соответствует свой объект, деятельность которого относится к определенному уровню иерархии в образовательном процессе вуза в целом.

2. Уровень деятельности субъектов управления выступает как подсистема целостной системы управления качеством.

3. Между разноуровневыми подсистемами качества реализуется иерархическое управление.

4. Управление качеством в каждой подсистеме осуществляется по двум каналам: обеспечения качества и развития качества.

5. Каждый субъект реализует полный функциональный цикл управления.

Дальнейшим вопросом создания модели управления качеством является выбор методов и средств управления, совокупность которых представляет существенный элемент технологии управления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дороболук, Т. Б. Менеджмент образования в приоритетах качества / Т. Б. Дороболук, Б. А. Калачевский, А. В. Носов : монография. – Омск, 2004.

2. Коротков, Э. М. Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. – М., 2006.

3. Мескон, М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедуори ; пер с англ. – М., 1995.

В. Е. Глушаков, Т. И. Глушакова

БГУ, Беларусь

ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКИ

***Abstract.** This article is written for teachers and administrative officials working in the national system of higher education. The aim of this work is to share authors' ideas on the topic of reorganization of the higher education in the Republic of Belarus. The analysis of existing literature as well as a personal research on this topic is presented.*

Points for the discussion: 1) the existing system of higher education in our country needs reorganization to meet new requirements of the globalize economy; 2) the measure of success in this task has to be a development of the world – leading technologies.

To reach this goal we need to increase a budget for the higher education. This funds are needed to establish a connection of all institutions with Internet, to create a new type of high education, i.e. tele-universities, to developed a system of the refreshing courses for all teaches based on the leading achievements in the higher education, and to create a national fund to support gifted students.

Конец XX века был ознаменован созданием декларации, которую почти половина университетов мира приняла для обязательного изучения студентами. Она получила название «Сеульская декларация нового тысячелетия», или «Магна Карта глобального сообщества». Текст декларации объемом в одну страницу составлен из идей пяти тысяч корейцев, написавших свою личную декларацию в конце XX века для людей века XXI. Корейцы предложили всем людям мира принять «Магна Карту глобального сообщества» как документ универсальной демократии. Как документ, гарантирующий свободу личности и свободу выбора решения личности, право существования сильного и слабого в равной степени, права защиты от гуманитарного насилия, геноцида и государственного принуждения, права национального самосознания, права счастливой здоровой жизни, достойной человека, без нищеты и разрушения природы, т. е. на принципах устойчивого развития [1].

Не случайно, что данная декларация создана лучшими учеными, специалистами и простыми гражданами Южной Кореи. Именно в этой стране учащиеся школ и университетов пользуются благами информационной цивилизации, будучи обеспечены бесплатным Интернетом, имея возможность потреблять знания через телеуниверситеты при огромном уважении к своей национальной культуре и трепетном отношении к природе.

Именно корейцы призвали жителей Лос-Анджелеса, Токио, Ташкента и Берлина поддержать их идеи мировой деревни XXI века основанные на общности культурного, технологического, информационного и природного наследия, а также глобальной ценности искусства и науки – реальной основы будущих достижений.

По мнению ряда футурологов, вслед за нынешней энергетической цивилизацией приходит новая интеллектуальная цивилизация с глобальными информационными ценностями в виде образования, эстетики общедоступной культуры и морали высших знаний. Эта цивилизация глобальной мировой деревни за овладение новыми информационными и технологическими достижениями будет готова заплатить любую цену [1].

Сегодня водораздел технократичной западной цивилизации и всего остального мира проходит по линии технологической безопасности. Ведущие мировые державы постоянно наращивают свое и без того большое превосходство над остальным миром в области наукоемких, информационных, банковских и управленческих технологий. Именно первенство в этих областях обеспечивает конкурентоспособность и геополитическую безопасность странам, претендующим на лидерство в новом тысячелетии.

Ведущими направлениями экспорта стран большой восьмерки в течение последнего десятилетия является экспорт финансовых ресурсов и услуг, информационных технологий и услуг, наукоемкой продукции и образовательных услуг. Наличие развитых школ фундаментальных и прикладных исследований в области естественных наук, биотехнологии и генной инженерии, нанотехнологий и информационных технологий являются в этих странах национальными приоритетами, позволяющими им активно развивать свой экономический потенциал в условиях глобализации мировых процессов.

Поскольку экономика Беларуси является экспортоориентированной и активно взаимодействующей с десятками стран на различных континентах, становится очевидной необходимость создания в стране системы образования, которая была бы способна воспроизводить инновационный потенциал, обеспечивающий ее технологическую безопасность в рассмотренном смысле.

Для решения данной **судьбоносной задачи** у Беларуси есть определенный потенциал, но пока отсутствует четкая стратегия ее реализации. Основные элементы стратегии создания инновационной системы образования представлены авторами далее в виде семи ключевых задач.

Цель стратегии – создание в Беларуси системы образования, способной за счет своих научных кадров решать задачи конкурентоспособности страны в глобальной мировой экономике.

Ключевые задачи стратегии:

- увеличение финансирования сферы науки и образования до уровня 12–15 % от ВВП;
- формирование в стране информационной инфраструктуры, обеспечивающей доступ учебных заведений всех типов к образовательным интернет-ресурсам, базам и банкам данных;
- формирование в стране открытого информационного образовательного пространства посредством создания университетов нового типа, в частности телеуниверситетов;
- проведение обязательных адресных целевых программ повышения квалификации всех научных кадров, работающих в системе образования, на основе аттестации в ведущих учебных заведениях страны и за рубежом в течение 3 лет;
- создание общенационального фонда для финансирования программ отбора, целевых программ обучения, развития и использования в интересах страны интеллектуального потенциала талантливых школьников, студентов и молодых ученых;
- концентрация финансовых, информационных и управленческих усилий на развитие в стране приоритетных направлений образования – информационных и наукоемких технологиях, финансовых и банковских технологиях, управленческих технологиях;
- создание в стране открытых для международных инвестиций ЗКВТ – зон концентрации высоких технологий, способных создавать и продвигать на рынок наукоемкие продукты, услуги и технологии.

Безусловно, представленные выше семь первостепенных задач не исчерпывают всего комплекса мер, которые необходимо предпринять для создания в Беларуси инновационной системы высшего образования. Но как показала практика развития таких стран, как Китай, Южная Корея, Тайвань, которые за 15 лет стали лидерами в различных областях научно-технического развития, перечисленные нами задачи построения новой системы образования, они успешно решили.

Следовательно, их более чем убедительный опыт нельзя не использовать при реформировании отечественной системы образования.

Первым практическим шагом на этом пути могла бы стать международная конференция, посвященная стратегии развития высшего образования в условиях глобализации мировой экономики.

По итогам конференции было бы целесообразно создать оргкомитет из отечественных ученых и экспертов. Консолидация в нем лучших специалистов из различных областей знания позволила бы выработать для правительства страны «Стратегию развития высшего образования на период до 2015 г.», способную реализовать основные положения Национальной стратегии устойчивого развития.

Главные постулаты преобразования национальной экономики на принципах устойчивого развития в условиях глобализации были предприняты нами в монографии [2].

В заключение необходимо отметить, что экономика, построенная на знаниях, «экономика больших денег», как ее часто называют – это экономика преимущественных инвестиций в самый перспективный ресурс – культурный и интеллектуальный потенциал нации. Все империи и прошлые и настоящие проигрывают из-за деградации именно в этих областях. Высокий моральный дух нации, с которым она преодолевает любые трудности, есть следствие высокого уровня культуры и образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малевич, И. А. Азиатский треугольник драконов / И. А. Малевич – М. : АСТ; Минск: Харвест, 2006. – 640 с.
2. Глушаков, В. Е. Управление рисками в условиях глобализации мировой экономики / В. Е. Глушаков. – Мозырь: Изд. дом «Белый ветер», 2006. – 506 с.

Н. Ф. Гребень

Белорусский институт правоведения, Беларусь

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Abstract. In the presented materials actual problems of system of the higher arts education are shown. The solving of them is the task of state importance. The author on the basis of personal experience of teaching activity carries out the analysis of the various reasons of decrease in quality of higher education on the example of preparation of experts of a psychological profile, having allocated two fundamental factors: a society and an organization, the maintenance and technologies of educational process in a high school. In work possible ways of the decision of some acute problems of higher education and a condition of its perfection which can be used by working out of the recommendations directed on modernisation of vocational training of students of a humanitarian profile and formation of worthy citizens of Byelorussia also are resulted.

Высшее образование представляет собой процесс всестороннего развития личности, осуществляемый университетами, институтами и колледжами в интересах человека, общества и государства. Главной задачей высших учебных заведений является подготовка выпускников, способных обеспечить функционирование и развитие профессиональных сфер деятельности на уровне передовых технологий. Однако в сфере высшего гуманитарного образования часто приходится наблюдать иное положение дел. Вступив на поприще профессиональной деятельности, молодой специалист нередко испытывает состояние растерянности и несостоятельности перед новыми служебными обязанностями. Дело в том, что остаточных знаний после обучения в вузе не так уж и много, как хотелось бы, да и те, что имеются, не дают ответов на многие возникающие вопросы реальной профессиональной деятельности. В итоге приходится молодому специалисту перенимать опыт старших поколений да заниматься самообразованием.

Наиболее остро эта проблема стоит у специалистов гуманитарного профиля, в частности психологов, поскольку им предстоит еще и самоопределиться относительно научного направления, в котором они будут работать, либо устояться в эклектическом понимании изучаемых явлений. Это обусловлено тем, что в Беларуси отсутствуют свои устоявшиеся научные традиции и школы по многим гуманитарным дисциплинам, в том числе и по психологии.

Существующее положение вещей напрямую связано с вопросом качества университетского образования. На наш взгляд, оно определяется двумя фундаментальными факторами. С одной стороны обществом, а с другой – учреждением образования, точнее организацией, содержанием и технологиями учебного процесса в вузе. Рассмотрим каждый из обозначенных факторов более подробно.

Первый фактор – общество, его социально-экономическое, культурологическое, демографическое, социально-психологическое состояние определяет ценность высшего образования и спрос на него. К примеру, ныне весьма популярны такие профессии, как юрист, экономист, менеджер, дизайнер, психолог, что порождает соответственно и предложение, хотя на рынке труда наблюдается избыток такого рода специалистов.

Сегодня высшее образование как ценность утратило те позиции, которые занимало еще лет 10–15 назад, оно стало более доступным. В республике появились частные учреждения образования, увеличились наборы студентов и в государственных вузах как на платной, так и на бюджетной форме обучения. Это привело к тому, что значимый процент студентов приходит в вуз в целях получения высшего образования, которое обеспечит ему некое положение в обществе, а не с целью профессионального становления в определенной области знаний. Проблемы, которые порождает данная установка, наиболее ощутимы в сфере гуманитарного образования, т. к. оно, по мнению потребителей, наиболее простое и доступное в плане изучения.

Американский педагог Х. Эбли считает, что успех обучения определяется такими тремя факторами, как умственные способности (интеллект) обучаемого, его мотивация относительно цели обучения и техника обучения и работы (методика обучения) [1]. Так вот, что касается проблемы мотивации, нам приходится констатировать, что у многих студентов гуманитарного профиля наблюдается низкая мотивация обучения, причем внешняя мотивация значительно превышает внутреннюю как на начальном, так и на конечном этапах обучения в вузе. К тому же и сами вузы ориентированы преимущественно на поддержание внешней мотивации в виде контроля, поэтому не мудрено, что студенты продолжают жить под девизом: «От сессии до сессии...». Поэтому современной высшей школе необходимо осуществить радикальные реформы по совершенствованию внутренней мотивации учащихся.

Несмотря на бурное развитие техники, информационных ресурсов, изменение качества жизни, уровень умственных способностей студентов гуманитарных специальностей оставляет желать лучшего. Особенно это ощутимо в аудиториях частных учреждений образования. Настораживает и то, что среди сегодняшних студентов достаточно много инфантильных незрелых личностей, которые не способны, в силу своих особенностей, нести ответственность за процесс своего обучения в вузе.

Ситуация усугубляется и тем, что белорусское общество в целом не испытывает должной нужды в социальных знаниях, не высказывает интереса к работе исследователей или их интерпретации происходящего. В средствах массовой информации нередко освещаются результаты исследований зарубежных психологов. Но узнать о научных интересах отечественных психологов, их достижениях из газет, радио, телевидения вряд ли удастся. Данная проблема заключается и в том, что между учреждениями высшего образования, науки и учреждениями информации и коммуникации в нашей республике не налажено соответствующее взаимодействие.

Не меньше проблем, обуславливающих снижение качества профессионального образования студентов, обусловлено самим учреждением образования. Уязвимым звеном многих вузов, в том числе и ведущих, является слабая материально-техническая база. Учреждения высшего образования как никогда нуждаются сегодня в приобретении современного научного и учебного оборудования и развития, связанной с ним инфраструктуры.

Актуальной проблемой вузов по-прежнему остается несовершенство системы контроля знаний. Традиционная форма принятия экзамена «билет-ответ» сегодня является большим испытанием для преподавателя, нежели для студента, оснащенного технически и опытом предшественников. Кроме того, отсутствие должной субординации между преподавателем и студентом в настоящий момент привело к тому, что популярной формой получения зачета или экзамена стал метод «измора», т. е. если долго надоедать преподавателю, то «никуда он не денется, все равно поставит». Такого рода ситуация отнюдь не благоприятна для состояния психического здоровья преподавателя.

Не может решить эту проблему и переход на тестовый контроль знаний. На наш взгляд, целесообразно было бы сегодня использовать тесты достижений по той или иной дисциплине как форму контроля того минимума знаний, после которого студент допускался бы к сдаче традиционного экзамена, где при непосредственном общении преподаватель сможет оценить уровень подготовленности учащегося по соответствующему предмету.

Иной поход должен осуществляться к контролю практически ориентированных учебных дисциплин. Здесь правильнее оценивать не только теоретические знания, но в большей степени конкретные умения и навыки. И в данном случае реально возрастает нагрузка на преподавателя, осуществляющего такого рода контроль. Но этот момент не учитывается при составлении и распределении учебной педагогической нагрузки преподавателя. И тогда преподаватель стоит перед выбором: либо идти по пути наименьшего сопротивления, либо быть «благотворительным энтузиастом» в своем деле.

Понизился и статус преподавателя, что непосредственно связано с ценностями общества, образованием преподавателя, его информированностью, накопленным опытом, социальными навыками, старшинством в должностной иерархии, что также сказывается на качестве образования. Это поднимает проблему развития системы непрерывного образования, позволяющего постоянно повышать уровень профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава.

Таким образом, решение проблем гуманитарного образования — одна из важнейших задач белорусского государства. Только обеспечив должное качество образования можно сформировать социально активную и гармоничную личность, подготовить достойного конкурентоспособного специалиста как в Беларуси, так и за рубежом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подласый, И. П. Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый // Педагогика. Новый курс: учебник для студентов пед. вузов : в 2 кн. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 576 с. – Кн. 1.

М. А. Гусаковский

БГУ, Беларусь

ИННОВАЦИИ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

***Abstract.** In the article a thesis that link between innovations in education and in economics have a correlational character is grounded. The problem situation that cause a necessity of innovations in education is described. The analysis of the concept “innovative learning” is proposed. The ambiguity of the dependence of innovative development of education from the quality of learning is shown. The need to teach innovative methodology to future teachers is grounded.*

Одним из важных направлений и средств повышения качества образования в современных условиях является инновационное развитие. Принято считать, что качество инновационности образованию задает экономика: ориентация на инновационное развитие экономики вызывает инновационные инициативы в образовании. Однако образование, будучи автономной сферой, вырабатывающей знания, само имеет внутреннюю потенцию и, соответственно, внутреннюю логику инновационного развития; именно выпускники вузов и прежде всего университетов, подготовленные к инновационному мышлению и деятельности, способны дать начало инновационному процессу. В той мере, в какой образование ориентируется не на сиюминутные потребности, а на более отдаленную перспективу развития, оно само способно участвовать в определении вектора инновационного развития. На некоторых инновационных посылах, вытекающих из внутренних ориентаций образования, мы и остановимся в данной статье.

Согласно современным представлениям, нововведением не является то, что возникает естественным образом и закономерно приходит на смену старому. Новацией не являются просто усовершенствования, которые постоянно вносит человек в свою деятельность. Нововведением можно считать принципиально новую идею, которую предстоит воплотить

в жизнь. Отсюда следует, что внедрением новаций занимается особая структура, это особый вид деятельности. Он в теории организаций получил название *инновационный менеджмент*.

Инновации, как полагают некоторые исследователи [1–3], присущи такие характеристики, как:

- удовлетворение новой потребности;
- высокий риск и высокая степень неопределенности;
- гибкость форм;
- обострение противоречий и конфликтов;
- наличие побочного, трудно предсказуемого результата;
- переход на новый уровень развития системы (организации).

Эти характеристики далеко неоднозначно связаны напрямую с качеством, в том числе качеством образования.

В условиях быстрых изменений, характерных для развития современного общества, инновации являются наиболее эффективной формой реагирования на изменяющиеся условия, поскольку речь идет о необходимости поиска способов, методов решения постоянно возникающих проблемных ситуаций. Одной из таких проблемных ситуаций в настоящее время в системе образования является разрешение противоречия между ожиданиями потребителей образовательных услуг, выражающихся в получении знаний и приобретении навыков, которые позволяют «встроиться» в рыночные отношения, и организацией образовательного процесса, которая не во всем и не всегда оправдывает эти ожидания. Отсюда – призывы поднять образовательный процесс на более качественный уровень, изменив содержание обучения в сторону усиления его прагматической составляющей.

Другая проблемная ситуация заключается в том, что сама система образования становится частью инновационной экономики и поэтому вынуждена подчиняться правилам, нормам функционирования и развития бизнес-организаций. А это означает, что разворачивание инновационных процессов связано с необходимостью повышения устойчивости и конкурентоспособности образовательных учреждений. Поэтому не случайно сегодня инновационной деятельностью охвачены практически все структурные звенья подсистемы образования.

В общем и целом инновационная задача в современной теории образования ставится достаточно широко. Так, по мнению одного из современных исследователей проблем образования, для преодоления кризиса нужна серьезная взаимная адаптация социума и образования. Без этого все увеличивающийся разрыв между ними, как предполагалось, обязательно сокрушит основу образования, а в некоторых странах – основу самого общества [4]. Такой исход неизбежен, так как потребности в образовании, вызванные национальным развитием, продолжают расти, а запросы, предъявляемые к образованию, все повышаются. В этих условиях невозможно будет разрешить проблему, без конца увеличивая ассигнования.

Сегодня новации затронули практически все аспекты образовательной деятельности. Большое влияние на этот процесс оказало внедрение информационных технологий, которые способствуют развитию средств обучения за счет преимуществ, связанных с такими их свойствами, как наглядность, обработка и хранение больших объемов информации и т. д. К тому же компьютеризация создает условия для расширения коммуникативных связей и создания особой формы общения – метакоммуникативной – как средства международного общения [5].

Введение терминов «традиционное» и «инновационное» обучение и осознание их альтернативности произошло сравнительно недавно: в 1978 году в докладе Римскому клубу группа ученых обратила внимание мировой научной общественности на факт неадекватности принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности, к развитию ее познавательных возможностей. Именно в этом докладе инновационное

обучение определялось как «ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми» [5].

Общественная потребность в развитии альтернативного, т. е. инновационного обучения обуславливается глобальными инновационными процессами, которые стали особенно заметными, начиная со второй половины XX века. Эти процессы углубили и обострили противоречие между темпами общественного и индивидуального развития. Преодоление этого противоречия увязывается с внедрением инновационных программ обучения. В этом заключается их социальная функция.

Первый научно-практический семинар (1993 г.), посвященный разработке стратегии инновационного обучения, зафиксировал «новое явление нашей общественной жизни: устремление организаторов образования и ученых к перестройке повседневной работы массовой школы на основе инновационных стратегий» [5].

Таким образом, инновационное обучение представляет собой новый тип организации образования, альтернативный традиционному, «нормативному» типу обучения.

Какие перемены необходимы в обучении? Что стоит за понятием «инновационное обучение»? Эти вопросы требуют переосмысления с учетом не только тех изменений, которые произошли за последние два десятилетия, но и еще больших изменений, ожидаемых в связи с наступлением интернет-эпохи. Процессы глобализации, быстрота социальных изменений, новые научные открытия требуют постоянного обновления содержания и методов обучения. Таким образом, принцип инновационности кладется во главу угла процесса обучения. Сделаем предварительные выводы.

- Инновацией нельзя называть все, что «выбивается из ряда». Непохожесть определенной практики на остальные практики не говорит о том, что это обязательно инновация. Инновация должна подтвердиться в будущей ситуации. В текущей ситуации могут происходить самые разные процессы, большая часть которых связана с воспроизводством этой ситуации. Инновация растянута во времени и предполагает совершение субъектом ряда последовательных действий, опосредованных единым пониманием.

- Инновация – явление редкое, поскольку затрагивает принципиальные основания определенной сферы деятельности. Инновация в сфере образования – это не любое нововведение (например, внедрение 10-балльной шкалы оценки вместо 5-балльной), а то, что связано с появлением новой образовательной практики, строящейся на новых принципах.

- Управление инновациями предполагает предоставление изначально равных условий всем инициативам, а также поддержку любых начинаний. Если мы хотим делать инновации механизмом развития, тогда необходимо стимулировать в первую очередь процессы анализа ситуации в той или иной области, т. е. практики рефлексии оснований соответствующей деятельности. В той мере, в какой отдельные люди, группы людей, тексты или совокупности текстов не анализируют текущую ситуацию, в той мере их действия не будут носить инновационный характер. При этом понятно, что речь не может идти об анализе всей ситуации в целом. При этом расследованию всегда подвергается лишь ограниченный «участок» ситуации. И это затрудняет, если не делает проблематичным, процесс вынесения окончательной оценки качества процесса образования.

Наш тезис сводится к следующему утверждению: оценка качества образования зависит, прежде всего, от тех средств, посредством которых мы прочитываем ситуацию и направление ее развития (шаг развития). Именно это обстоятельство актуализирует процессы методологической подготовки будущих учителей и преподавателей университетов. И именно этот процесс «прочитывания ситуации» и делает возможным, «объективирует» процесс оценки качества образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пригожин, А. И. Социология организаций / А. И. Пригожин. – М., 1980. С. 36–37.
2. Воронина, Т. Управление инновациями в сфере образования / Т. Воронина, О. Молчанова, А. Абрамешин // Высшее образование в России. 2001. – № 6. – С. 3.
3. Цой, Л. Н. Практическая конфликтология в управленческом консультировании: автореф. дис. ... канд. социолог. наук / Л. Н. Цой. – М., 1997. – С. 15.
4. Кумбс, Филипп Г. Кризис образования в современном мире (системный анализ) / Филипп Г. Кумбс. – М., 1970. – С. 10–11.
5. Инновационное обучение: стратегия и практика // материалы первого науч.-практ. семинара психологов и организаторов школьного образования / под ред. В. Я. Ляудис.– Сочи, 3–10 окт. 1993 г. – М., 1994. – С. 5–7.

И. В. Зенькова

ПолГУ, Беларусь

СОГЛАСОВАНИЕ РЫНКА ТРУДА И РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

***Abstract.** There were systematized and generalized methodological approaches of Belarusian and Russian researchers to the coordination of the market of the educational services and the labour market. Methodological approaches were developed by the author. There were generalized the causes of the imbalance of the labour market and the market of the educational services. There were marked methodological approaches where there were such prior ways of the solution to the problem of imbalance as the development of situational forecasts of the demand and offer in the labour market, the formation of state programs of the employment and professional education of able-bodied population, formation of the database which will provide an effective functioning of the job centre, the creation of the schemes of integration of educational curriculums into the existing system of vacancies, formation of contracts with establishments of education on the preparation of necessary specialists, the development of effective strategies by the establishments of education which aim at the updating of educational process by combining the studies of a student and gaining working and professional experience.*

Занятость и рынок образовательных услуг связаны между собой, они формируются под влиянием изменений в экономике и определяются индивидуализацией требований к уровню и качеству образования рабочей силы со стороны работодателей.

О необходимости для динамичного развития национальной экономики подготовленной квалифицированной рабочей силы, способной адаптироваться к новым условиям работы, к разработке, адекватному восприятию, технологическому сопровождению и внедрению в практику инновационных идей, отмечают белорусские исследователи А. Н. Тур, Е. Л. Давыденко [1; 2]. Несогласованность российского рынка труда и рынка образовательных услуг подтверждают российские исследователи, отмечая наличие дефицита соискателей квалифицированных рабочих мест [3; 4]. Опыт согласования занятости на рынке труда и рынка образовательных услуг отражен в концептуальных подходах российских и белорусских исследователей.

Примечателен микроэкономический подход к согласованию занятости и рынка образовательных услуг, раскрытый В. Гимпельсоном, Р. Капелюшниковым, А. Лукьяновой. В его основе – внутрифирменная подготовка работников под рабочие места.

Согласно С. Ю. Рошину [5], в условиях, когда сигнальная роль образования на рынке труда ослаблена в связи с массовостью его получения, важна модернизация учебного процесса в направлении совмещения учебы и приобретения студентами трудового и профессионального опыта. Сделан вывод о том, что такое совмещение улучшает качество образования, повы-

шает эффективность перехода «учеба – работа». Подход П. Э. Шлендера ценен для нашего исследования определением потребности в обучении на различных уровнях (для подразделений, для рабочих мест), выявлением факторов, определяющих потребность в обучении (освоение новой работы, продвижение по службе, реорганизация, изменения в законодательстве, аттестация рабочего места).

В России исследователи [6] выделяют из прочих вакансии сложного наукоемкого труда, нуждающиеся в работниках со специальной подготовкой, характерные для предприятий, прошедших реформирование с частичной или полной реконструкцией производства и освоением новых технологий. Во многих службах занятости развитых стран существуют специальные «центры оценки», где работник с отрывом от производства проходит тестирование с позиции перспективных требований к личности в условиях ожидаемых перемен в технологиях. Российские исследователи Т. Бельчик, Е. Морозова склоняются к необходимости системной оценки функционирования вузов в целях гармонизации спроса на молодых специалистов и их предложения [7]. Анализ трудов российских исследователей [8–9] показал: активно ведется работа по созданию баз данных о состоянии рынка труда и оказанию помощи в выборе профессии и направления профессиональной подготовки населения в местных подразделениях государственных служб занятости.

Накоплен опыт определения потребности в профессиональном обучении безработных граждан за счет реализации следующих мероприятий: систематический анализ состояния профессионального обучения граждан (категорий, уровня их квалификации, вида и форм обучения, профессий, специальностей, рода занятий); учет результатов мониторинга рынка труда, тесная взаимосвязь с работодателями по вопросам движения кадров, создания новых и развития действующих рабочих мест; постоянное обновление банка данных о востребованных на рынке труда профессиях, специальностях и видах деятельности; выработка приоритетных направлений профессионального обучения безработных граждан, нуждающихся в обучении; участие всех подразделений территориальных органов по вопросам занятости населения в комплексном решении проблем профессионального обучения и его эффективности. Некоторые концептуальные подходы развиты автором (таблица).

Развитие концептуальных подходов к согласованию рынка труда и рынка образовательных услуг

Ценность концептуального подхода	Развитие концептуального подхода автором
Ю. Г. Одегов, Г. Г. Руденко, Н. К. Лунева 1. Выявлены причины несбалансированности рынка труда и рынка образования. Установлены факторы, влияющие на согласование обоих рынков	Нами особо выделен фактор отбора лучших для определенной профессии претендентов и проверка их признания к этой профессии. По нашему мнению, такой отбор претендентов возможно осуществлять сначала на уровне семьи (воспитание ребенка через познание мира и поиск им ответов на проблемные вопросы), затем в школе (обучение через развитие способностей воспринимать новые знания), в вузах и ссузах (формирование научного мышления, навыков и умений), в магистратуре, аспирантуре, докторантуре (активизация генерирования идей и внедрения научных знаний в производство). Это позволит максимально приблизить, совместить друг с другом циклы новшества и образования для осуществления процесса подготовки специалиста параллельно циклу новшества, процессу создания рабочих мест. Умение генерировать новые идеи и воплощать их в жизнь позволит выпускникам учебных заведений самореализоваться на рынке труда за счет самозанятости, включения в предпринимательскую деятельность (в большей степени сферы производства и сфера услуг)
2. Выявлены факторы, определяющие потребность организации в обучении и повышении квалификации персонала	Мы особо отмечаем технологические изменения в производстве как один из факторов определяющих потребность организации в обучении и повышении квалификации персонала. Считаем, что производственно-технологические параметры рабочих мест должны составляться в средне-, долгосрочной перспективе

Ценность концептуального подхода	Развитие концептуального подхода автором
3. Представлена схема интеграции образовательных программ в действующую систему рабочих мест	Теоретический подход делает возможным развитие взаимного сотрудничества учебных учреждений Беларуси и предприятий. Считаем, что такое сотрудничество должно осуществляться в средне-, долгосрочной перспективе, с возможной корректировкой информации о производственно-технологических параметрах рабочих мест в каждый момент социально-экономического развития
4. Отображен процесс создания качественной информационной базы, обеспечивающей эффективное функционирование центров занятости	Предложено создание банка данных, характеризующих динамику спроса на рынке труда, количественные и качественные характеристики рабочей силы; банка данных, отражающих динамику предложения на рынке труда, социально-демографические, профессионально-квалификационные характеристики незанятого населения, нуждающегося в трудоустройстве; банка данных по учебным заведениям (государственным и коммерческим), осуществляющим координированную с центром занятости работу по профессиональному обучению населения. Предлагаем внедрение еще одного вида банка данных – <i>Единого корректирующегося информационного документа о профессионально-квалификационной структуре</i> предложения трудовых ресурсов и спросе на них. Информационный массив охватывает все уровни экономической системы, основан на перспективных перечнях приложения труда (созданы на основе изучения программных документов) и на расчетной трудоемкости (изменяющейся в зависимости от динамики объемов производства и технологических усовершенствований). Это делает его адаптивным к социально-экономическим изменениям в каждый момент времени

Ряд белорусских авторов (Е. В. Ванкевич, М. П. Пилуй, Л. С. Боровик, А. В. Бондарь) для решения проблемы согласования рынка образования и рынка труда (занятости) предлагают создание механизма взаимодействия образовательных услуг и рынка труда; разработку научно обоснованной методики согласования объема и профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров с потребностями рынка труда; развитие государственной системы подготовки и переподготовки кадров по приоритетным направлениям НТП; формирование развернутых инновационных систем образования.

Анализ теоретических подходов к согласованию занятости и системы образования позволил обобщить причины их несбалансированности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Давыденко, Е. Л.* Технологический баланс как индикатор инновационного развития национальной экономики / Е. Л. Давыденко // *Банкаўскі веснік*. – 2009. – № 7. – С. 21–25.
2. *Тур, А. Н.* Кадровый потенциал экономики / А. Н. Тур // *Проблемы управления*. – 2008. – № 2 (27). – С. 22–24.
3. *Костенко, Т.* Вакансий хватает, мало квалифицированных соискателей рабочих мест / Т. Костенко // *Рынок труда: прогнозы и реальность [Электронный ресурс]*. – 2002. – Режим доступа: <http://www.chelt.ru/2002/11-02/rostenko11.html>. – Дата доступа: 05.10.2008.
4. *Кротов, А.* При избытке вакансий – сложности с укомплектованием рабочих мест, требующих высокой квалификации / А. Кротов // *Рынок труда: прогнозы и реальность [Электронный ресурс]*. – 2002. – Режим доступа: <http://www.chelt.ru/2002/11-02/krotov11.html>. – Дата доступа: 05.10.2008.
5. *Роцин, С. Ю.* Переход «учеба – работа»: омут или брод? / С. Ю. Роцин. – М., 2006. – 52 с. (Препринт / Гос. ун-т Высш. шк. экономики; WP3/2006/10).
6. *Белозерова, С.* Незаполняемость вакансий – тревожный симптом / С. Белозерова // *Рынок труда: прогнозы и реальность [Электронный ресурс]*. – 2003. – Режим доступа: <http://www.chelt.ru/2003/6-03/beloserova-6-3.html>. – Дата доступа: 05.10.2008.
7. *Бельчик, Т.* Системная оценка функционирования вуза как фактор гармонизации спроса на молодых специалистов и их предложения / Т. Бельчик, Е. Морозова // *Рынок труда: прогнозы и реальность [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: <http://www.chelt.ru/2004/2-04/belchik-2-04.html>. – Дата доступа: 05.10.2008.
8. *Одегов, Ю. Г.* Рынок труда (практическая макроэкономика труда): учебник / Ю. Г. Одегов, Г. Г. Руденко, Н. К. Лунева. – М.: Изд-во «Альфа-Пресс», 2007. – 900 с.
9. *Экономика трудовых ресурсов: учеб. пособие / П. Э. Шлендер [и др.]; под ред. П. Э. Шлендера*. – М.: Вузовский учебник, 2008. – 302 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

***Abstract.** This article reveals a developmental problem of the creative potential of a student personality during general pedagogical training. There are defined the components of such definitions as 'creative potential', 'creative potential of a teacher', 'basic characteristics of the personal creative potential'.*

Particular attention is given to the consideration of the set of structural components of the personal creative potential. The author sorts out some basic developmental conditions of the personal creative potential of a student. The article touches upon an interaction problem of the creative potential and personal creative abilities; influence of a teacher's personal example on students' choice of behavior patterns at pedagogical problems solving; correlation between intelligence, a level of knowledge, imagination, emotions, motives and experience in creative activities in the creative potential activation of a student personality; usage of business games in the higher school. There are made some methodical recommendations about the development of the creative potential of a student personality during general pedagogical training.

Глобальная задача современности – повышение самооценности творческой личности, ибо творчество является важнейшим компонентом и необходимым условием общественного прогресса. Множество технических нововведений, большой объем информации актуализируют проблему развития творческого потенциала подрастающего поколения, которая актуальна не только для системы высшего, но и для общего, среднего специального, профессионально-технического и послевузовского образования.

Однако наибольшую актуальность проблема активизации творческого потенциала в настоящее время приобретает применительно к возрасту, которому соответствует обучение в средних специальных и высших учебных заведениях.

Важнейшей задачей современной высшей школы является формирование у студента способности быть творцом, что позволит ему достигнуть успехов в различных видах деятельности, в том числе профессиональной.

Содержание понятия «творческий потенциал» в психологии и педагогике трактуется как совокупность актуальных возможностей, умений и навыков (Л. Г. Пихтовников, Л. Н. Москвичева), особое качество (С. Р. Евинзон), характерное свойство личности (М. В. Колосова), открытость всему новому; система знаний, убеждений, на основе которых строится, регулируется деятельность личности; высокий уровень развития мышления (Т. Г. Браже, О. В. Голубов, Ю. Н. Колюткин и др.), интегративное качество личности, выражающееся в отношении человека к творчеству, направленности, установке на творчество (А. М. Матюшкин).

Известный белорусский педагог В. П. Пархоменко считает, что творческий потенциал личности это «совокупность жизненного (практического, прежде всего) опыта, возможностей и способностей, которые даны людям от природы или развиты в последующей деятельности и могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели» [5].

В педагогической практике часто используется подход к творческому потенциалу с точки зрения интеллектуальной активности, предложенный Д. Б. Богоявленской [1].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что творческий потенциал не сводится ни к творческой, ни к интеллектуальной активности, которые являются лишь его компонентами.

На современном этапе выделяют следующие основополагающие характеристики творческого потенциала личности: многоуровневость содержания (уровни – высокий, средний, низкий), диалогичность (творческий потенциал – диалог между потенциальным и актуаль-

ным в самой личности и окружающим миром, другими людьми, человека с самим собой), социальный характер, системность.

Процесс развития творческого потенциала личности имеет социально-историческую динамику: возрастные изменения претерпевает не только психофизиологическая сфера личности, также изменяется внутренний мир человека. Данный процесс также обусловливается развитием социума, социальных норм и устоев, наличием «социального запроса» на творческое развитие личности. Скрытые возможности переходят в актуальные лишь тогда, когда личность проявляет способность усваивать социальный опыт. Творчество всегда должно быть социально направлено.

Творческий потенциал имеет системный характер и, соответственно, обладает всеми характеристиками самоорганизующихся, саморазвивающихся систем и имеет собственную внутреннюю логику строения и развития, не сводимую к логике суммы ее подсистем (элементов) и логике развития каждой подсистемы в отдельности.

Например, работы И. О. Мартынюк и Л. Н. Москвичевой представляют структуру творческого потенциала как единство таких элементов, как способность и готовность к творческой деятельности. С точки зрения Е. В. Колесниковой основой структуры творческого потенциала личности выступает единство потенциальных сил (творческие способности), побудительно-мотивационных сил (творческие потребности, ценностные ориентации) и деятельности как условия, цели и средства развития.

Структурно творческий потенциал представляет собой совокупность показателей, объединенных в блоки: собственно потенциал, т. е. индивидуальные психические процессы, способности, мотивация к творческой деятельности, знания, умения, навыки, отношения, способы деятельности и самовыражения, полученные в результате образования, творческой деятельности и в процессе социализации. Ряд ученых выделяют в творческом потенциале творческие способности (А. Г. Ковалев, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев и др.). Важным компонентом является способность к творческой самореализации, мотивы и опыт творческой деятельности, что позволяет проявить уникальность и неповторимость, т. е. черты, которые характерны для высоко развитой личности и воспринимаются как ценности гуманистической педагогики.

Творческий потенциал педагога характеризуется знаниями, умениями, убеждениями, отношением, направленностью, способностями.

Творческий педагогический потенциал учителя мы определяем как профессиональное интегративное качество личности педагога, которое включает следующие компоненты: собственно-потенциальный компонент (свойства мышления: гибкость, беглость, оригинальность мышления и пр.); когнитивный компонент (знания, умения, навыки); нравственно-эстетический компонент; мотивационный компонент (убеждения, готовность как внутриличностная структура, механизм, обеспечивающий актуализацию способности и социально-психологическая установка на развертывание сущностных сил индивида – потребностей, ценностных ориентации, мотивов); профессиональный компонент (способы деятельности и самовыражения, приобретенные в результате образования, творческой деятельности, социализации).

В структуре творческого потенциала личности выделяют единство трех взаимосвязанных компонентов: иррационального (проявление подсознания и сверхсознания), эмоционального (эмоции, чувства, эмоциональное состояние) и рационального [3].

Развитие творческого потенциала студентов во многом зависит от раскрытия заложенных в них возможностей осуществлять творческую деятельность, которая тесно связана со знаниевым и эмоциональным компонентами, а также с общей культурой личности.

Потребность в творческом преобразовании полученных знаний, развитие творческого потенциала личности формируется под влиянием условий образовательной среды.

Создание в вузе атмосферы творчества способствует удовлетворению потребности студента в самостоятельности, активном познании нового, в опоре на прошлый опыт и желании применить полученные знания на практике.

Основой для активизации творческого потенциала в процессе общепедагогической подготовки являются не только интеллект и уровень знаний студентов, но и воображение и эмоции. Работа педагога должна быть построена таким образом, чтобы занятия требовали от студентов активных действий и выбора, а также дополняли друг друга и расширяли их самостоятельность и уверенность, создавали условия для проявления интеллектуальных усилий, активных действий и в ситуации выбора самостоятельности, уверенности и творчества. Этому способствует непрерывная, постоянно усложняющаяся творческая система заданий, создание ситуации присвоения ряда новых умений.

Ориентиром данной деятельности могут быть возможности и желание студентов, а также цели и творческий опыт педагога. Одна из главных целей занятий – постепенно приучить обучаемых к самостоятельному поиску. Основу для активизации творческого потенциала студентов составляет использование деловых игр на занятиях. Они позволяют развивать творческую активность, интеллектуальную сферу, речь, способность понимать собеседника, а также вызывают устойчивый интерес студентов к работе с детской аудиторией.

Главное в организации такого занятия – это не попытка мгновенно сделать из студента профессионала, а установка на его самореализацию, развитие его творческого потенциала, удовлетворение потребности студента в познании окружающего мира.

В данном случае важен не интеллектуальный уровень решения, а творческие замыслы, активность студентов, владение проблемой, развитие их творческой и эмоциональной сфер. Для эффективного протекания данного процесса необходимо наличие следующих основных условий развития творческого потенциала личности студента:

- наличие соответствующего нормативного и программно-методического обеспечения, включающего в себя законы, документы в области образовательной политики Республики Беларусь, в которых обозначены основные требования к организации оптимального развития творческого потенциала личности;
- применение требований стимулирования развития творческого потенциала личности, предполагающие в первую очередь создание необходимой обстановки для достижения заявленной цели;
- применение эффективных методов и форм организации творческой деятельности, как обстоятельств, от которых зависит развитие творческого потенциала;
- высокий уровень развития творческого потенциала личности преподавателя вуза, его коммуникативной и эстетической культуры;
- проведение диагностики по выявлению уровней сформированности творческого потенциала личности студентов, позволяющей получить необходимые данные, из которых следует исходить при решении данной проблемы и прогнозировании будущей деятельности.

Включение студентов в работу по развитию их творческого потенциала, способствует выведению личности на новый уровень жизнедеятельности, когда личность самореализуется, самовыражается, самоутверждается преобразуя, как саму себя, так и окружающий мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богоявленская, Д. Б.* Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 23 с.
2. *Жук, О. Л.* Методика реализации системы коллективного творческого воспитания учащихся / О. Л. Жук; Бел. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Минск, 1990. – 30 с.
3. *Колосова, М. В.* Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства / М. В. Колосова; Рос. акад. образования, НИИ теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. – М., 1994. – 19 с.

4. Мерзлякова, М. Г. Развитие творческого потенциала педагогов в процессе проектирования лично ориентированной системы образования в средней школе: дис. ... канд. пед. наук / М. Г. Мерзлякова. – СПб., 1995. – 210 л.

5. Пархоменко, В. П. Воспитание творческой личности как цель образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. П. Пархоменко; НПО. – Минск, 1995. – 35 с.

В. Л. Катков

НАН Беларуси, Беларусь

А. Н. Новоселова

БГУ, Беларусь

О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ

***Abstract.** In the life cycle of the software development the key moment is a problem definition from which follows its future basic characteristics, such as run time, an economical expenditure of resources, first of all – memories, program reliability, and so on. All this demands from the software developer the preliminary analysis of the statement problem definition. In article on simple examples it is shown, that the careful analysis allows to reduce considerably run time and frequently leads to much more effective and reliable program code. It is marked, that unfortunately, to this main question of life cycle program development it is given insufficient attention in curriculums of higher educational institutions in which the significant part of time is allocated on typical schemes of programming and almost nothing is spoken about possible alternatives of the created program.*

Под «программистом» мы будем подразумевать специалиста, разрабатывающего программное обеспечение ЭВМ, имеющего подготовку в объеме вузовской специальности «прикладная математика» или близкой к ней, и опыт работы по специальности не менее двух лет. В последние годы в связи с массовым распространением программирования наблюдается тревожная тенденция падения качества программ, вследствие чего значительно увеличиваются затраты на эксплуатацию нового программного продукта, прежде всего – времени счета программы.

Как известно, жизненный цикл программного обеспечения охватывает значительный период времени, начиная с этапа формулировки требований и кончая ее опытной эксплуатацией и сопровождением [1–3]. Одним из центральных моментов, обеспечивающих высокое качество программы, является этап постановки задачи, когда закладываются основные характеристики будущей программы. Неслучайно известный специалист по информатике Д. Кнут назвал свою серию книг, посвященных разработке программ, «Искусство программирования» [4].

Не имея возможности в рамках короткой статьи охватить все этапы жизненного цикла программы, остановимся на одном из них – этапе постановки задачи, от которого в решающей степени зависит качество создаваемой программы.

Пример 1. Сосчитать значения интеграла $J_n = \int_0^1 x^n e^{x-1} dx$ для $n = 0, 1, \dots, 20$.

Начинающий программист сразу же бросается писать программу, используя первый попавшийся под руку метод, например, метод трапеций. Получившийся текст будет иметь примерно такой вид:

```
double h=0.01; // Шаг сетки узлов
double s, x, f0, f1; int n;
```

```

void main(void)
{ for (n=0; n<=20; n++)
  { s=0; x=0; f0=1-exp(-1);
    while (x<=1)
      { x+=h; f1=pow(x,n)*exp(x-1); s+=0.5*h*(f0+f1); f0=f1; };
    // Печать результата: n и Jn
  }
}

```

Программа занимает 10 строк. Кроме сомнительного способа вычисления x^n с помощью библиотечной функции $\text{pow}(x,n)$, программа может считаться приемлемой (с некоторыми оговорками) и требует лишь подбора шага интегрирования h . Эксперименты показывают, что шаг $h = 0,01$ обеспечивает точность 2–3 верные цифры после запятой.

Однако существует более эффективный способ решения задачи. Опытный программист, изучая постановку задачи, стремится получить дополнительную информацию, полезную для ее решения и разработки машинного варианта алгоритма. Легко сообразить, что результат счета должен быть положительным, т. к. интеграл берется от положительной функции. Кроме того, $J_{n+1} < J_n$, поскольку $x^{n+1} < x^n$ на $[0, 1]$, т. е. значения интеграла должны монотонно убывать с ростом n .

Интегрированием по частям легко получить рекуррентную формулу:

$J_n = \left[x^n e^{x-1} \right]_0^1 - n \int_0^1 x^{n-1} e^{x-1} dx = 1 - nJ_{n-1}$. Начальное значение последовательности $\{J_n\}$ при $n = 0$ легко вычисляется аналитически: $J_0 = 1 - 1/e$. Вся программа теперь уместается в одну строку: $J[0]=1-\text{exp}(-1)$; $\text{for } (n=1; n<=20; n++) J[n]=1-n*J[n-1]$.

Однако результаты счета оказываются обескураживающими. Вначале значения интеграла уменьшаются с ростом n , как и должно быть, а затем начинают стремительно расти, поочередно меняя знак (табл. 1).

Таблица 1

Вычисление J_n по рекуррентной формуле $J_n = 1 - nJ_{n-1}$

n	0	2	4	6	8	10	12	14	15	16
J_n	0,632	0,264	0,171	0,127	0,101	0,084	0,072	0,121	-0,818	14,1

Причина такого странного поведения решения в вычислительной неустойчивости алгоритма. В рекуррентной формуле $J_n = 1 - nJ_{n-1}$ большое значение n умножается на маленькое значение J_{n-1} , что приводит к факториальному росту погрешности. Можно ли преобразовать формулу так, чтобы с ростом n погрешность не увеличивалась? Оказывается, можно! Для этого следует обратить счет: начинать с большого значения N , полагая $B_N = 0$, и находить B_{n-1} по формуле $B_{n-1} = (1 - B_n)/n$. Параметр N подбирался экспериментально; оказалось, что результаты счета при $N = 40$ и $N = 80$ совпадают с восемью знаками после запятой (табл. 2).

Таблица 2

Вычисление B_n по рекуррентной формуле $B_{n-1} = (1 - B_n) / n$

n	0	2	4	6	8	10	12	14	15	16
J_n	0,632	0,264	0,171	0,127	0,101	0,084	0,072	0,121	-0,818	14,1
B_n	...	...	...	...	...	...	0,072	0,063	0,059	0,056

Мы обозначили через B_n результаты, получающиеся по «обращенной» формуле. В табл. 2 многоточием отмечены значения B_n , совпадающие с соответствующими значениями J_n .

Итак, на этапе постановки задачи удалось значительно упростить алгоритм и сократить длину программы.

Пример 2. Сосчитать число «счастливых» билетов, пронумерованных натуральными числами. Билет считается счастливым, если сумма n левых цифр ($d_1 + \dots + d_n$) совпадает с суммой n правых цифр ($d_{n+1} + \dots + d_{2n}$). Используются десятичные цифры 0, 1, ..., 9, n – параметр задачи (рис. 1).

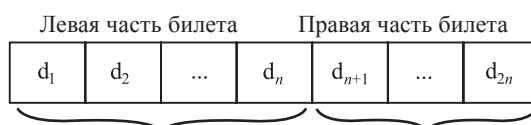


Рис. 1. Схематичный вид номера билета

Очевидный способ решения задачи состоит в прямом переборе всех билетов (их будет 10^{2n}) и получении для каждого из них суммы n левых и n правых цифр, после чего счетчик числа счастливых билетов увеличивается на 1, если «левая» и «правая» суммы совпали. Небольшие размышления о способах перебора билетов и их структуре подсказывают, что время решения задачи можно значительно сократить, если использовать половинный перебор. Пусть N_k – число «полубилетов» с суммой цифр, равной k . Например, шестизначных полубилетов ($n = 3$) с суммой цифр, равной 2, будет 6 штук, т. е. $N_2 = 6$. (Все такие полубилеты перечислены на рис. 2). Полных же билетов с суммой цифр, равной

k , будет N_k^2 , а общее число счастливых билетов составит $A = \sum_{k=0}^{9n} N_k^2$. Вычисление величины A требует всего 10^n операций.

$n = 3 \quad k = 2$	
002	002
...	...
011	011
...	...
020	020
...	...
101	101
...	...
110	110
...	...
200	200

Рис. 2. Подсчет числа шестизначных счастливых билетов

Итак, предварительный анализ алгоритма решения задачи дает ускорение счета на несколько порядков.

Пример 3. Найти два максимальных элемента в массиве $\{A_1, A_2, \dots, A_N\}$. Тривиальный вариант алгоритма – двукратный просмотр массива – требует $2N$ операций сравнения.

Можно предложить более эффективный способ, требующий $\frac{3}{2}N$ операций. Для этого массив делится на две (необязательно равные) части, и в каждой из половин отыскивается максимальное число. Пусть это будут M_1 для первой половины и M_2 – для второй. Далее поступаем следующим образом:

Если ($M_1 > M_2$) // Первый локальный максимум больше второго, то
{ Положить $Max_1 = M_1$, а M_2 заслат в 1-ю половину A на место M_1 ;
Найти максимум в 1-й половине и выдать его в качестве Max_2 ;
Завершить работу;
};

иначе // Второй локальный максимум больше первого. Необходимо
{ Положить $Max_1 = M_2$, а M_1 заслат в 2-ю половину A на место M_2 ;
Найти максимум во 2-й половине и выдать его в качестве Max_2 ;
Завершить работу;
};

Итак, за $\frac{1}{2}N + \frac{1}{2}N$ операций сравнения находятся два максимума в двух половинах массива A и еще за $\frac{1}{2}N$ операций отыскивается максимум в первой либо во второй половине массива A , т. е. решение задачи требует $\frac{3}{2}N$ операций сравнения вместо $2N$. Экономия времени в 25 % может составить заметную абсолютную величину, если этот фрагмент программы стоит внутри цикла.

Показано, что предварительный анализ постановки задачи может существенно повысить качество программы, прежде всего – уменьшить время ее исполнения. Для повышения качества программирования необходимо в учебных планах вузов существенно усилить разделы, связанные с технологией программирования, с акцентом на автоматизированной поддержке всех этапов жизненного цикла программы и привлечения новых инструментов, повышающих надежность и эффективность программ. Например, это могут быть препроцессоры, проверяющие соответствие физических размерностей величин [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Тассел, Д. Ван Стиль, разработка, эффективность, отладка и испытания программ / Д. Ван Тассел ; пер. с англ. – М.: Мир, 1981. – 320 с.
2. Майерс, Г. Надежность программного обеспечения / Г. Майерс . – пер. с англ. – М.: Мир, 1980. – 360 с.
3. Katkov, V. L. Intelligent Tutoring in Numerical Methods / V. L. Katkov, A. N. Novosselova. – Proc. of AI-ED World Conf. on Artificial Intelligence in Education. Kobe, Japan, 1997. – P. 607–608.
4. Кнут, Д. Искусство программирования / Д. Кнут. Основные алгоритмы = The Art of Computer Programming. – 3-е изд. М.: Вильямс, 2006. – Vol. 1. Fundamental Algorithms. – С. 720.
5. Катков, В. Л. Программная инженерия и аналитические выкладки / В. Л. Катков, А. Н. Новоселова // Информационные системы и технологии (IST'2009) = International systems and (IST'2009) technologies: материалы V Междунар. конф.-форума (Минск, 16–17 нояб. 2009 г.). В 2 ч. / редкол.: Н. И. Листопад [и др.]. – Минск: А. Н. Вараксин, 2009. – Ч. 2. – С. 74–77.

В. Л. Ключня, В. Е. Гурский
Т. П. Дюбкова
БГУ, Беларусь

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ЗАЩИТА НАСЕЛЕНИЯ И ХОЗЯЙСТВЕННЫХ ОБЪЕКТОВ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ. РАДИАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Abstract. The work includes some basic methodological approaches to the teaching process and its methodical component in the implementation of the program «Protection of population and enterprises in the state of emergency. Radiation safety» in the classical state university. The role of active teaching

methods and computer technologies in the improvement of work effectiveness with students is discussed. The necessity of electronic educational resources (such as computer programs, electronic textbooks, educational complexes, electronic presentations of the lectures, multimedia handouts) is substantiated.

It is underlined that medical and psychological training is very important for future graduates as they should be ready to help accident victims. There is a list of practical skills, which are necessary to save people's lives before arrival of professional rescuers and ambulance. It is emphasized that only repetition of first-aid techniques with the usage of computer programs and mannequin training helps to make one's skills automatic.

Изучение дисциплины «Защита населения и хозяйственных объектов в чрезвычайных ситуациях. Радиационная безопасность» является обязательным для студентов всех специальностей на первой ступени высшего образования в вузах Республики Беларусь. В мире сохраняется тенденция роста количества природных, техногенных и социальных катастроф. Они влекут за собой человеческие жертвы, причиняют значительный экономический ущерб, имеют негативные медико-социальные последствия. Возрастающая роль специалистов с высшим образованием в организации и проведении мероприятий по предупреждению и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций предъявляет высокие требования к качеству их подготовки в вузе. Это определяет необходимость освоения новых методов и организационных форм обучения на основе современных информационных технологий.

Цель работы – сформулировать основные методологические подходы к изучению вышеназванной дисциплины в БГУ и изложить методические аспекты организации учебного процесса со студентами педагогических и гуманитарных специальностей вуза.

Модульный подход при реализации программы «Защита населения и хозяйственных объектов в чрезвычайных ситуациях. Радиационная безопасность» осуществляется в университете на основе трех блоков: общеобразовательная, медицинская и психологическая подготовка. Общеобразовательная подготовка включает приобретение знаний по классификации чрезвычайных ситуаций, основным поражающим факторам и источникам опасности для жизни и здоровья людей, окружающей среды и объектов народного хозяйства. Одной из задач педагогического процесса является формирование у будущих специалистов навыков организационной работы по прогнозированию, оценке и минимизации экономических, а также медико-социальных последствий природных и техногенных катастроф. Центральное место занимает обучение правилам поведения в чрезвычайной ситуации. Необходимость быстрого реагирования на поражающий фактор требует мгновенной мобилизации физических ресурсов организма, чтобы совершать ряд правильных адекватных действий для выживания и самосохранения. Установлено, что 99 % людей, оказавшихся в ситуациях, угрожающих жизни, испытывают в первые минуты после катастрофы страх и растерянность. При отсутствии подготовки они не способны в течение длительного промежутка времени к активным действиям по спасению собственной жизни и оказанию помощи пострадавшим [1]. Кроме того, у неподготовленных лиц возможны массовые панические реакции, затрудняющие организацию мер защиты и выполнение спасательных работ. Единственный путь к победе над страхом и сохранению работоспособности в любой экстремальной ситуации – соответствующая подготовка. Приобретение навыков поведения требует многократного повторения и закрепления определенных действий, которые должны быть доведены до автоматизма. Студент должен стать активным участником образовательного процесса в вузе. Задача педагога заключается в формировании у него способности самостоятельно приобретать новые знания и тренировать соответствующие навыки и умения. Повышение эффективности педагогического процесса обеспечивает внедрение

активных методов обучения и современных информационных компьютерных технологий. Для достижения этой цели рекомендуются деловые игры, компьютерные обучающие программы, решение ситуационных задач с последующим анализом правильности и ошибочности действий, итоговые учебные тренировки, тренинги с имитацией возможных чрезвычайных ситуаций мирного и военного времени. Моделирование чрезвычайных ситуаций и разработка планов по реагированию на них предусматривают наличие компьютерных обучающих программ и мультимедийных информационно-справочных систем. Программы должны обязательно содержать средства как для тренировки действий обучаемых, так и для последующей оценки правильности выполняемых приемов. Приобретение студентами знаний путем самостоятельной работы с источниками информации требует создания педагогических программных средств (электронные учебники и учебно-методические комплексы, электронные презентации лекций преподавателей, мультимедийные пособия, тестовые программы).

Медицинская подготовка предусматривает обучение будущих специалистов приемам первой помощи пострадавшим в чрезвычайной ситуации. При состояниях, угрожающих жизни, первая помощь должна быть оказана незамедлительно на месте происшествия любым человеком, независимо от наличия медицинского образования. Промежуток времени от момента воздействия поражающего фактора до начала мероприятий первой помощи играет решающую роль в исходах травм, ранений и кровотечений и определяет уровень смертности пострадавших. При обучении студентов педагогических и гуманитарных специальностей вуза приемам первой помощи следует принимать во внимание отсутствие у них базовых медицинских знаний. В связи с этим чрезвычайно важной является разработка профессиональных рекомендаций по объему и последовательности действий при оказании первой помощи. Перечень практических навыков для студентов должен быть ограничен мероприятиями, направленными на спасение жизни на месте происшествия до прибытия профессиональных спасателей и скорой медицинской помощи. К ним относятся проверка наличия сознания, дыхания, пульса, обеспечение проходимости дыхательных путей, закрытый массаж сердца, искусственное дыхание методом «изо рта в рот», временная остановка наружного кровотечения, противошоковые мероприятия (транспортная иммобилизация, введение обезболивающих средств из шприц-тюбика аптечки транспортной).

В ранее опубликованных работах мы подчеркивали актуальность создания стандартов первой помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях, предназначенных для лиц, не имеющих медицинского образования [2, с. 62]. Унификация стандартов призвана повысить качество подготовки к действиям в чрезвычайной ситуации лиц любой профессии и специальности. Стандарты первой помощи определяют стратегию действий выпускника вуза по спасению жизни пострадавших в чрезвычайной ситуации. Но эффективность механизма оказания помощи зависит, прежде всего, от правильности действий и определенного их алгоритма, то есть тактики поведения. В основе этих действий лежат практические навыки и умения, сформированные в процессе обучения в вузе. Приобретение навыков требует многократного повторения приемов первой помощи и строгого соблюдения последовательности их выполнения. В решении этой задачи первоочередную роль играет создание соответствующих электронных образовательных ресурсов (компьютерные обучающие программы, мультимедийные учебные материалы) и организация доступа к ним студентов. Обучающая программа должна содержать средства для выработки практических навыков и средства контроля приобретенных знаний, умений и навыков (тестирующая система). В процессе обучения могут быть использованы различные формы тестовых педагогических заданий или их комбинации. Строгое соблюдение алгоритма действий при оказании первой

помощи пострадавшим требует обязательного включения в тестирующие системы заданий на установление правильной последовательности выполняемых приемов. Отсутствие у студентов университета базовых медицинских знаний обуславливает необходимость создания справочных информационных ресурсов учебного назначения (гlossарии, справочники и др.). Освоение и закрепление навыков оказания первой помощи пострадавшим требуют соответствующего материально–технического оснащения (манекены-симуляторы, табельные и подручные средства оказания первой помощи, аптечка транспортная и др.). С этой целью может быть использовано оборудование кафедры, преподававшей ранее курс «Основы медицинских знаний». Студенты должны иметь доступ к средствам оказания первой помощи вне учебных занятий для отработки приемов и последовательности действий. Успешная организация самостоятельной работы студентов предусматривает консультативную помощь дежурного преподавателя и лаборанта кафедры. Многократное повторение приемов первой помощи с использованием компьютерных обучающих программ и тренинга на манекенах позволяет приобрести навыки и умения, соответствующие современным требованиям.

Психологическая подготовка студентов при реализации вышеназванной программы осуществляется по двум направлениям: подготовка будущих специалистов к работе в условиях чрезвычайной ситуации и обучение их оказанию психологической помощи населению. Любая чрезвычайная ситуация является причиной мощного психологического стресса. Сразу после катастрофы большинство людей находится в состоянии эмоционального шока. При отсутствии психологической помощи у них возможны невротические и психогенные реакции, острые психические нарушения. По данным статистики, только 6–7 % людей в условиях крупномасштабной чрезвычайной ситуации сохраняют адекватное состояние [3, с. 55]. Выраженное эмоциональное напряжение, связанное с оказанием помощи пострадавшим, испытывают также спасатели. Будущие специалисты должны быть обучены методам релаксации в условиях стресса, способам управления чувствами страха и тревоги, приемам восстановления самоконтроля при панике и растерянности. Специальная подготовка активных лидеров позволяет противостоять индукторам паники и направить действия людей на спасение жизни и сохранение здоровья в чрезвычайной ситуации. Для формирования навыков оказания психологической помощи могут быть использованы проблемно–ситуационные задачи различной степени сложности, компьютерные обучающие программы, деловые игры, дебрифинги, тренинги по профилактике стресса у населения.

Учебный процесс должен быть построен на принципах осознанной познавательной деятельности студентов. В связи с тенденцией роста количества природных и антропогенных катастроф, мирового распространения новейших средств массового поражения и совершенствования способов их применения особое значение приобретает установка будущих специалистов на самообразование и систематическое обновление приобретенных в вузе знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мыльникова, Л. А.* Оказание первой помощи при дорожно–транспортных происшествиях: учеб.-метод. пособие / Л. А. Мыльникова, В. В. Виноградов, М. Н. Евлампиева. – М. : Третий Рим, 2004. – 112 с.
2. *Дюбкова, Т. П.* К вопросу о необходимости создания стандартов оказания первой помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях / Т. П. Дюбкова // 90–летие здравоохранения Республики Беларусь: материалы Респ. науч.-практ. конф. (Минск, 19 июня 2009 г.) / БелМАПО; редкол. В. И. Жарко [и др.]. – Минск, 2009. – С. 61–63.
3. *Сидоров, П. И.* Психолого-психиатрические аспекты чрезвычайных ситуаций / П. И. Сидоров [и др.] // Медицина катастроф. – 2008. – № 3 (63). – С. 54–57.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Abstract. Synergetics is regarded to be a methodological basis of management activity in the sphere of modern education. Pedagogical synergetics gives an opportunity to find a new approach to the development of pedagogical systems, while investigating this problem in the first place from the point of view of openness, cooperative creativity and orientation on self-development. The following strategic methods of quality management of pedagogical education on the basis of the ideas and principles in synergetics are formulated in the article. Realization of synergetic approach in the activity of a pedagogue of a higher educational establishment is revealed through renewal of the content and educational techniques taking into account such factors as openness, self-organization, self-development, creativity and non-linearity of the way of thinking, management and self-management. This secures non-standard approach to education process, completeness and high quality of knowledge, professional formation and professional adaptation of the future specialist by means of different classroom disciplines with due account for their multidisciplinary connections.

В условиях глобальных изменений начала XXI века в структуре и характере рынка труда, информатизации и компьютеризации всех сфер общественной и производственной жизни страны, становления новой техногенной цивилизации, планируемого вхождения Беларуси в Болонский процесс образование не может не ориентироваться на новое качество своего результата. В докладах Европейской комиссии «Европейский доклад о качестве школьного образования. Шестнадцать показателей (indicators) качества» (2000 г.), «Европейский доклад о показателях качества непрерывного образования. Пятнадцать показателей качества» (2002 г.) фиксируется, что «качество образования... рассматривается как высший, политический приоритет. Высокий уровень знаний, компетенций и умений рассматривается как базисное условие активного гражданства, занятости и социальной сплоченности».

Один из принципов Всеобщего менеджмента качества, положенных в основу новой версии серии стандартов ISO 9000, основывается на процессном подходе к управлению качеством образования. Согласно данному принципу желаемый результат более эффективен, если деятельностью университета и его ресурсами управляют как процессом. С нашей точки зрения, процессный подход находится в полном соответствии с синергетическими представлениями об управлении качеством образования. Синергетика отвергает прямое воздействие на открытые неравновесные системы, но признает эффективными правильно организованные, резонансные воздействия на сложные системы, к которым относится и система образования. Правильные влияния «подталкивают» систему на один из собственных путей развития, что и может привести к существенным качественным изменениям в образовательном процессе [1].

В настоящее время итогом продвижения синергетики в сферу образования стали идеи, отправной точкой которых является синергетичность процесса образования, а под педагогической синергетикой понимается только становящаяся на прочную позицию область педагогического знания, мировоззрение которой отражено в теории, принципах и закономерностях самоорганизации педагогических систем [3; 4]. Идеи теории самоорганизации в большей степени распространены в гуманитарной среде, все ярче звучат ее антропологические мотивы, поэтому так необходимы они современному педагогу. Педагогическая

синергетика дает возможность по-новому подойти к разработке проблем развития педагогических систем, рассматривая прежде всего их с позиции открытости, сотворчества и ориентации на саморазвитие [3].

Синергетика может выступить в качестве методологической основы для прогностической и организационной деятельности педагога. С использованием идей синергетики, во-первых, становится очевидным, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития; во-вторых, синергетика свидетельствует о том, что всякая сложноорганизованная система имеет, как правило, не единственный, а множество собственных, отвечающих ее природе, путей развития; в-третьих, синергетика демонстрирует, что хаос может выступать механизмом самоорганизации и самодостраивания структур, удаления лишнего.

Концептуально-методологическая новизна идей самоорганизации связана с признанием способности различных систем к саморазвитию не только за счет притока энергии, информации, вещества извне, но, прежде всего, за счет использования своих внутренних возможностей. Синергетический подход позволяет рассматривать педагога и студента как открытую, саморазвивающуюся систему, не находящуюся в равновесии, но имеющую *устойчивость за счет самоорганизации хаоса* потенциальных состояний в определенные структуры и обладающую большими собственными возможностями для саморазвития [5; 6].

Синергетический подход к учебному процессу заключается в том, чтобы правильно сформулировать стратегические цели образования и понять, что оказывается параметрами порядка, определяющими ход процесса. А для этого нужно не расширять учебные планы, а напротив сокращать аудиторские часы и переносить центр тяжести на самостоятельную работу, что будет способствовать развитию у будущих специалистов навыков «самоорганизации», необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Важность и необходимость самостоятельной работы студентов давно доказана учеными, однако реальная ее организация остается весьма актуальной проблемой. Самостоятельная работа играет ведущую роль не только в овладении профессиональными знаниями и умениями, но и способствует становлению личности профессионала.

Стратегические способы управления качеством педагогического образования в синергетическом контексте могут быть сформулированы следующим образом:

- развитие педагогических систем как саморазвивающихся, динамических;
- резонансное воздействие на систему как один из собственных и благоприятных путей ее развития;
- перевод системы с одного возможного для нее пути развития на другой;
- нелинейная ситуация открытого диалога при оценке результатов принятых решений;
- равноценность прямой и обратной связи;
- спонтанное нарастание сложности требований.

Для этого нужно воздействовать на систему в тот момент, когда она находится в состоянии неустойчивости (вблизи точки бифуркации). Причем организовать воздействие необходимо топологически очень точное, что переведет систему на желаемый путь. Такое воздействие может быть чрезвычайно слабым, но, будучи очень точным, оно способно приводить к радикальному изменению всей системы, так как после этого воздействия развитие системы пойдет по другому пути, приводящему к качественно иному состоянию, определяемому другим аттрактором.

Реализация синергетического подхода в деятельности вузовского педагога также очевидна и проявляется в обновлении содержания, методов и форм обучения с учетом таких факторов, как открытость, самоорганизация, саморазвитие, креативность и нелинейность мышления, управление и самоуправление и др. Перечисленные факторы определяют вы-

бор принципов, которые составляют основу разрабатываемых технологий обучения – открытость, нелинейность, самоорганизация. Эти принципы обеспечивают нестандартный подход к обучению, полноту и высокое качество знаний, профессиональное становление и профессиональную адаптацию будущего специалиста через различные учебные дисциплины с учетом их междисциплинарных связей.

Примеры педагогического мастерства и авторских методик есть лучшие образцы приложения целостных синергетических подходов. Однако сегодня проблема не в том, чтобы создать единую методику, а в том, чтобы научить педагога осознанно создавать свою, только ему присущую методику и индивидуальный стиль деятельности, оставаясь на позициях гуманитарных наук.

Включаясь в Болонские процессы развития технологических компетенций, Беларусь приводит цели, содержание и технологии высшего образования в соответствие с требованиями рыночной экономики, «значительно усилилась технологическая ориентация... Данная установка нашла широкое распространение при разработке нового поколения новых образовательных стандартов, использующих компетентностные модели подготовки специалистов. Значительно возросла роль инновационной компоненты» [7]. При этом ученые не забывают о собственных национальных интересах, сохраняя надежные традиции преподавания фундаментальных дисциплин. При подготовке педагогических кадров для инновационного развития страны мы, педагоги высшей школы, должны направить свои усилия:

- на реализацию национальной идеи как средства формирования у молодежи долгосрочной, а не сиюминутной перспективы, ориентацию на духовные и культурные ценности своего народа, поддержку и развитие национальной самобытности;
- пропаганду новой аксиологии, в основе которой принцип техногуманитарного баланса, обнаруживающий корреляции между уровнем научно-технической мощи общества и состоянием его культурных регулятивных механизмов;
- создание системы профессиональной ориентации и условий для психолого-педагогической поддержки молодежи, помощи в выявлении профессиональных интересов, склонностей, определении реальных возможностей в освоении той или иной профессии;
- формирование четкого представления белорусскими педагогами своей профессиональной и человеческой миссии в XXI веке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Хакен, Г.* Синергетика / Г. Хакен: пер. с англ. – М.: Мир, 1980. – 404 с.
2. *Князева, Е. Н.* Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомеры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
3. *Таланчук, Н. М.* 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма: Эврист. Тезаурус / Н. М. Таланчук. – Казань: ИССО РАО, 1993. – 105 с.
4. *Буданов, В. Г.* Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В. Г. Буданов. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 232 с.
5. *Ковалевич, М. С.* Методологические основания модернизации профессионального образования: синергетический аспект / М. С. Ковалевич // Педагогика: история и современность: педагогические чтения, посвященные памяти И. Ф. Харламова. – Гомель, 2004. – С. 62–68.
6. *Федорова, М. А.* Роль синергетического подхода в совершенствовании высшего профессионального образования / М. А. Федорова // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: материалы 3-й Междунар. науч.-метод. конф. Ч. 1. – Сочи, 2000. – С. 62–64.
7. *Жук, А. И.* Перспективы и возможности взаимодействия Беларуси и Российской Федерации на современном этапе. Пленарное выступление первого заместителя Министра образования Беларуси / А. И. Жук // НГ, 13 кастр., 2009 г.

РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ НОВЕЙШЕЙ РУССКОЙ ПРОЗЫ

Abstract. *This clause is devoted to the one of actual and demanded by practice of professional philological formation axiologist's approach. The author of the clause proves the efficiency of the axiologist's technology during the comprehension of the newest Russian prose by students-philologists. As a methodical model of the application of this technology as a special technique of studying the author offers «Азбуку выживания» (The Alphabet of Survival) by V. Degtev.*

На сегодняшний день среди современных гуманитарных технологий формирования профессиональной компетентности учителя-словесника приоритетным направлением является аксиологически ориентированное образование будущих педагогов. Согласно федеральному Закону «Об образовании» основой принципа, на котором базируется государственная политика в области образования, определяется «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности». Данное устремление к гуманистической парадигме в образовании позволило разработать концепцию гуманитарного образования в рамках непрерывного. В контексте филологического образования процесс гуманизации актуализировал аксиологически ориентированные технологии.

Под аксиологически ориентированными технологиями мы понимаем системы мер модернизации образовательного процесса, ведущих к усилению ценностно-смысловой направленности обучения и воспитания.

Методологической основой аксиологически ориентированных технологий являются фундаментальные положения аксиологии, касающиеся проблем самоопределения личности и человеческого бытия в целом; идеи синергетики и социальной психологии; концептуальные идеи аксиологической педагогики; отечественные и зарубежные философские, педагогические и психологические теории развития и социализации личности; концептуальные идеи структурирования нелинейного процесса образования в контексте аксиологической парадигмы.

Содержательным элементом технологии, обеспечивающей процессуальную и содержательную стороны аксиологически ориентированных моделей филологического образования будущих педагогов, является использование потенциала дисциплин гуманитарного цикла в качестве источника гуманитарных знаний.

Необходимость внедрения аксиологически ориентированных технологий в процесс профессиональной подготовки студентов-филологов вызвана рядом назревших противоречий: между изменением приоритетов общественных ценностей и неразработанностью содержания и организации аксиологически ориентированного образования в учебных заведениях, осуществляющих подготовку и повышение квалификации педагогических кадров, а также между проводимыми «знаниевой» и гуманистической парадигмами педагогического образования.

Аксиологический подход к изучению русской литературы принято связывать с ее классическим периодом. Но, на наш взгляд, русская проза конца XX – начала XXI веков обладает значительным ценностным потенциалом для реализации образовательных технологий аксиологической направленности. Рассмотрим реализацию аксиологически ориентированной технологии в процессе изучения новейшей русской прозы в рамках дисциплины «История русской литературы XX века».

Суть ее заключается в том, что при анализе художественного текста постигается действительность в соотношении с эстетическим, общечеловеческими ценностями, провозглашенными автором. Применительно к литературным текстам, аксиологический подход предполагает понимание в его абсолютной художественной ценности.

Создавая свое произведение, автор стремится исходить из приоритета общечеловеческих ценностей, самоценности человеческой личности. Для постижения художественного произведения в аксиологическом аспекте необходимо установить связь с исторической эпохой, типом культуры, способами мышления, особенностями восприятия мира людьми, утвержденной ими системой ценностей.

Согласно литературной аксиологии, постижение текста возможно лишь при активной деятельности читателя, его сотворчества с автором. Он должен подняться до уровня авторского мировоззрения, проникнуться его мыслями, чувствами, понять его отношение к миру и Человеку. Такого рода деятельность создает тип *homo aestemator* (человека-ценителя), еще не известного в семействе родовых признаков человека, составляющими которого является *homo sentience* (человек чувствующий) и *homo sapience* (человек думающий).

Наиболее продуктивными методическими формами осуществления аксиологически ориентированной технологии изучения современной русской прозы последних десятилетий в студенческой аудитории мы считаем:

- интеграцию знаний исторического, философского, культурологического характера;
- сопоставление художественных концепций различных авторов новейшей прозы;
- рассмотрение ценностных ориентиров писателей в аспекте целой эпохи;
- сравнение близких по ценностному подходу произведений последних десятилетий.

В качестве текстового материала для аксиологической интерпретации предлагаем своеобразное по жанру произведение современного русского прозаика В. И. Дёгтева «Азбука выживания» [1]. В процессе реализации данной технологии мы стремились достичь в рамках практического занятия по теме «*Простые и вечные истины в «Азбуке выживания»*» следующие цели: раскрыть своеобразие жанра поучения в современной русской прозе (на примере «Азбуки выживания» В. И. Дёгтева); закрепить понятие жанра «наставление», «поучения» в процессе анализа произведения; продолжить развитие текстовых компетенций студентов на примере методического приема «культуроведческих аналогий».

В качестве воспитательных целей было важным проследить нравственные основы бытия русского народа через призму взглядов В. И. Дёгтева, а также помочь будущим учителям-словесникам определить собственные духовно-нравственные жизненные ориентиры.

Углублению аксиологической интерпретации произведения способствовала аналитическая работа над цитатой из стихотворения Ю. Левитанского, ставшей своеобразным эпиграфом занятия:

Каждый выбирает по себе
Женщину, Религию, Дорогу
Дьяволу служить или Пророку
Каждый выбирает по себе...

> Как вы прокомментируете поэтическую мысль, высказанную Ю. Левитанским? Какие символы человеческой жизни поэт считает определяющими для жизни человека? Какие слова в стихотворении можно считать ключевыми, смыслообразующими?

Дальнейший анализ заголовка произведения выводит студентов на подробный, детальный разбор жанра рассказа В. И. Дёгтева:

> Обратите внимание на заголовок произведения, его оформление. В чем его необычность? Прокомментируйте его.

> Как вы думаете, а почему в названии «Азбука выживаниЯ», а не «Азбука жизни»? Что говорит об этом сам автор? Как автор определил жанр своего произведения? Дайте толкование этому жанру.

Задание преподавателя вспомнить и назвать произведения этих жанров потребует обращения студентов-филологов к их читательскому опыту: «Поучение Владимира Мономаха», «Домострой», «Юности честное зерцало», «Путешествие из Петербурга в Москву» и др.

Удачной аналогией жанра поучения, наставления из области живописи может стать демонстрация репродукций картин П. Батони «Возвращение блудного сына», Л. Спады «Возвращение блудного сына», В. К. Павлова «Отец и сын», О. Х. Кикеева «Мужчины», И. К. Зарипова «Наследник», а также прослушивание аудиозаписи песни А. Малинина «Храни тебя, сынок».

Дальнейшая аналитическая работа по тексту будет основана на использовании приема литературно-философских аналогий (осмысление библейских заповедей, наставлений Владимира Мономаха, позиций русского писателя-философа Л. Н. Толстого, поэта Ф. И. Тютчева, современного поэта А. Дементьева).

Такого рода деятельность студентов обеспечит широкий культурно-философский фон для аксиологического осмысления общечеловеческих ценностей, провозглашаемых современными русскими прозаиками. Важно также то, что в процессе применения данной технологии дается возможность рассмотреть произведение новейшей русской прозы в контексте мировой и русской классики, реализуя при этом культурологический подход к постижению произведения художественной литературы.

Таким образом актуализируется поиск новых методов и форм повышения эффективности формирования профессиональной компетентности будущих учителей русского языка и литературы.

ЛИТЕРАТУРА

Дёгтев, В. И. Азбука выживаниЯ / В. И. Дёгтев. – М.: «Три Л», 2001. – С. 3–12.

И. А. Комарова, Н. Г. Здорикова

МогГУ имени А. А. Кулешова, Беларусь

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Abstract.** Nowadays training of specialists in educational system undergoes qualitative changes. It is determined by high attention to cultural direction of pedagogics, the need of humanization, subjectivity and independence of correlation in pedagogical process. The article represents scientific report about exploitation of this problem in pedagogical scientific literature and higher school's practical activity. It bares actual aspects of professional training in the system of preschool education paying special attention to cultural component. The article pays attention to the questions of the content and technological provision of the process of students' professional competence formation in the field of play culture and pedagogical process management on playing technical base.*

Проблема качества образования с каждым днем приобретает все большую значимость, ведь сама категория «качество образования» выступает как один из индикаторов человеческого потенциала. Известный английский писатель Р. Киплинг мудро заметил, что образо-

вание – высшее из земных благ, если оно наивысшего качества, в противном случае оно совершенно бесполезно. Качество образования можно рассматривать в трех взаимосвязанных направлениях: общегосударственном, предусматривающем степень соответствия образовательных мероприятий социально-экономическим условиям; социальном, предполагающем соответствие образовательных услуг запросу населения; педагогическом, что означает созвучность содержания образования идеям личностно ориентированного подхода. Особую остроту данный вопрос приобретает в связи с выходом в свет и реализацией в конкретных условиях приказа от 24.12.2008 г. № 1000 Министерства образования Республики Беларусь о формировании вузовских систем менеджмента качества. Актуальность проблемы качества профессиональной подготовки, ее содержательных и технологических аспектов, отражают и современные концепции образования, ориентирующие на профессиональное становление, культурное совершенствование и субъектную готовность специалиста к осуществлению профессиональной деятельности [4; 5].

Перед будущими специалистами дошкольных образовательных учреждений стоит непростая задача – построить воспитательно-образовательную работу так, чтобы она не только соответствовала запросам общества, но и обеспечивала сохранение самооценности дошкольного периода детства. Нельзя не отметить тот факт, что успех передачи опыта подрастающему поколению во многом зависит от содержательного аспекта деятельности как культурного процесса, организации игрового пространства, отношения к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию. Инновационный характер и технологические возможности современного образования способствуют расширению возможностей высшего учебного заведения подготовить профессионально компетентного выпускника с позиций формирования культуры специалиста, что требует системного и интегративного изучения. Специалисту системы дошкольного образования необходимо не только осознание объективного развивающего значения игры как ведущего вида деятельности для ребенка, но и освоение опыта игровой культуры в целом, что объясняется ярко выраженной спецификой профессиональной деятельности будущего воспитателя. В теории и практике профессиональной подготовки педагога обнаруживается объективное противоречие между возрастающими требованиями к профессиональной компетентности специалиста в области игровой культуры и недостаточной разработанностью механизмов формирования данного качества. Это обуславливает необходимость научно-практической разработки теоретического основания, содержания и организационно-технологического обеспечения процесса формирования профессиональной компетентности студентов в области игровой культуры. Решение данной проблемы осуществлялось в контексте следующих методологических ориентиров: положения о деятельностной и творческой сущности личности и ее многофакторном развитии (Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, В. И. Слободчиков и др.); методологического анализа проблем игры в педагогике (Г. П. Щедровицкий, Ю. В. Громыко); использования средств для построения конструкций учебного материала и соответствующих ситуаций действия, организации рефлексии в учебной деятельности (О. С. Анисимов); компетентностного подхода, означающего способность специалиста решать проблемы профессиональной деятельности с опорой на знания и личностные возможности (О. Л. Жук, В. В. Краевский, В. В. Сериков и др.); рефлексивно-позиционного подхода к инновационной деятельности специалиста, в котором рассматривается становление практики профессионального образования как профессионально-личностного роста (С. М. Лашук); сопряжения педагогической деятельности с творческим поиском, свободой выбора и индивидуальной ответственностью (А. И. Григорьева); игрового обучения в русле теории целостного педагогического процесса как объекта профессиональной деятельности педагога (С. С. Кашлев, А. П. Панфилова, Н. Д. Хмель). Существенное значение в концептуальном плане имеют исследования, раскрывающие проблему подготовки педагога к использованию технологий

игры, где рассмотрены состав игротехнических умений и условия их освоения студентами (Н. В. Борисова, В. В. Лопатинская, Л. В. Луцевич, А. М. Князев, В. Я. Платов); а также формирование комплексных характеристик, связанных с игровой позицией (Н. П. Анисимова, Е. В. Груздова, О. В. Солнцева, А. И. Тимонин).

Результаты анализа содержания профессионально-педагогической подготовки студентов факультета педагогики и психологии детства свидетельствуют о наличии потенциала, который при его генерализации можно успешно использовать для формирования у будущего педагога дошкольного образования сложной интегративной характеристики «профессиональная компетентность в области игровой культуры». В ходе исследования выявлено, что формирование профессиональной компетентности в области игровой культуры – это характеристика, отражающая специфику творческой игровой деятельности, базирующаяся на субъектной активности студента, определяющей эффективность организации педагогического процесса на игротехнической основе. Субъектная активность – параметр, отражающий достигнутый и потенциально возможный уровни развития студентов в эмоционально-личностном и деятельностно-творческом аспектах. Ряд исследователей (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, Н. Н. Кошель и др.) подчеркивают приоритетность особого момента активности учащихся, позволяющего выйти за пределы познанного [3; 6]. Субъектная активность рассматривается также в качестве системообразующей единицы управления педагогическим процессом.

Значительный интерес представляют разнообразные способы организации учебного процесса: традиционные (алгоритмические), основанные на проектировании пошаговых процедур управления, и стохастические, базирующиеся на вероятностных алгоритмах, в которых основное внимание уделяется проектированию активизирующей среды, созданию достаточных условий для значимого обучения [1; 2]. Организация педагогического процесса, учитывающая идеи развития творческого потенциала человека с опорой на принцип «выращивания» способностей (О. С. Анисимов), не предполагает жесткого предписания. Соответственно, управление должно строиться по ситуативно-рефлексивной схеме, в которой выделенным профессиональным творческим познавательным задачам адекватно определяются формы занятий, имеющие вариативную основу. Выявлено, что игротехническая деятельность в педагогическом процессе вуза носит учебно-познавательный характер. В рамках нашего исследования она рассматривается как составная часть управления педагогическим процессом, а также фактор, повышающий эффективность его организации. По своей структуре игротехника совпадает с педагогической деятельностью (единство компонентов), что позволяет ее рассматривать как модель будущей профессионально-педагогической деятельности. Содержательная часть педагогического процесса на игротехнической основе включает: определение общей цели профессиональной подготовки и задачи предметных комплексов учебных игр; процессуально-описательный аспект (вероятностный алгоритм процесса) – содержание игр, способы организации и совместной познавательно-творческой деятельности; условия для раскрытия личностного потенциала и формирования активной жизненной позиции; интеграция знаний из разных областей при решении проблем; обеспечение позитивного взаимовлияния и психологического комфорта; конкретизация задач в соответствии с требованиями образовательного стандарта и достижениями науки и практики в области профессиональной подготовки специалистов; совокупность методов игрового моделирования, реализующих целевые установки; технологический инструментарий (схематичные модели игр, технологические карты, блок-схемы действий игроков, описание игровых обучающих ситуаций и др.). Процессуальная часть (действенный аспект) – это, собственно, осуществление игрового процесса и функционирование личностных, инструментальных, педагогических средств. В данной связи значимым для исследования является подход к содержанию образования белорусских ученых (А. И. Жук, Н. Н. Кошель и др.),

отмечающих важность формирования способности к реализации разнообразных техник, входящих в состав деятельности педагога и студентов: психотехники (моделирование психического состояния); социотехники (моделирование управления совместной деятельностью), мыслетехники (моделирование рефлексии). Данные техники реализуются не только посредством инновационных форм организации учебного процесса и методов управления, но и как полифункциональные системы, деятельностный компонент содержания образования. Кроме того, особенностью организации педагогического процесса на игротехнической основе является то, что преподаватели и студенты осуществляют деятельность «организаторов» и «реализаторов» концепции игрового обучения, обеспечивают его всеми необходимыми средствами выполнения.

Таким образом, одной из актуальных задач факультетов по подготовке специалистов для системы дошкольного образования на ближайшую перспективу можно выделить развитие системы подготовки специалистов на основе обновления содержания и организационно-технологического обеспечения процесса образования, благодаря решению которой возможна реализация проблемы качества в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев, М. В.* Проект новой гуманитарной реальности: теоретическая концепция российской школы будущего / М. В. Алексеев, М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев, А. А. Нестеренко // Педагогические технологии, 2007. – № 2. – С. 3–53.
2. *Бершадский, М. Е.* Десять мифов технологического подхода в образовании / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев // Педагогические технологии, 2008. – № 4. – С. 28–42.
3. *Жук, А. И.* Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск.: Аверсэв, 2004. – 336 с.
4. Концепция прогноза развития образования до 2015 г. / Ю. Г. Громько, В. Давыдов, В. Лазарев, В. Рубцов, В. Слободчиков // Народное образование. – 1993. – № 1. – С. 17–27. – № 2. – С. 3–7.
5. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь. Программа реализации концепции развития педагогического образования в РБ [утв. Мин-вом образования РБ, 25.10.2000. № 47] – Минск: Бел. гос. пед. ун-т им. Максима Танка, 2000. – 19 с.
6. *Слободчиков, В. И.* Основы психологической антропологии: Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Шк.-Пресс, 1995. – 384 с.

Ю. Э. Краснов

БГУ, Беларусь

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ПЕРЕХОДА К НОВОМУ СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ УКЛАДУ И ЭЛЕМЕНТ «ПОЛНОМАСШТАБНЫХ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫХ СИЛ» СТРАНЫ

Abstract. In the article a social-cultural-historical context of the conception of “project university”, proposed by author in 2001, is reconsidered. It is proposed to ground our country’s **model of national innovative system** on consistent connection between three spheres: a) hi-tech advanced **industry**; b) post-nonclassical (according to V. S. Stepin) innovative **science**, based both on fundamental knowledge and on project-programmatic thinking (according to G. P. Schedrovitsky); c) project **education** that form innovative abilities by means of inclusion of teachers and students in the work on programs of regional development. Coorganization of these three spheres within a model of project university has to be made for the purpose of programming country’s managed transition to a new techno-industrial and social-cultural structure. The methodological, sociological, culturological and economic foundations of a “**project paradigm of a university education**” are also considered.

В статье переосмысливается социально-культурно-исторический контекст концепции «проектного университета» (Краснов, 2001), в рамках которой будущее университета рассматривалось нами в контексте ответа на ситуацию общецивилизационного кризиса и смены образовательной парадигмы. Концепция разрабатывалась нами как конкретизация **экзистенциально-самоопределенческой образовательной парадигмы**, в рамках которой происходит фундаментальное изменение позиции учащегося (в том числе и студента): от познания и исследования к самоопределению, проектированию и действию (в универсуме, социуме, профессии, жизнедеятельности). Основа проектного университета – проектно-программный тип универсализма и образовательная ПРАКТИКА социально-культурно-исторического самоопределения личности и профессионала. Сверхзадача такого университета – выращивание у выпускников способности к самостоятельному видению решения общецивилизационных глобальных и региональных проблем с учетом всего жизненного и профессионального опыта, накопленного человечеством, и посредством своего личного, ответственного, направленного на будущее профессионального действия («работая в команде» определенной научной школы или междисциплинарной группы).

Ключевое утверждение статьи: организацию науки, промышленности, образования в единую национальную инновационную систему и создание перспективной модели проектного университета необходимо проводить в целях программирования управляемого перехода страны к новому *техно-промышленному и социокультурному укладу*. При этом мы предлагаем опираться не на экономизм и монетаризм, а на стратегию «мирового соразвития» и учение о «качестве жизни» (Ю. В. Крупнов), идеологию управляемой организации научно-технологических прорывов (Ю. В. Громько), доктрину «физической экономики» (Л. Ларуш; П. Г. Кузнецов и др.), концепцию «полноценных производительных сил» страны (М. Д. Дворцин), что и позволит в конечном счете перейти от классического университета (исследовательской науки и образования) к постнеклассическому «проектному университету» (проектно-программной науки, образования, производства).

В основу отечественной **модели национальной инновационной системы** должна быть положена непротиворечивая *связь трех сфер*: а) высокотехнологичной прорывной **промышленности**; б) постнеклассической (по В. С. Степину) инновационной **науки**, базирующейся как на фундаментальных знаниях, так и на проектно-программном мышлении (по Г. П. Щедровицкому); в) проектного **образования**, способного развивать инновационные способности посредством включения преподавателей и студентов в работу над программами регионального научно-промышленного и социально-культурного развития. Мы, вслед за М. Д. Дворциным и Ю. В. Крупновым, считаем, что только единство триады: промышленность, наука и образование, – является механизмом полноценного самостоятельно-субъектного развития нашей страны, ключевым фактором ее национальной безопасности, условием конструирования перспективной и качественно иной модели высшего и университетского образования.

При разработке контуров **«проектной парадигмы университетского образования»** мы предлагаем учитывать следующие направления гуманитаризации образования:

1. Представления советской школы СМД-методологии (Г. П. Щедровицкий и др.) о проектировании и программировании как новых типах мыследеятельности, охватывающих и задающих контекст классическому научному познавательному-ориентированному исследованию.

2. Открытия П. Г. Кузнецова (Кузнецов, 2001, 2002): универсальной системы общих законов природы в языке таблицы пространственно-временных (LT) размерностей; закона сохранения мощности как общего закона природы; указания на стратегию подготовки через университеты *проектологов будущего развития*, способных проектировать устойчивое развитие различных подсистем в системе «Природа – Общество – Человек» (Международный университет природы, общества и человека «Дубна»).

3. Концепцию доктора технических наук и священника Александра Половинкина о необходимости в XXI веке проектировать любые системы как благотворные на научной и духовно-нравственной основе (посредством методик «созерцательного творчества и соборного делания»).

4. Направления менеджмента, связанные с «управлением проектами» (Project Management), «управлением изменениями», «инновационным» и «стратегическим» менеджментом; востребованность, разработанность, распространенность в современной передовой педагогической науке и практике (как за рубежом, так и у нас) «метода проектов» (method of projects) и «обучения через сотрудничество» (collaborative or cooperative learning).

5. Методологическую концепцию проектного университета «Развитие» (Громыко, Давыдов, 1992) на базе идеи об объединении немецкой и американской моделей университетов на основе культурно-исторического и проектно-программного подходов; концепцию мультиуниверситетской инновационной корпорации Центрального федерального округа России (Громыко, 2004); концепцию группы Ю. В. Крупнова корпоративного института на базе Казанского государственного технологического университета на основе проектно-деятельностного образования (Крупнов, 2006).

6. Представления о направлении изменения ключевых признаков парадигмы высшего образования, которые были признаны на двух годичных собраниях Международной академии наук высшей школы по докладам ее президента В. Е. Шукшунова (Шукшунов, 1994); в основе данного подхода лежат идеи: о смене предназначения человека с познания на преобразование мира; смены естественнонаучного метода на теорию преобразующей практики; осознания того, что в человекообразных системах типичная задача имеет не одно, а несколько решений и поэтому появляется необходимость учитывать в процессе самоопределения множество критериев, в том числе и духовные факторы, ценности, этику и мораль; в итоге авторы утверждают необходимость перехода от «поддерживающего» к «инновационному» характеру обучения.

7. Разработку А. О. Грудзинским концепции **проектно-ориентированного университета** и практики ее реализации на базе Нижегородского государственного университета (Грудзинский, 2004, 2005), в которой традиционная иерархическая *факультетно-кафедральная подсистема* дополняется накладываемой поверх нее сетевой и горизонтальной *проектной подсистемой* с образованием в пределе инновационных проектных факультетов, способных к динамической устойчивости в потоке новых и новых проектов и программ, заказов и грантов.

8. Концепцию «технодинамики» и структуры «полномасштабных производительных сил» страны (наука, образование, промышленность) М. Д. Дворцина; близкие работы профессора Е. А. Лурье и коллектива И. В. Бойко;

9. Анализ новой экономической и социальной ситуации, в которой оказались университеты мира в конце XX столетия, зафиксированный термином «академический капитализм» (Slaughter, 1997). Западные университеты пошли по пути коммерциализации науки, образовательной деятельности, выработке общеуниверситетской предпринимательской культуры работы «предприятия университет».

10. Критику традиционных иерархических организаций бюрократического типа и парадигмы «механистического» менеджмента (централизация контроля, компетентности, полномочий) в западной науке и практике управления, включая стиль работы крупных корпораций и университетов, за неспособность справиться с вызовами динамично изменяющейся и стремительно усложняющейся внешней среды; формальные «перегородки» между подразделениями одного операционного уровня и опосредованность их взаимодействий через вышестоящие подразделения исключают свободный обмен информацией внутри ор-

ганизации и кооперацию подразделений вне рамок иерархии; сложившаяся организационная структура университетов, основанная на иерархической функциональной департаментализации института в целом, а также на дисциплинарной департаментализации учебной и научной деятельности стала препятствием в переходе университетов на инновационный путь развития.

11. Представления об индивидуализированной, обучающейся и самообновляемой организации как цели реформы стратегического управления университетом. В процессе приспособления к новым условиям внешней среды университет должен обладать исключительными способностями к адаптации, обучению и самообновлению. Для этого нужен переход от механистической к органической организации с новой философией – верой в личность и силу индивидуальной инициативы сотрудников, делегированием полномочий от менеджеров верхнего звена к непосредственным исполнителям, поощрением инициативы последних, перенесением предпринимательского ядра компании на низовые уровни, созданием «обучающейся организации», обеспечением постоянного самообновления организации. Первым изложением цельной концепции организации такого типа стала книга «Индивидуализированная корпорация» (*Ghoshal, 2000*). Становление общества (информационного, постиндустриального), «основанного на знаниях», содействует переходу от эры «корпоративного человека» (живет для того, чтобы работать) к «поколению X» (работает для того, чтобы жить) (*Conger, 1998*). Для университета это соответствует появлению новой фигуры – **«преподаватель, ученый, предприниматель» в одном лице.**

12. Мировой практический опыт и теоретические модели элементов и систем управления функциями **инновационного университета как регионального научно-образовательно-производственного комплекса.** Многие университеты мира уже пошли по пути создания новой модели университетского управления, европейские университеты называют себя инновационными университетами. Рассмотрим данный опыт [более подробно см. работы А. О. Грудзинского (2004, 2005) и кандидатскую диссертацию Л. Ю. Шипик «Стратегия и формы развития университетского образования в условиях становления экономики знаний» (2006)]:

а) **концепция «отзывчивого университета»** (ориентированного на потребности общества и потребности конкретных людей) основывается на идее, что безбедное существование академического сообщества в «башне из слоновой кости» закончилось и для дальнейшего развития университета следует что-то предпринять, основываясь на общественном запросе [см. сборник «Отзывчивый университет. Реструктурирование для эффективной работы» (*The Responsive University, 1998*)]. Задача университета должна быть триединая: образование студентов, научные исследования и взаимодействие с обществом, а развитие ориентации на потребителя должно идти во всех этих трех направлениях;

б) **университет как инновационная предпринимательская организация.** Бартон Кларк на основе изучения практики работы пяти европейских инновационных университетов: Warwick University (Великобритания), University of Twente (Нидерланды), University of Strathclyde (Великобритания), Chalmers University (Швеция) и University of Joensuu (Финляндия) – сформулировал концепцию «предпринимательского университета» (*Clark, 1998*). Монография Кларка носит этапный характер, поскольку впервые открыто декларирует новый способ функционирования академического сообщества и университета в целом. Кларк указывает следующие направления трансформации нынешней университетской структуры к предпринимательскому университету: усиление управленческого ядра университета; расширение служащей развитию университета периферии; диверсификация источников финансирования; стимулирование основного профессорско-преподавательского состава; развитие всеобъемлющей предпринимательской культуры;

в) **университет как предприятие.** Книга «Предприятие Университет. Власть, управление и перестройка в Австралии» (*Marginson, 2000*) фактически является анализом со-

временного состояния австралийских университетов в контексте концепции предпринимательского университета Б. Кларка;

г) **от иерархической к сетевой организации университета.** Изложенные выше концепции в целом носят функциональный характер и мало говорят о развитии структурных отношений внутри университета. Этому посвящена работа Дилла (Dill) и Спорна (Sporn) «Университет 2001: Как будет выглядеть университет в двадцать первом веке?» (Dill, 1995);

д) **университет-технополис.** Франциск Параделла (Francesc Sole Paradella) в докладе на ежегодной конференции Европейской академической сети деканов рассмотрел развитие организационной модели университета от простой вертикальной дисциплинарной схемы к современной сложной модели университета-технополиса (Paradella, 2001).

Н. В. Кузнецова

Марту, Россия

МЕНЕДЖМЕНТ ЗНАНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

***Abstract.** In the modern world the role and value of education as major factor of formation of new quality of economy and society increases together with growth's influence of the human capital. In article is discussed the question about necessity of quality control of education as in modern conditions quality of education becomes a major factor of competitiveness educational institution. Thus the author formulates concept "management of knowledge", problems of the process, and also area of practical application. The author notices that management of knowledge as the tool of quality control education should not reduce only to creation of the knowledge base and carrying out of supervising actions for tracing of results. It is necessary formation of system continuous education taking into account self-training of experts throughout all life. Now management of knowledge is new direction, but promising from the point of view increase of efficiency activity of the organization, from the point of view quality control of vocational training, quality of preparation of managers.*

Изменения, происходящие в стране и мире, влекут за собой все возрастающую потребность в высококвалифицированных, компетентных специалистах. Это определяет стратегию подготовки специалистов, так как для высшей школы проблемы качества образования всегда были актуальны (и это можно отнести к числу основных функций высшей школы). Поэтому в Концепции модернизации российского образования качество выделено как важнейший из приоритетов развития.

Качество это достаточно емкая, сложная и универсальная категория, имеющая множество особенностей и различных аспектов, таких как философский, социальный, технический, экономический и правовой. Согласно определению, данному Гегелем: «качество есть вообще тождественная с бытием непосредственная неопределенность». Аристотель, раскрывая смысл категории качество, проводил дифференциацию между предметами по признаку «хороший – плохой». В ГОСТ Р ИСО 9000–2001 «качество» определено как способность совокупности собственных характеристик продукции, системы или процесса удовлетворять требования потребителей и других заинтересованных сторон. И данные трактовки далеко не единственные, что обуславливается чрезвычайной сложностью и многоаспектностью данного понятия.

Обеспечить качество образования, качество подготовки специалиста можно с помощью хорошо отлаженной системы управления качеством образования, обладая определенным

инструментарием. К этому стремятся все заинтересованные стороны образовательного процесса – обучающиеся, работодатели, руководство и профессорско-преподавательский состав учебного заведения, государство в целом.

Качество образования становится сегодня основным фактором конкурентоспособности образовательного учреждения. В связи с этим моментом задача контроля качества образования определяется как конкретная задача управления качеством знаний (профессиональных), при которой одна сторона выполняет работу по передаче знаний, а другая их принимает в процессе деятельности (обучения). Качество полученных знаний во многом зависит от интеллекта обучающегося и его способностей [3].

На современном этапе развития рынка и общества интеллектуальный капитал – основная ценность организации и решающий фактор в конкурентной борьбе. Одним из инструментов контроля качества образования в области подготовки специалистов-менеджеров в настоящее время является менеджмент знаний.

Знания сегодня становятся стратегическим фактором и ресурсом, обусловленным бурным развитием информационных технологий, средств коммуникаций. Знания необходимы для грамотного построения организации, осуществления функционирования системы менеджмента, в том числе и системы менеджмента качества. Также в качестве одной из причин обращения к данному вопросу можно отметить повышение общего технологического уровня образования, науки и производства.

В настоящее время универсального, однозначно принятого понятия «менеджмент знаний» не существует. Также как и нет однозначного и гарантированного метода и стратегий его внедрения в практику, как подготовки специалистов, так и функционирования предприятия.

Менеджмент знаний (управление знаниями) можно определить как совокупность стратегических и оперативных усилий, направленных на увеличение и повышение эффективности использования интеллектуального капитала организации (вуза) в целях повышения его результативности или прибыльности деятельности [4]. Под управлением знаниями можно понимать также процесс управления увеличением объема знаний (кодифицированных и некодифицированных), которыми обладает организация (вуз), их распределение и введение в контекст текущего менеджмента и управления развитием [1].

Также это сплав различных дисциплин (как общепрофессиональной, так и предметной подготовки студентов), разнообразных подходов и концепций; это систематический процесс идентификации, использования и передачи информации и знаний, которые обучаемые могут создавать, совершенствовать и применять.

Под знаниями в данном контексте понимают высоко структурированную информацию, имеющую практическое значение и применение для организации деятельности. Аккумулируясь знания, формируют интеллектуальный капитал. Для эффективного использования интеллектуального капитала необходимо его постоянное приумножение, обновление, приобретение. При этом приобретение знания не означает его увеличение (только в чисто количественном плане), а процесс обратный – сведение массива информации к строгой совокупности взаимосвязанных фактов и правил [4].

Если рассматривать менеджмент знаний как процесс управления интеллектуальным капиталом (как студентов с точки зрения развития личности, так и профессорско-преподавательского состава вуза), то можно отметить следующие первоочередные задачи:

- достижение поставленных целей организации за счет роста интеллектуального капитала и эффективного его использования;
- повышение эффективности принимаемых решений;
- создание предпосылок для появления инноваций;

- обучение и мотивация сотрудников, студентов;
- повышение эффективности процессов проектирования, изготовления, закупок, маркетинга;
- использование бенчмаркинга во всех сферах деятельности [2; 5];
- сокращение дефицита знаний.

Первостепенная роль управления знаниями заключается в обновлении методов, применяемых при использовании знаний, в переключении внимания обучающихся с «бумажной» работы на «живую», которая может и должна использоваться. Для сокращения дефицита знаний должны быть решены такие важнейшие задачи, как: приобретение знаний, усвоение знаний, передача знаний. То есть управление знаниями выступает как систематическое и организационно выстроенное накопление знаний, повседневно используемое в организации [4]; как одно из обязательных условий повышения качества подготовки будущих специалистов в области менеджмента.

Менеджмент знаний в настоящее время превращается в важнейший фактор создания благ и обеспечивает конкурентные преимущества лишь в том случае, если в самой концепции оно рассматривается не в качестве структурного звена контроля, а понимается и формируется в свете ориентации на смену парадигм. Менеджмент знаний позволяет сегодня не только получить обратную связь между субъектом и объектом управленческой деятельности, но и определить в какой мере образование соответствует потребностям, интересам, ценностям всех заинтересованных сторон. Центральная задача функции данного процесса состоит в том, чтобы выявлять и дополнительно использовать ресурсы, имеющиеся в организации, путем постоянного поиска передового опыта. Для более полной реализации менеджмент знаний как функция и как вид управленческой деятельности должен охватывать:

- практику придания дополнительной ценности имеющейся информации путем выявления, отбора, синтеза, обобщения, хранения и распространения знаний;
- придание знаниям потребительского характера таким образом, чтобы знания представляли собой необходимую и доступную для пользователя информацию;
- создание интерактивного обучающего окружения, где люди (студенты, преподаватели, специалисты) постоянно обмениваются информацией и используют все условия для усвоения новых знаний [6].

Также следует иметь в виду такой момент, что менеджмент знаний как инструмент контроля качества образования менеджеров не должен сводиться только к созданию базы знаний и проведению контролирующих мероприятий по отслеживанию результатов. Необходимо формирование системы непрерывного образования с учетом самообучения специалистов-менеджеров на протяжении всей жизни, а не в строго определенный период. В настоящее время менеджмент знаний (управление знаниями) является достаточно новым направлением, но многообещающим с точки зрения повышения эффективности деятельности организации, с точки зрения контроля качества профессионального образования, качества подготовки менеджеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афонин, И. В.* Инновационный менеджмент: учеб. пособие / И. В. Афонин. – М.: Гардарики, 2005. – С. 40–41.
2. *Балашов, Е. А.* Менеджмент знаний: подход к внедрению / Е. А. Балашов // Стандарты и качество. – 2002. – № 7.
3. *Бобылев, В.* Модель и организационная структура системы управления качеством подготовки специалистов / В. Бобылев, Т. Прахова, А. Янчекнов // Стандарты и качество. – 2003. – № 8. – С. 85–86.

4. Мазур, И. И. Управление качеством / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро. – М.: Омега-Л, 2005. – С. 311–321.

5. Мильнер, Б. З. Теория организации / Б. З. Мильнер. – М.: ИНФРА-М, 2002. – С. 169–179.

6. Рузаев, Е. Н. Менеджмент качества образовательных услуг и менеджмент знаний в высшей школе / Е. Н. Рузаев, П. Е. Рузаева // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 1 (29). – С. 56–60.

Е. С. Макеева

Институт парламентаризма и предпринимательства, Беларусь

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

***Abstract.** The main idea of the article is the student's professionalization on the stage of vocational training in the university. The factors, which to determine the professional development of the student's personality has been depicted. The crises of professional development of the stage of vocational training have been described. The criteria of effectiveness of quality of the professional training in future specialists have been called.*

В условиях гуманизации и гуманитаризации системы высшего образования Республики Беларусь одним из приоритетных направлений совершенствования подготовки студентов в вузах является разработка моделей подготовки специалистов, ориентированных на гармоничное развитие их личности, становление профессионального самосознания и формирование профессионально важных качеств (ПВК).

Вопросы общей и профессиональной подготовки специалистов, организации учебно-воспитательного процесса освещены в исследованиях ведущих педагогов: Ю. П. Азарова, Ю. К. Бабанского, В. А. Сластенина и других. Психолого-педагогические проблемы формирования личности профессионала обсуждаются в исследованиях Л. И. Анцыферовой, Э. Ф. Зеера, Т. В. Кудрявцева, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Ю. П. Поваренкова и других.

Под «профессиональной подготовкой» мы будем понимать систему организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование личности профессионала посредством развития знаний, умений, навыков, ПВК и профессионального самосознания.

Среди факторов, детерминирующих профессиональное становление личности на этапе профессионального обучения, Э. Ф. Зеер [1] называет социальную ситуацию развития (поступление в вуз), которая обуславливает превращение учебно-профессиональной деятельности в ведущую деятельность данного периода. В рамках последней, по мнению Э. Ф. Зеера, идет формирование основных новообразований личности студенческого возраста – профессионального самосознания и ПВК.

Разделяет данную позицию Ю. П. Поваренков [6], который утверждает, что во время обучения в вузе у студентов присутствуют три формы профессиональной активности (учебной деятельности): школьно-учебная (сформированная до поступления в вуз), учебно-академическая (формируется на 2-м курсе и обеспечивает освоение фундаментальных дисциплин) и учебно-профессиональная (формируется в ходе производственной практики на 4-м и 5-м курсах обучения). В своей совокупности они обеспечивают развитие ведущих новообразований личности будущего специалиста. Таким образом, этап профессионального обучения включает в себя два периода: учебно-академический период (1–3-й курс обучения) и учебно-профессиональный (4–5-й курс). Первый связан с формированием учебной деятельности, адекватной университетским требованиям и личности студента. Он, в свою

очередь, состоит из ряда фаз: фазы «послевузупительной эйфории» и апробирования довузовских форм учебной деятельности, фазы осознания неэффективности профессиональных форм учебной деятельности и формирования новых, а также фазы наивысшего развития учебно-академической деятельности студента. В учебно-профессиональный период, считает Ю. П. Поваренков, закладываются основы личности профессионала, а также психологической системы профессиональной деятельности.

Особый интерес представляет точка зрения Э. Ф. Зеера [1] относительно кризисов профессионального развития, которые автор относит к группе нормативных возрастных кризисов, определяющих характер личностно-профессионального развития будущих специалистов за счет актуализации осознания студентами, собственной некомпетентности, неподготовленности к избранной профессии, своего несоответствия требованиям, предъявляемым ей к личности специалиста. В частности, для этапа профессионального обучения, считает Э. Ф. Зеер, характерно наличие двух кризисов: кризиса учебно-профессиональной ориентации и кризиса профессионального обучения. Первый из них связан с выбором профессионального учебного заведения и способа профессиональной подготовки. Второй – непосредственно с периодом обучения в вузе.

По мнению Г. Ю. Любимовой [3], спектр представленности кризисов профессионального развития на этапе профессионального обучения несколько шире. Так, для 1-го курса обучения характерен «кризис ожиданий», связанный со столкновением ожиданий недавних абитуриентов относительно избранной профессии с учебными буднями 1-го курса. Данный кризис провоцируют: неверные представления о будущей профессии, неопределенность профессиональных целей, неверная субъективная модель учебной деятельности и другие.

Однако пик профессионального несоответствия личности, по данным Т. В. Кудрявцева [2], приходится на второй год обучения, так называемый «отрицательный синдром 2-го курса». Ю. П. Поваренков [6] связывает кризис 2-го года обучения с преодолением противоречия между уровнем довузовской подготовки студентов и вузовскими требованиями. Студенты разочаровываются в своем профессиональном выборе, задумываются о смене учебного заведения, перемене специальности. При этом существенно то, что это может иметь место при неплохих в общем показателях успешности обучения. Данные симптомы, считает Т. В. Кудрявцев [2], достигают своей максимальной выраженности на 3-м курсе обучения и находят свое проявление в «кризисе профессионального самоопределения». В качестве основной причины выступает отсутствие у студентов целенаправленного формирования в процессе обучения качеств личности, составляющих основу профессии.

По мнению А. К. Марковой и Л. М. Митиной [4; 5], 4-й курс обучения сопровождается «кризисом специализации». Он связан с изучением специальных дисциплин и выходом студентов на самостоятельную производственную практику, во время которой происходит трансформация учебно-профессиональной деятельности в профессиональную.

«Кризис трудоустройства» определяет профессиональное развитие личности студентов на 5 курсе обучения, когда они занимаются поиском места работы и планированием собственной карьеры.

Главной целью профессиональной подготовки в вузе – является формирование личности будущего профессионала, в частности развитие его профессионального самосознания. С этих позиций значимыми направлениями повышения эффективности профессиональной подготовки, по нашему мнению, могут выступать:

- 1) разработка системы мер профессионального отбора абитуриентов по специальности, которая бы позволила посредством использования надежных, дифференцированных, обладающих прогностической ценностью методик, выбрать лиц, по своим личностным свойствам соответствующих требованиям, предъявляемым профессией к личности специалиста;

2) осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов, подразумевающего не только учет индивидуальных, возрастных и социально-психологических особенностей студентов, но и изучение их динамики от курса к курсу, с целью своевременной коррекции;

3) целенаправленное формирование на 1–3 курсах обучения обобщенных способов ориентировки будущих специалистов в учебно-профессиональной деятельности, межличностном взаимодействии, в новой ситуации развития (поступление и учеба в вузе);

4) психолого-педагогическое руководство профессиональным и личностным самоопределением студентов посредством изучения и анализа профессиограмм, встречи с опытными специалистами, составление карт профессионального роста и самосовершенствования;

5) повышение уровня профессиональной мотивации студентов посредством развития положительного отношения к избранной профессии и формирования компетентных представлений о ней через аргументированное разъяснение целей и значения изучения каждого предмета, предусмотренного учебным планом.

6) обеспечение возможностей творческого самовыражения, осмысления и осуществления будущими специалистами своего профессионального «Я», посредством организации управляемой самостоятельной работы студентов;

7) обеспечение диалоговости процесса обучения посредством использования интерактивных методов (диалог, организационно-обучающие игры, групповые дискуссии и т. д.), обеспечивающих развитие у будущих специалистов рефлексивности как способности человека к активному осмыслению своего внутреннего мира.

В целом вся работа по развитию профессионального самосознания должна иметь целью постепенную трансформацию личностных качеств будущего специалиста в профессионально важные качества (ПВК).

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер, Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологич. журн., 1997. – № 6. – С. 35–44.

2. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопр. психологии, 1983. – № 2. – С. 51–59.

3. Любимова, Г. Ю. «Внутренняя картина» процесса профессионального становления психологов / Г. Ю. Любимова // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология, 2001. – № 4. – С. 57–66.

4. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Мысль, 1996. – 308 с.

5. Митина, Л. М. Формирование профессионального самосознания педагога // Вопр. психологии, 1990. – № 3. – С. 58–64.

6. Поваренков, Ю. Н. Психологический анализ процесса профессионализации // Психологические закономерности профессионализации: Межвузовский сб. науч. тр. – Ярославль: ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1991. – С. 95–108.

А. В. Малыхин

КрГПУ, Украина

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Abstract. The article reveals some certain possibilities for the realization of principles of humanization and humanitarization while organizing students' self-directed independent educational activities. The principle of humanization, converting the process of organizing students' self-directed independent

educational activities to the personality of a student, implies intensive formation of mechanisms for self-instruction, self-development, self-education, self-actualization and provides maximum displays of one's potential abilities. Methodological grounds for revealing the mechanisms for organizing students' self-directed independent educational activities effectively in teacher-training higher educational establishments is the principle of humanism, which makes emphasis on realizing and stimulating those psycho-physiological processes in the structure of the personality of a student, which are to guarantee its effectiveness and stipulate the contents and some certain pedagogical arrangements, which in the combination construct the whole pedagogical system of organizing students' self-directed independent educational activities effectively in teacher-training higher educational establishments.

Первичной философской основой самостоятельной учебной деятельности студента считаем теорию познания (гносеологию), которая выступает важным условием самопознания человека, овладения им предметами культуры общества.

Гносеология (от греческ. *gnosis* – знания, *logos* – обучение) есть философская дисциплина, которая занимается исследованиями, критикой и теориями познания, а также теория познания как таковая. Гносеология рассматривает процесс познания с точки зрения отношения субъекта познания (исследователя) к объекту познания (исследуемого объекта), то есть в категориальной оппозиции «субъект-объект». Основная гносеологическая схема анализа познания включает позицию субъекта, наделенного сознанием и волей, и противостоящего ему объекта природы, независимого от сознания и воли субъекта и связанного с ним только познавательными отношениями. Основным круг гносеологической проблематики описывается при помощи таких проблем, как интерпретация субъекта и объекта познания (соответственно студента высшего педагогического учебного заведения и учебного материала, который подлежит усвоению), структура самого познавательного процесса, проблема истины и ее критерия (адекватность полученного продукта познания реально существующим эталонам), проблема форм и методов познания и т. д.

Следовательно, при условии тщательного методологического анализа выясняется, что философское учение о познании является научным основанием объяснения основных учебно-познавательных явлений, а именно: системы самостоятельной учебной деятельности, которая направлена на организацию и реализацию процесса познания, усвоения студентами определенного опыта, а значит необходимости обоснования форм, методов и способов организации самостоятельного познания.

Описание процесса организации самостоятельной учебной деятельности студентов требует определения закономерностей, ведущих принципов, основных форм, методов и способов, содержательного наполнения самостоятельной учебной деятельности, а также характеристики личности студента как субъекта самостоятельной учебной деятельности.

Любое исследование, независимо от того, какие теоретические обобщения должны подчиняться основным принципам современного образования, среди которых выделяем принципы гуманизации и гуманитаризации обучения. Именно эти принципы обуславливают становление гуманных человеческих отношений между преподавателем высшей педагогической школы и студентом, который с первого дня обучения должен проецировать свои собственные действия и поступки на позицию учителя – носителя добра, морали, гуманизма (Н. Бибик, С. Гончаренко, И. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кремень, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Савченко, А. Сманцер, В. Сухомлинский, И. Якиманская и др.).

Гуманизация образования (от лат. *humanus* – человеческий) заключается в утверждении личности обучающегося как наивысшей социальной ценности, в наиболее полном раскрытии ее способностей и удовлетворении разнообразных образовательных потребностей,

обеспечении приоритетности общечеловеческих и гражданских ценностей, гармонии взаимосвязей студента и окружающей среды на основе усвоения широкого круга гуманитарных знаний, способствовании его самоактуализации в условиях профессиональной деятельности [4].

Среди разнообразия существующих подходов к поиску гуманистических стратегий теории и практики процесса обучения, особого внимания заслуживает подход И. Зязюна, который связывает эти вопросы с переориентацией образования из трансляции знаний на формирование и становление механизма их активного получения – учение. Учение понимается исследователем как знание, которое должно восприниматься студентами как убеждения, а воплощаться как действие [2].

Реализация принципа гуманизма, гуманистических стратегий обучения имеет ряд особенностей, которые должны учитываться в процессе разработки модели системы организации самостоятельной учебной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений и опираться на следующие основные положения:

- Гуманистическое обучение – это не только метод или подход, а совокупность ценностей, особенная педагогическая философия, неразрывно связанная с личностным способом существования человека. В такую систему ценностей входят убеждения в личностном достоинстве каждого человека; в значимости для каждого человека возможности свободного выбора и ответственности за его последствия; удовлетворение обучением как творчеством [3].

- Принцип гуманизма делает акцент не столько на обучении, как на усвоении знаний, выработке умений и навыков, сколько на учении; организации преподавания не как трансляции информации, а фасилитации (от англ. facilitate – облегчать, помогать, способствовать) осмысленного учения.

- Гуманизация требует становления особенной позиции преподавателя как организатора и опосредованного руководителя самостоятельной учебной деятельности студентов на основе открытости, доверия, эмпатического понимания разумной требовательности, веры в возможности и способности студентов, их творчество, опоры на их позитивные качества [3].

- Принцип гуманизации делает возможным построение гибких стратегий в организации и управлении самостоятельной учебной деятельностью студентов в соответствии с существующими ресурсами обучения, дифференцированного и индивидуального подходов, разнообразием методов и способов становления «обратной связи», эффективного субъект-субъектного взаимодействия.

- Гуманизация предусматривает переориентацию конечных целей организации самостоятельной учебной деятельности из объема регламентированных знаний на личностные достижения студентов.

Таким образом, принцип гуманизации, переориентация организации самостоятельной учебной деятельности на личность студента, предполагает активное формирование у него механизмов самообучения, саморазвития, самовоспитания, самоактуализации с учетом максимального проявления потенциальных способностей каждого из них.

Следовательно, методологической основой раскрытия механизмов эффективной организации самостоятельной учебной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений выступает принцип гуманизма, который основан на осознании и стимулировании тех психофизиологических процессов структуры личности студента, которые должны определять ее эффективность и тем самым обуславливать содержание и этапы педагогических мероприятий, которые в своей совокупности создают целостную педагогическую систему организации самостоятельной учебной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений.

Процесс гуманизации обучения тесно связан с гуманитаризацией национальной системы образования, которая предусматривает осознание целостности получаемого образования от национальной и мировой культур. А одним из приоритетных направлений организации самостоятельной учебной деятельности в высшем педагогическом учебном заведении усматриваем приобретение именно общекультурных знаний, которые обязательно пригодятся студенту уже на этапе прохождения педагогической практики.

Гуманитаризация образования направлена на преодоление утилитарно-экономического, технократического подхода к образованию как к системе подготовки кадров и рабочей силы с его пренебрежением человеком и духовными ценностями. Одним из самых главных практических направлений гуманитаризации является пересмотр содержания образования, отражение в нем в доступной форме мирового философского и общекультурного наследия, философских и этических концепций, истории науки, повышения в процессе обучения статуса гуманитарных дисциплин при условии радикального их обновления [1].

Организация самостоятельной учебной деятельности на основе принципа гуманитаризации предусматривает включение системы мероприятий, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании, формах и методах самостоятельного обучения и как следствие – на формирование личностной зрелости студентов, содействие их самоактуализации в данной деятельности, а также самореализации в будущей педагогической профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Зязюн, І. А. Діалектика змісту освіти і змісту учіння / І. А. Зязюн // Педагогіка вищої та середньої школи: спец. випуск «Проблеми і перспективи культурологічної особистісно-орієнтованої освіти : [зб. наук. праць]. – 2003. – № 6. – С. 32–40.
3. Зязюн, Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища школа України. – 2002. – № 3. – С. 111–113.
4. Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Минск : Беспринт, 2001. – 308 с.

О. П. Меркулова

ВолГПУ, Россия

ОПЫТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ

***Abstract.** The analysis of a problem of quality in the Russian higher school shows that leaders of introduction of quality management systems are technical universities, a consequence of that is the insufficient attention to humanitarian aspects of a quality of education. It is described experience of quality assurances system in the Volgograd state pedagogical university in which orientation to the decision not only formal, but also psychological and pedagogical questions of quality management is realized. The analysis of problems of quality of higher education in a psychological context shows necessity of the coordinated designing of cultural means of development at levels: high school in whole, an educational community, and also teaching and learning activities.*

Проблема качества в российской высшей школе. В последние годы о качестве образования, включая высшее, в России говорится все больше и больше. Причем, значительно чаще как о проблеме, а не достижении. Едва ли не все реформы, проводимые в сфере образова-

ния, обосновываются необходимостью повышать его качество. Сопоставляя общемировые и российские вызовы высшему образованию, Н. В. Форрат отмечает три ключевых фактора, влияющих на обращение к проблемам качества образования: снижение возможностей государственного финансирования высшей школы, его массовизация и интернационализация [5]. Можно по-разному подойти к формулировке этих факторов, но общий вывод будет состоять в том, что в современных условиях постоянных социокультурных трансформаций перед каждым человеком и каждой социальной системой все острее встает проблема самоопределения. Обращение к концепту качества при решении такой проблемы представляется не случайным: за этим термином скрыты и пути решения проблемы, и пути симуляции ее решения. Ключевой точкой, в которой эти два пути расходятся, является понимание самого содержания концепта «качество образования» как окончательно определенной цели или проблемы, требующей дальнейшего решения.

Требования и ожидания государства к системе высшего профессионального образования в РФ в настоящее время нельзя назвать прозрачными и внятными. Об этом свидетельствует и затянувшийся процесс разработки и внедрения Государственных образовательных стандартов третьего поколения, и заявления о необходимости сокращения вузов без четкого указания критериев, и другие мало продуманные и подготовленные меры. Например, широкое внедрение технологий тестирования знаний как выпускников школ, так и студентов явно противоречит компетентностным моделям в образовании, но реализация и того, и другого направления деятельности осуществляется под лозунгами повышения качества образования.

В условиях неопределенности внешней среды многие вузы обращаются к внедрению систем менеджмента качества (СМК). Отметим некоторые факторы, которые чаще других могут в современной ситуации стимулировать руководство российских вузов к созданию систем управления качеством. Наличие в вузе СМК может давать определенные преимущества при прохождении процедуры комплексной оценки вуза. Несмотря на то что в нормативные акты, регулирующие эту процедуру, достаточно часто вносятся изменения, этот фактор зачастую воспринимается как основная причина внедрения СМК преподавателями [5]. Участие вуза в программах международного сотрудничества способствует интересу руководства к поиску путей улучшения имиджа учебного заведения, чему может способствовать наличие международного сертификата. К немаловажным факторам следует отнести и научно-консалтинговую деятельность преподавателей вузов в производственной сфере, где применение СМК стало не только модным, но и эффективным инструментом повышения эффективности управления. Именно этим объясняется то, что среди признанных российских лидеров в сфере управления качеством доминируют технические вузы: Московский институт стали и сплавов, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет (ЛЭТИ), Томский политехнический университет и др. Однако компетентность специалистов технического профиля в формальных аспектах менеджмента качества (разработка процессной модели, оптимизация документооборота, измерения и мониторинг) при недостаточном внимании к гуманитарным вопросам, чаще всего не позволяет сделать СМК реальным инструментом изменений в самом образовательном процессе. В интервью, проведенных в технических вузах, было выявлено, что преподаватели воспринимают СМК как новшество, ориентированное на реализацию требований органов государственного регулирования, никак не связанное с реальным образовательным процессом [5].

Система обеспечения качества в Волгоградском государственном педагогическом университете (ВГПУ). На фоне общих тенденций внедрения СМК в вузах России опыт ВГПУ вряд ли можно считать типичным. Разработки проблем качества в нем были начаты

с фокусировкой не на управлении как таковом, а на обеспечении качества собственного образовательного процесса. При этом «отправной точкой» стали не промышленные стандарты, а опыт работы системы обеспечения качества вуза-партнера по международному проекту TEMPUS-TACIS JEP 10219/96 Высшей школы Арнема и Наймегена (Нидерланды). Так как внедрение первых элементов системы обеспечения качества осуществлялось на факультете психологии и социальной работы, это позволило ориентироваться в первую очередь не на формально-управленческие, а на психолого-педагогические аспекты обеспечения качества [2].

Следующим этапом развития системы обеспечения качества в ВГПУ стало создание научно-исследовательской лаборатории «Управление качеством подготовки специалистов», в рамках которой под руководством Е. И. Сахарчук была разработана концепция управления качеством подготовки специалистов на основе становления коллективного субъекта образовательного процесса [4]. Внедрение этой концепции в образовательный процесс вуза осуществлялось через деятельность созданного в 2003 году Центра мониторинга качества подготовки специалистов.

В 2008–2009 гг. в университете был реализован проект по разработке и внедрению СМК, который завершился успешным прохождением процедуры сертификации на соответствие требованиям международного стандарта ИСО 9001 организацией, представляющей сеть IQ-Net. Проведение Центром мониторинга качества подготовки специалистов, начиная с 2003 года, регулярных опросов преподавателей и сотрудников об удовлетворенности условиями работы в вузе дало возможность оценить принятие коллективом университета этого новшества. Показатели этого опроса были основаны на содержании критерия ба «Степень удовлетворенности преподавателей и сотрудников» Модели конкурса «Системы обеспечения качества подготовки специалистов» [3]. В 2009 году в процессе внедрения СМК по 35 вопросам из 44 была зафиксирована статистически значимая положительная динамика в удовлетворенности персонала вуза условиями работы в нем. В 2008 и 2009 годах в опрос были включены показатели готовности персонала вуза к внедрению СМК. При достаточно высоких оценках, полученных по этим показателям, как в первом, так и во втором опросах, по 4 из 9 вопросов этого блока также была отмечена значимая положительная динамика.

В настоящее время в деятельности Центра мониторинга, который вошел в структуру СМК, ведется работа над решением двух задач. Первая состоит в разработке механизма вовлечения преподавателей и студентов в процесс постоянных улучшений через организацию опосредованного взаимодействия между ними по поводу качества преподавания и изучения отдельных дисциплин. За основу при этом взят опыт факультета психологии и социальной работы, на котором регулярно проводятся письменные опросы студентов о качестве преподавания и изучения дисциплин, результаты которых затем обсуждаются в студенческих группах, на заседаниях кафедр и совета факультета, в индивидуальных консультациях с преподавателями. Другой задачей, над решением которой сейчас ведется работа в Центре мониторинга, является оптимизация механизмов взаимодействия с заинтересованными в качестве образования сторонами – прежде всего, работодателями и потенциальными абитуриентами.

Психологическое осмысление проблем обеспечения качества подготовки специалистов в вузе. Разработка теоретических основ данной проблемы ведется автором в рамках методологии культурно-исторического подхода. За отправную точку мы приняли понимание качества образования как его способности удовлетворять общественно-человеческие потребности, не теряя при этом свою сущность, которое прямо основано на философской трактовке этого понятия.

В традиционном понимании качество образования так или иначе соотносится с оценкой результатов обучения с точки зрения их соответствия некоторым социально одобренным нормам. Даже если признать, что эти нормы, которые задаются через стандарты и оценочные процедуры, в полной мере отражают общественные потребности, то всегда открытыми остаются вопросы о том, насколько общественные потребности согласованы с индивидуальными, насколько актуальное, представленное в образовательном процессе, понимание индивидуальных и общественных потребностей адекватно самим потребностям – и настоящим, и будущим. В относительно стабильных социокультурных условиях соответствие человека некоторым идеальным образам взрослости, образованности, профессионализма, которые проецируются в систему образования через стандарты, учебники, модели обучения и воспитания и др., может служить некоторой гарантией успешной взрослой жизни. В современных же условиях динамично меняющегося мира все более размытыми становятся и сами идеальные образы, задающие целевые ориентиры образования, и способы их достижения. Задачи самоопределения и саморазвития становятся жизненно важными и для отдельных людей, и для их общностей, и для социальных институтов.

На основании этого мы полагаем, что основной потребностью, удовлетворению которой должна служить система образования в современных и будущих условиях, является овладение учащимися универсальной человеческой способностью к саморазвитию посредством присвоения и развития культуры. Овладение собственным развитием, как и поведением, требует присвоения специальных культурных средств. В известной работе Л. С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» указывается на важность для развития психологической теории анализа тех общественных практик, которые «сознательно регулировали и организовывали психику» [1]. Мы полагаем, что в современных условиях в различных социальных практиках решается задача выработки культурных средств овладения человеком процессами индивидуального и общественного развития.

Основными условиями проектирования культурных форм развития в образовательном процессе, по нашему мнению, являются: проблематизация его целевых установок и способов их достижения; знаковое или позиционное оформление «реальности развития» как несовпадающей с «реальностью деятельности»; цикличность развития, основанная на оценке результатов деятельности; наличие посредника, способствующего удержанию двуплановости развития и деятельности.

В проводимых в настоящее время исследованиях мы подробнее изучаем возможности реализации этих условий на различных уровнях организации образовательного процесса: в вузе в целом – через работу системы менеджмента качества; на уровне образовательной общности студентов и преподавателей, непосредственно вовлеченных в этот процесс, – через управленческие и самоорганизационные механизмы обеспечения качества; на уровне деятельности отдельных студентов и преподавателей – через механизмы саморазвития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005.
2. *Клычева, Е. В.* Обеспечение качества образовательного процесса (уровень факультета): науч.-метод. материалы / Е. В. Клычева, О. П. Меркулова. – Волгоград: ВГПУ «Перемена», 2000.
3. Руководство для участников конкурса 2005 года «Системы обеспечения качества подготовки специалистов». – М., 2005.
4. Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе: теория и практика / Е. И. Сахарчук [и др.]; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008.
5. *Форрат, Н. В.* Проблема качества высшего образования : мировые вызовы и их российские трансформации / Н. В. Форрат // *Вопр. образования.* – 2009. – № 2. – С. 121–138.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Abstract. Within the professional personal enhancement concept the complex of psylogical-pedagogical conditions (internal, external-internal, external) was allocated first time, which provide improvement of students vocational training quality. Internal conditions are the system of intra-psylogical factors which define active qualitative transformation by the student of private world, internal determination of student activity, including actualisation of a reflective resource and leading to an essentially new way of ability to life-sustaining activity, self-development and creative self-realisation in a profession.

External-internal conditions are the system of inter-psylogical and intra-psylogical factors of student enhancement, defined by its participation in the polysubject interaction (generality) "teacher-student" and in other polysubjects.

External conditions are the system of inter-psylogical factors set by introduction of innovative psychological technology in the process of vocational training of students, the external determination, giving to the student the image of a new result and offering a new system means of achievement such result.

В настоящее время перед высшим образованием ставятся новые и особо важные задачи, поскольку в мире непрерывного всеобъемлющего новаторства необходимы творческие люди, преодолевающие границы средних возможностей, активные и предприимчивые, конкурентоспособные и высоко профессиональные.

Профессионализм и образующие его категории, такие как профессиональная подготовка и профессиональное развитие приобретают сегодня определяющее значение и признаются одним из показателей цивилизованности общества. Чтобы рассмотреть профессиональное развитие личности на современном уровне и в категориях современной психологии, важно обращение к новым методологическим подходам, представленным в науках интеграционно-синтезирующего плана, смысла и характера, которым принадлежит особая роль в понимании и изучении человека, в осмыслении его жизненных возможностей, высших целей и смыслов жизни. Наиболее продуктивным в изучении психологических основ профессионализации является, на наш взгляд, системный личностно-развивающий подход [1; 4; 6; 7], который вытекает из системы философско-психологических воззрений на феномен жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, самореализации и внутренней детерминации жизнедеятельности человека. Эти методологические основания позволили создать обобщающую концепцию профессионального развития личности и разработать инновационную психологическую технологию, реализация которой способна определить стратегию совершенствования профессиональной подготовки в высшей школе.

В рамках системного личностно-развивающего подхода профессиональное развитие понимается как рост, становление, интеграция и реализация в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [2; 3; 4].

В концепции профессионального развития личности [2; 3; 4; 7] рассмотрены: в качестве объекта развития – интегральные личностные характеристики (направленность,

компетентность, гибкость); в качестве фундаментального условия – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности человека в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития – творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности. Как ведущий фактор при этом рассматривается внутренняя среда личности, ее активность.

Интегральные характеристики, объединяясь в сложные конstellации, обуславливают профессиональную мобильность, конкурентоспособность, жизнестойкость субъекта деятельности. Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию профессионально значимых личностных качеств, существенных для успешного действия в рамках той или иной конкретной профессии. Таким образом, профессиональное развитие личности представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности, гибкости через разрешение противоречия между актуальным и отраженным уровнями их развития и осознанием человеком необходимости самосовершенствования. Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности будущего профессионала являются осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в труде, т. е. повышение уровня профессионального самосознания.

Признавая положение о многовариативности изменений человека как открытой саморазвивающейся системы и значимости ценностных оснований выбора вектора этих изменений, мы утверждаем, что многообразие индивидуальных траекторий профессиональной жизнедеятельности происходит внутри двух основных стратегий (моделей).

При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании специалиста доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. Динамика профессионального функционирования специалиста проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации. При этом стадия стагнации характеризуется профессиональными деформациями личности, резким снижением показателей здоровья (невротизация, психосоматические заболевания и др.)

В модели профессионального развития (вторая модель) ситуация принципиально иная – человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов, как возможность экспериментировать и рисковать.

Таким образом, модель профессионального развития характеризует конструктивный путь личности в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации человека, путь разрушения, расхождения, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

Стратегия (модель) профессиональной подготовки студентов во многом определяется внешне-внутренними условиями – системой интер- и интрапсихологических факторов развития студента, определяемых его участием в полисубъектном взаимодействии в общности «преподаватель – студент» и в других полисубъектах.

В системе развивающего образования полисубъектное взаимодействие в общности «преподаватель-студент» является результатом развития субъектности всех членов общ-

ности. Критериальными признаками полисубъектности, отражающими важнейшие свойства субъектности – способности к познанию, формированию отношения и преобразованию – выступают способность к осознанию системы отношений между субъектами, совместная творческая активность, семантическое пространство, общее для всех субъектов общности.

Психологическим условием развития полисубъекта «преподаватель-студент» является повышение уровня самосознания субъектов образовательной среды, входящих в полисубъект, – преподавателей и студентов». Развитие самосознания субъектов образовательной среды в полисубъектном взаимодействии осуществляется спиралевидно: на каждом новом цикле происходит смена концептуального приоритета.

Таким образом, концепция профессионального развития личности содержит описание внутренних и внешне-внутренних условий профессионального развития личности.

Важнейшие внешние условия профессионального развития личности связаны с разработкой инновационной психологической технологии и описанием психологических механизмов воздействия этой технологии.

Концепция и технология профессионального развития личности позволяют строить инновационные проекты и программы высшего профессионального образования на качественно новом уровне: системно, технологично и методически обеспеченно. Именно при таком образовании возможен переход от обучения, направленного на знания, умения и навыки в их классическом понимании, к личностным характеристикам будущего профессионала, которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости человека, его профессионального развития.

Именно на развитие интегральных характеристик личности направлена специально разработанная нами психологическая технология профессионального развития личности, предполагающая преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и в конечном счете поведенческой структур личности, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности меняется на внутреннюю [3; 5]. Мы выделяем четыре стадии оптимизации поведения личности: подготовку, осознание, переоценку, действие. Модель объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия).

Наиболее эффективным организационно-педагогическим условием совершенствования процесса профессиональной подготовки студентов – будущих профессионалов является интегрированная в образовательное пространство вуза технология профессионального развития личности, стадии которой соотнесены с курсами обучения студентов в вузе и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста и специализации ее участников.

Объединяя, связывая и укрупняя различные блоки теоретических и практических дисциплин, психологическая технология профессионального развития личности придает процессу профессиональной подготовки студентов целенаправленность, целостность, преемственность и последовательность, создавая комплексно-целевую и организационно-содержательную основу этой подготовки.

Внедрение идей системного личностно-развивающего подхода в практику высшего образования, реализация основных положений концепции и технологии личностно-профессионального развития студентов позволит в реальности, а не в рамках декларативных заявлений решить проблему повышения качества профессиональной подготовки студентов, превратить систему высшего образования в пространство полноценного развития ее субъектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Личность и профессия : психологическая поддержка и сопровождение / под ред. Л. М. Митиной. – М. : Академия, 2005.
2. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998.
3. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2003.
4. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004.
5. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / под ред. Л. М. Митиной, С. А. Подосинникова. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2008.
6. Человек – образование – профессия: сб. ст. / под ред. Л. М. Митиной. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009.
7. Митина, Л. М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы / Л. М. Митина // Рос. науч. журн. – 2010. – № 1(2).

Н. С. Михайлова

ИПККУО ГрГУ имени Янки Купалы, Беларусь

САМООБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТА-ЗАОЧНИКА КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Abstract. In this article, training the student is seen as an important component of higher education is inextricably linked with humanitarian and general vocational training. We present pedagogical conditions for self-education of the external students as a basis for improving the quality of its training. In terms of pedagogical conditions for self-education of the external students are invited to consider a system that includes the following components: position of the teacher; educational technology, reflecting the essential characteristics of self-education activities; resource provision of the educational process, built on some of the conceptual basis, taking into account the specific organization of correspondence courses and aimed at the development of self-education activities of the subject.

Слово «качество» в русском языке имеет два основных значения: 1) наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других; 2) то или иное свойство, достоинство, степень пригодности кого-чего-нибудь [3]. Когда мы говорим о качестве профессиональной подготовки студентов, мы, в большей степени, обращаемся ко второму значению слова: «степень пригодности» выпускника к профессиональной деятельности, наличие у него определенных свойств (знаний, умений, навыков, способностей и т. д.). Требования к последним находятся в тесной зависимости от социокультурных тенденций. И с этих позиций проблема качества профессиональной подготовки студента актуальна всегда.

В современной научной литературе все чаще прослеживается мысль о том, что основная задача образования – подготовка человека к воспроизводству культурных норм и образцов. В контексте высшего образования речь идет о нормах и образцах будущей профессиональной деятельности. Выпускник вуза, готовый к их воспроизводству в стандартных условиях, рассматривается как специалист. В свою очередь, специалист, способный к воспроизводству данных норм как в стандартных, так и нестандартных условиях, – уже профессионал. Путь к профессионализму долг, сложен и лежит через опыт профессиональной деятельности, личные усилия, самообразование.

В стабильные периоды жизни общества классическая высшая школа выполняет свои функции по подготовке грамотных специалистов. Разрыв возникает в период кризиса,

когда устоявшиеся нормы не срабатывают, требуют пересмотра и изменения. На первое место выходят способности человека к реконструкции норм, к нормоконструированию (О. С. Анисимов), к управлению собственной деятельностью. Чрезвычайно важными становятся способность и готовность человека к эффективной самообразовательной деятельности (далее – СОД), к самосовершенствованию и саморазвитию.

Анализ контингента студентов показывает, что высшее заочное образование в последнее десятилетие пользуется наибольшим спросом. Несмотря на существующее мнение отдельных авторов о том, что заочное образование исчерпало себя и не имеет перспектив, наборы в вузы на заочную форму обучения продолжают увеличиваться. Так, количество студентов-заочников в Республике Беларусь с 2000 г. выросло более чем вдвое: 98 200 чел. в 1999/2000 учебном году и 210 140 чел. в 2008/2009 [1]. Доля поступивших на заочную форму в 1999/2000 учебном году составляла 35,16 % от общего числа, в 2008/2009 – 46,93 % [1]. В Гродненской области в государственных вузах в 2008/2009 учебном году обучалось 27 436 студентов, из них 14 128 студентов-заочников (51,5 %) [1]. Поэтому, по нашему мнению, имеет смысл говорить не об отказе от заочной формы обучения в вузе, а о путях повышения качества заочного образования.

Очная форма подготовки специалистов обладает рядом несомненных преимуществ: многие умения, навыки будущих специалистов формируются, способности субъектов развиваются в процессе постоянного погружения в обучающую среду, в непосредственной коммуникации, деловых, ролевых играх, различных тренингах, через освоение образцов профессиональной деятельности, целенаправленно демонстрируемых профессорско-преподавательским составом вуза. Студент-заочник часто ограничен в таких возможностях. Однако образовательный процесс заочника является более открытой сложной самоорганизующейся системой, на которую оказывает влияние множество факторов, в том числе социальная и профессиональная среда. По сути, образование каждого заочника глубоко индивидуально, уникально. Его качество во многом определяется эффективностью самостоятельной работы, самообучения, СОД студента. Априори считается, что студент готов к этому. Однако практика показывает, что в своем большинстве студенты испытывают разного рода затруднения, что негативно сказывается на качестве заочного обучения.

Принципиальной особенностью студентов-заочников является социальный статус работающего человека. Среди 2396 зачисленных на заочную форму обучения преобладают лица со средним специальным образованием – 1538 человек (64,19 %); часть студентов имеет профессионально-техническое (5,72 %) и даже высшее образование (2,3 %) [1]. Таким образом, более 70 % поступивших в вуз могут осуществлять профессиональную деятельность согласно уже полученному ими профессиональному образованию. Социальный статус работающего человека актуализирует ряд проблем: планирование и менеджмент времени человека, использование профессионального опыта человека в процессах обучения и др. Как доказывает М. Т. Громкова, вовлеченность в сферу профессионального (оплачиваемого) труда может рассматриваться как интегральный критерий взрослости [2]. Таким образом, по отношению к студенту-заочнику может быть применимо понятие «взрослый». Соответственно, заочное обучение должно строиться на иных принципах, чем очное, как по содержанию, так и технологически; оно должно в большей степени отвечать требованиям образования взрослых.

Профессиональная подготовка студентов – составляющая высшего образования, его завершающая ступень. Однако, по нашему мнению, ее качество во многом зависит и предопределяется качеством социально-гуманитарной и общепрофессиональной подготовки.

В последнее время отмечается сближение естественных, гуманитарных и социальных наук, их неразрывная взаимосвязь (В. И. Аршинов, В. В. Буданов, Е. Н. Князева, А. П. Огурцов, В. С. Степин и др.). Данное обстоятельство должно находить свое отражение и в образовании (В. В. Платонов, А. П. Огурцов и др.). Все чаще в научной литературе идет речь о том, что профессиональную подготовку специалиста невозможно рассматривать вне его ценностных ориентаций, в отрыве от гуманитарного образования. Качество образования в настоящее время рассматривается в контексте развития процессов «самости» человека: самореализации, самообразования, саморазвития и т. п. Как отмечает В. А. Ситаров и др., «процесс совершенствования системы подготовки в вузе должен быть направлен на создание условий для самопроектирования учащимся своего субъективно значимого и отвечающего культуре образа «Я», должен обеспечивать движение студента к этому образу посредством развертывания в процессе обучения сущностных сил и жизненных планов его личности» [4]. Самообразование, рассматриваемое в контексте «построения», «достраивания» своего образа, на наш взгляд, может выступать основой и механизмом всех «само-процессов» человека. С одной стороны, СОД есть неотъемлемая часть бытия человека (философская антропология), с другой стороны, ее, как всякую деятельность, стоит рассматривать как воспроизводимую технологизированную структуру (Г. П. Щедровицкий, П. Г. Щедровицкий и др.), связанную с личностными способностями субъекта. Кроме того, самообразование само по себе синергетично (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов и др.). Обретение опыта управления данной деятельностью, как сложной нелинейной открытой самоорганизующейся системой, с нашей точки зрения, может выступать основой эффективной профессиональной деятельности в условиях нестабильности.

Однако и СОД не складывается стихийно. В современной научной литературе находит свое отражение понимание необходимости создания условий для ее становления и развития (Г. Н. Сериков и др.). Принципиальные различия в организации образовательных процессов студентов очной и заочной формы обучения обуславливают различие педагогических условий СОД данных категорий субъектов. Необходимость учета особенностей конкретной группы студентов как субъектов самообразования в последнее время отмечается многими исследователями (В. В. Горшкова, В. В. Догонова, Р. О. Кирбай, Г. Н. Сериков, Д. В. Третьяков, Е. А. Шуклина и др.). В качестве основных педагогических условий СОД студента-заочника в нашем исследовании предлагается рассматривать систему, включающую следующие взаимосвязанные компоненты: *позицию педагога*, как результат его самоопределения относительно самообразования, процессов его организации и самоорганизации, отражающую ценностное отношение к данной деятельности, осознание ответственности за становление механизмов СОД обучающегося; *образовательную технологию*, предполагающую специальное построение учебного курса, отражающее сущностные характеристики СОД, моделирующую процессы самообразования; *ресурсное обеспечение* образовательного процесса студента-заочника, построенное на определенных концептуальных основаниях, учитывающее специфику организации заочной формы обучения и направленное на развитие СОД субъекта. Разработанные диагностические материалы позволяют определить уровень развития СОД субъекта. Данные экспериментальной практики подтверждают эффективность представленных условий для становления СОД студента-заочника и повышения качества его образования.

Таким образом, создание в учебном процессе педагогических условий СОД студента-заочника можно рассматривать как основу повышения качества его профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вышэйшыя навучальныя ўстановы Рэспублікі Беларусь: па стану на пачатак 2008/2009 навучальнага года: статыстычны даведнік / Мін-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Галоўны інфарм.-аналітычны цэнтр. – Мінск: ГІАЦ МА РБ, 2009. – 173 с.
2. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы дополнительного профессионального образования; учеб. пособие для студентов вузов / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом “ОНИКС 21 век”»; ООО «Издательство “Мир и образование”», 2004. – 896 с.
4. Ситаров, В. А. Психологические особенности студенческой молодежи с различным уровнем самореализации в обучении / В. А. Ситаров, А. И. Шутенко, Е. Н. Шутенко // Alma mater: Вестн. высш. шк. – 2008. – № 7. – С. 49–55.

Е. Г. Полупанова

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ КАК ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ ПОЛИТИКИ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Abstract. One of the currently important problems of the last decades is a problem of ensuring a high quality of European higher education. The quality of university teacher education is one of the priorities of this policy.

Мы рассмотрим, почему проблема подготовки учителя является первостепенной в дискуссиях о качестве европейского высшего образования; какова стратегия и тактика стран Европейского союза по этому направлению; какие закономерности можно выделить в этой связи.

«Высшее образование занимает центральное место в знаниеориентированной Европе» заявлено в докладе Европейской комиссии «Образование и подготовка 2010» (*Education & Training 2010*) [1]. Это во многом обусловлено тем, что «более качественное обучение и учение имеют основополагающее значение для долгосрочной конкурентоспособности Европейского союза, поскольку высокообразованная рабочая сила это наиболее эффективная рабочая сила», которую в первую очередь должны готовить школы [2]. Ключевой фигурой этого процесса является учитель. И, соответственно, вопрос о качестве педагогического образования во многом приоритетен для систем образования стран ЕС.

В документах Европейского союза указывается, что «разработка политики по улучшению качества подготовки учителей и по обеспечению качества обучения всех школьников – стержневая задача для правительств» [3]. Ее реализация требует консолидации усилий многих стран в этом направлении. Предпринимаются серьезные меры по теоретической разработке ключевых положений в этой области и практических рекомендаций по их воплощению в жизнь.

В подтверждение последнего тезиса приведем таблицу, в которой кратко представлен генезис ряда документов Европейского союза по качеству педагогического образования (XXI в.) (таблица).

Более глубокий анализ этих документов позволяет определить, что собой представляет *новое европейское видение* профессии учителя и того на какие качественные характеристики следует ориентироваться. Это, во-первых, **высококвалифицированная профессия**, предполагающая наличие высшего образования, глубокой подготовки учителя по предмету(ам) спе-

циализации, хорошее знание педагогики, а также способности к инновационной деятельности. Во-вторых, это **мобильная профессия**, которая предполагает создание учителям условий для дальнейшего профессионального развития в других европейских странах. В-третьих, это профессия, ориентированная на **партнерство**: вузов, школ, местных органов, работодателей [4].

На основе сформированного общими усилиями понимания были выработаны основные европейские стратегии в целях совершенствования качества педагогического образования:

- необходимо претворить в жизнь концепцию «учение в течение всей жизни» как непрерывный континуум: первоначальное образование в вузе, введение в профессию (3 года), дальнейшее профессиональное развитие – формальное, неформальное;
- важно признание существенности участия учителя в разнообразных формах дальнейшего профессионального развития;
- следует создать условия, мотивирующие учителя к получению им более высокой квалификации;
- необходима организация творческих партнерств между вузами, работодателями, исследовательскими институтами и другими организациями, а также развитие инновационных сетей на местном и региональном уровнях в целях обеспечения связи теории и практики [4].

Перечень документов Евросоюза по качеству педагогического образования в (XXI в.).

Дата	Название	Ключевые положения
2000	Совет Европейского союза, Лиссабон.	Люди – основной ресурс, инвестиции в который будут иметь исключительно важное значение в знаниеориентированной экономике.
2001	Совет по образованию, доклад.	Три стратегические цели: совершенствование качества, эффективности систем образования и их функционирования в Евросоюзе; упрощение доступа всех ко всем уровням системы образования; открытие доступа к системе европейского образования представителей всего остального мира.
2002, март	Совет Европейского союза, Барселона.	Конкретизированы задачи по улучшению систем образования, в т. ч. подготовки учителей.
2002	Европейская комиссия.	Организация рабочей группы (31 страна) по совершенствованию образования учителей.
2004, март	Доклад Совета Европейского союза и комиссии, Брюссель «Образование и подготовка 2010».	Об исполнении решений ЕС в Барселоне, 2002 – о разработке общих европейских принципов по компетенциям и квалификации учителей.
2005	Европейская конференция.	Определение набора общеевропейских компетенций учителя и его квалификаций.
2006	Доклад Совета Европейского союза и Комиссии.	Мотивация, навыки и компетенции учителей – один из ключевых факторов достижения качественных результатов обучения в школе
2006	Евросоюз «Программа учения в течение всей жизни» (2007–2013).	Поддержка мобильности учителей и проектов между педвузами.
2007, август	Комиссия европейских сообществ «Улучшая качество педагогического образования» (Improving the Quality of Teacher Education), Брюссель.	Кластер «Учителя и преподаватели». Система педагогического образования: образование учителей и их профессиональное развитие должно быть скоординировано, адекватно и хорошо финансируемо; все учителя должны обладать знаниями, склонностями и педагогическими навыками, чтобы быть эффективными; необходимо поддерживать профессионализацию учителей; обеспечивать культуру рефлексопрактики и исследовательской работы; обеспечивать статус и признание социальной значимости профессии.
2008, апрель	Европейская комиссия «Программа образование и подготовка 2010», кластер «Учителя и преподаватели», кластер «Ключевые компетенции – разработка программы».	Учителя – автономные ученики, рефлексопрактики, исследователи. Есть опасность приоритетного внимания тем компетенциям, которые легче измерить и возможность «потерять» те, которые более «абстрактны» – креативность и инновации. Разработка положений менеджмента изменения в образовании.

Новое понимание вызвало к жизни поиск новых акцентов на всех ступенях подготовки и становления учителя: от простой селекции будущих учителей «на входе» в систему высшего образования к созданию благоприятных условий по «подтягиванию» их до необходимого для эффективного обучения уровня; последующий мониторинг промежуточных результатов по формированию будущего учителя в университетах и их открытость; от приоритета индивидуального успеха каждого к достижению всеми образовательных целей в рамках единых стандартов «на выходе», которые важны при *лицензировании* вступающих в профессию и при *сертификации* уже работающих учителей; комплексное использование новых технологий и методов обучения будущего учителя при приоритетном внимании к самостоятельному учению. А именно: *индивидуализированное обучение* (управляемая при помощи тьютора самостоятельная работа – определение темпа освоения программы на основе специального учебного инструментария); *персонализированное обучение* (самостоятельное «порционное» изучение материала, его контроль через тесты); *модульное обучение* (самостоятельная учебная работа в соответствии с учебным «пакетом» – программы, включающей план действий, банк информации и методическое руководство по достижению целей); *консультирование* (индивидуальная коррекция процесса формирования будущего учителя с использованием психолого-педагогического и дидактического инструментария); *групповое обучение*; *кооперированное обучение* (чередование академических занятий студента с его работой в школе в качестве помощника учителя); *независимое обучение* (самостоятельное использование современных информационных технологий).

«Новейший профессионализм» потребовал новых подходов на этапе последиplomного развития учителя в рамках создания обучающих и обучающихся сообществ в русле: сотрудничества, интеграции, рефлексии, деятельности (важность контекста), исследовательской работы через такие *разнообразные формы*: школы профессионального развития, партнерства «школа – университет», профессиональные сети, педагогические центры и др.

Для привлечения и удерживания в системе эффективных учителей были рекомендованы новые возможности для их карьерного продвижения, внедрение «лестницы роста» и соответствующее ее каждой ступени повышение зарплаты. Введение таких должностей, как: ментор для молодых учителей, руководитель группы стратегического планирования по определенному направлению в школе, ответственный за профессиональное развитие учителей-предметников, исследователь, репетитор учителей по подготовке к прохождению ими сертификации, разработчик технолого-педагогического обеспечения учебного процесса и др.

В последние десятилетия в рамках европейских программ «Эразм», «Сократ», «Сигма», «Эвридика» и др. проводилось поэтапное и комплексное изучение качества подготовки учителей. Масштабность названных проектов продемонстрируем на примере программы «Эразм», в которой с 1987 г. приняли участие 2000 вузов в 31 стране, 1 млн студентов, 21 тысяча преподавателей. С 2007 по 2013 г. она имеет свое новое продолжение под названием «Обучение через всю жизнь». Особенно важно то, что названные программы пролонгируются и каждый следующий проект базируется на результатах предыдущих.

Таким образом, можно сделать некоторые выводы:

1. Совершенствование качества подготовки учителя протекает в системных условиях преодоления противоречий: между достигнутым уровнем развития педагогического образования в каждый данный период и потребностью современного общества в постоянном его улучшении в рамках системы высшего образования; между внедрением нового в соответствии с внутренними импульсами национальных систем педагогического образования и вызовами со стороны внешней конкурентной среды.

2. В этой связи можно выделить: закономерность поступательного усложнения требований к учителю в условиях знаниеориентированного развития общества и обязательность

синхронного совершенствования качества его подготовки; закономерность постоянного роста инновационной составляющей в системах европейского педагогического образования; закономерность перехода от национальных поисков более высокого качества высшего образования, в т. ч. и педагогического к международным стратегиям в русле интернационального.

3. Совершенствование качества высшего педагогического образования в XXI веке приоритетно ориентировано на подготовку европейского учителя как автономного ученика, рефлексопрактика, исследователя.

ЛИТЕРАТУРА

1. EDUCATION & TRAINING 2010 The success of the Lisbon Strategy hinders on urgent reforms. – 6236, 2004. – 42 p.
2. EU on Teacher Education. – <http://www.eaea.org/news>.
3. The quality of the teaching workforce // OECD Observer. – February, 2004. – 7 p.
4. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND THE EUROPEAN PARLIAMENT «Improving the Quality of Teacher Education». – Brussels, 3.8.2007COM (2007) 392 final. – 2007. – 16 p.

Е. В. Попкова
ВОИРО, Беларусь

ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРА ПО КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

В условиях современных социально-экономических трансформаций качество общего среднего образования признается основным условием формирования конкурентоспособности выпускников школы, фактором, влияющим на ее социальный престиж и способность выполнять государственный заказ системе образования. Названное обстоятельство обуславливает необходимость существенных изменений в подходах к профессиональной подготовке менеджеров образования, способных к управлению, обеспечению и постоянному улучшению качества оказываемых школой образовательных услуг. В связи с этим компетентность в области менеджмента качества образования выступает неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности современного руководителя школы. Вместе с тем в практике подготовки педагогов, осуществляемой в вузах вопросам менеджмента качества образования практически не уделяется внимания. Как показывает анализ учебных программ, предмет изучения ограничивается рассмотрением теории и практики проведения аспектного анализа, контроля и оценки качества управления педагогическими системами.

Названное обстоятельство порождает ряд **противоречий**:

- между потребностью общеобразовательной школы в руководителе, способном осуществлять ее управление с позиций менеджмента качества и отсутствием целенаправленной подготовки управленческих кадров в этом направлении;
- между интегративно-комплексной природой профессиональной компетентности менеджера по качеству образования и отсутствием ресурсного обеспечения для ее целостного формирования в вузе.

Указанные противоречия обуславливают актуальность избранной темы и дают возможность обозначить новое направление исследования проблемы формирования профессиональной компетентности будущих руководящих работников образовательной сферы, связанное с определением научно-методических основ подготовки менеджера по качеству образования.

По нашему мнению, эффективной организационной формой подготовки управленческих кадров в обозначенном направлении является спецкурс «Менеджмент качества образования». Теоретико-методологическую основу для отбора его содержания составляет компетентностный подход. С этих позиций содержательное наполнение подготовки определяется исходя из структуры профессиональной компетентности менеджера по качеству образования, включающей представления о качестве как многоаспектном феномене, факторах его обуславливающих, моделях управления качеством образовательных услуг, умений документировать процессы, разрабатывать, внедрять и проводить аудит систем менеджмента качества образования. Применение компетентностного подхода обеспечивает практико-ориентированность обучения и возможность функционирования приобретенного обучаемыми опыта в качестве средства решения конкретных профессиональных задач.

В свете изложенных положений в содержание спецкурса «Менеджмент качества образования» целесообразно включить следующие модули:

Качество как категория и объект управления. Комплексный подход к определению понятия «качество». Качество образовательной услуги и педагогического проекта. Взаимосвязь качества образовательной услуги и конкурентоспособности учреждения образования. Понятие «затраты на качество образовательной услуги», классификация затрат. Научно-методические, управленческие, процессуально-педагогические затраты. Определение потерь вследствие низкого качества.

Эволюция подходов к менеджменту качества. Понятие «менеджмент качества образования». Становление и развитие менеджмента качества. Взаимосвязь общего менеджмента и менеджмента качества образования. Основные этапы развития систем качества. Западноевропейский, американский и японский опыт управления качеством. Модель всеобщего управления качеством и ее использования в сфере образования.

Показатели качества образовательной услуги как основная категория оценки ее потребительских ценностей. Контроль и оценка качества. Виды показателей качества. Классификация показателей качества образовательной услуги. Определение значений показателей качества. Экспертный метод оценки качества образовательной услуги. Статистические методы оценки показателей качества. Понятия «контроль качества», «оценка качества». Цели, объект, предмет, принципы, методы, средства формы, технологические основы контроля и оценки качества образовательных услуг.

Система менеджмента качества. Понятие «система менеджмента качества». Уровни управления качеством. Структура системы менеджмента качества: обеспечение качества; управление качеством; улучшение качества. Петля качества. Системный подход к управлению качеством образовательной услуги на основе стандартов ИСО 9000. Семейство стандартов ИСО 9000 версии 2000 года. Разработка системы менеджмента качества.

Совершенствование деятельности учреждения образования по обеспечению качества. Основные направления деятельности учреждения образования по обеспечению качества предоставляемых образовательных услуг. Резервы повышения качества оказываемых образовательных услуг: институциональные; бенчмаркинг; информационные; интеграционные. Коллегиальное управление улучшением функционирования учреждения образования. Роль управленческого персонала в улучшении качества. Внутришкольное повышение квалификации педагогов по вопросам обеспечения качества образования.

Мотивация труда педагогического персонала как условие улучшения качества образования. Понятие «трудовая мотивация». Содержательные и процессуальные теории трудовой мотивации. Базовая модель взаимосвязи мотивации и трудового поведения педагогов. Методические объединения педагогов как формы работы по улучшению качества образовательного процесса. Конкурс профессионального мастерства как инструмент трудовой

мотивации педагогов и резерв повышения качества образовательных услуг. Самоаттестация учреждения образования.

Стандартизация и сертификация в образовании. Понятие «образовательный стандарт». Сущность стандартизации. Нормативно-правовая база стандартизации. Теоретико-методологические основы стандартизации в образовании. Понятие «сертификат», «сертификация». Порядок проведения сертификации образовательных услуг.

Каждый модуль сконструирован в соответствии с принципом функциональной полноты, который предусматривает наличие в нем технологической, профессионально-развивающей и креативной составляющей.

Технологическая составляющая модуля за счет контекстно отобранного содержания учебного материала обеспечивает формирование психолого-педагогического, организационно-управленческого, предметно-методического и экономико-технологического компонента профессиональной компетентности менеджера по качеству образования.

Профессионально-развивающая составляющая выполняет функцию управления учебной деятельностью обучаемых посредством создания условий для развития самооценных форм их активности в процессе работы над модулем. С этой целью предлагаются индивидуальные и групповые задания, способствующие самостоятельному приобретению студентами нового опыта, проведению анализа управленческой деятельности, позволяющие смоделировать индивидуальную траекторию освоения программы спецкурса, определить пути и условия профессионального саморазвития.

Наличие *креативной составляющей* в учебном модуле обуславливается потребностью современной системы образования в менеджере, способном принимать грамотные управленческие решения в нестандартных ситуациях. Это предусматривает включение в учебные модули материала, направленного на творческое переосмысление слушателями типичных затруднений, возникающих в управленческой деятельности, анализ нестандартных профессиональных ситуаций, формирование умений эвристического поиска, овладение методами управленческого анализа инновационного опыта.

Таким образом, функциональная полнота модуля, обеспеченная триединством технологической, профессионально-развивающей и креативной составляющих создает комплексное информационное и организационно-методическое обеспечение процесса подготовки менеджера по качеству в условиях вуза.

Условием успешного усвоения программы спецкурса является личностная ориентация педагогического процесса. Она предусматривает учет образовательных потребностей студентов в ходе конструктивного саморазвития, самоопределения и самореализации, осуществляемых в процессе обучения. Личностно ориентированное обучение базируется на признании за каждым студентом права выбора собственного пути профессионального развития. В основе личностно ориентированной модели обучения лежит теоретическое положение о том, что студент должен рассматриваться как индивид, обладающий субъектным опытом (учебным, жизнедеятельности). Отсюда обучение необходимо строить по направлению, обеспечивающему «встречу» заданного с уже имеющимся опытом, что предполагает не замену последнего, а его использование, адаптацию, насыщение новым смыслом и обогащение. Субъектный опыт в процессе освоения программы спецкурса играет роль фильтра, через который новая информация воспринимается субъектом избирательно и тем самым обеспечивается ее индивидуальное видение. Согласно М. В. Кларину [1], работа с опытом личности включает несколько этапов: 1) обращение к опыту и его актуализация; 2) обращение к чувствам и переживаниям, сопровождающим данный фрагмент жизненного опыта; 3) их констатация (аксиологизация и рефлексия опыта); 4) концептуализация (анализ опыта партнеров и переосмысление собственного); 5) активное экспериментирование

с опытом; б) повторное обращение к опыту, его переосмысление, обогащение опыта научным смыслом.

Описываемое условие детерминирует особенности процесса специальной подготовки менеджера по качеству образования, а именно: диалогичность, необходимое и достаточное количество помощи обучаемым, активизация их творческого потенциала, самоуправление студентами процессом собственного обучения. Это, в свою очередь, обуславливает специфику технологического обеспечения процесса изучения студентами спецкурса. В частности, доминирующими технологиями являются технологии индивидуализации и дифференциации обучения, коммуникативные, игровые, обучения в малых группах, проблемного обучения, развития творческого мышления, технологии обучения посредством решения ситуационных задач (case studies), проектного обучения, информационно-компьютерные технологии обучения, технологии рефлексивного обучения.

Изложенное выше позволяет сделать выводы:

1. Содержание подготовки менеджера по качеству образования обуславливается структурой его профессиональной компетенции.

2. Условиями эффективности подготовки менеджеров по качеству являются обоснованный отбор ее содержания, конструирование его в соответствии с принципом функциональной полноты, обеспечивающим единство технологической, профессионально-развивающей и креативной составляющей, а также личностная ориентация педагогического процесса и его адекватное технологическое обеспечение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

Э. И. Савко

БГУ, Беларусь

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Abstract. The physical training is the major component of forming of health of the person and training in institute of higher education founds scientific bases of its understanding. Practical techniques support self-creation of health and inspire of own forces, open the individual potential a reserve of health founded by the nature, i.e. in training of students in high school it is desirable not only to save this potential, but also to expand at the expense of understanding of ways of its achievement. The health-improving orientation of process of physical training should cover all steps and form culture of health of the student.

Студенческая молодежь, занимающаяся в вузе, должна владеть культурой здоровья и если здоровье «пошатнулось», то уметь самосозидать его. Только такой подход самого человека сможет решить многие проблемы своего развития личности и творческих способностей, а в дальнейшем реализовать себя на практике.

Физическое воспитание как форма оздоровления, занимающихся в вузе, не претерпело существенных изменений в современных условиях, хотя, казалось бы, эти вопросы назрели. Однако вопросы оздоровительного процесса обучения все еще остаются в тени. Оздоровительная направленность процесса физического воспитания должна пронизывать все ступени образования и формировать культуру здоровья человека, начиная с дошкольно-

го, младшего школьного возрастов, продолжая в среднем и старшем школьном возрастах, но особенно в студенческом возрасте. Под оздоровительной направленностью физического воспитания следует понимать все то, что направлено на созидание, укрепление и сохранение здоровья.

Сегодня физическое воспитание направлено на телесность, без сопутствующих передачи знаний для самостоятельной работы. В существующих программах акцент делается на нормативно-принудительный характер. Не дается права выбора самостоятельного роста в самосовершенствовании, самосозидании здоровья.

Чтобы заботиться о здоровье, чтобы осмысленно применять оздоровительные мероприятия, необходимо привильно понимать природу здоровья и законы самосозидания его [3]. Подобно оркестру функционирует организм человека, поэтому перед преподавателем физического воспитания (ФВ) должна быть поставлена задача, что и перед дирижером большого оркестра – добиться слаженной деятельности всех функциональных систем организма путем планомерного и постепенного применения оздоровительных методик.

Если обратиться к дисциплине «Физическая культура», то она должна быть связана с приоритетом культуры и духовности в процессе формирования телесно-двигательных качеств человека. Она, как и любая сфера культуры, предполагает, прежде всего, работу с духовным миром человека – его взглядами, знаниями, умениями и практикой, его эмоциональным отношением, ценностными ориентирами, его мировоззрением и мироощущением применительно к его телесной организации. И, видимо, чрезмерное смещение акцентов физического воспитания до настоящего времени, да и сейчас при ее направленном формировании двигательных компонентов (физическое развитие, физическую подготовленность и т. п.) в ущерб здоровью, интеллектуальному и социально-психическому – одна из главных причин того, что физическая культура далеко не всегда представляется насущной потребностью каждого человека. В этом случае наблюдается разрыв ее связей с общей культурой человека, ее духовным началом. «Физическая культура – это область непосредственной работы с телом, – пишет И. М. Быховская, – хотя именно телесно-двигательные качества человека являются предметом интереса в этой области». Как и всякая сфера культуры, физическая культура – это, прежде всего, работа с духом человека, его внутренним, а не внешним миром [2].

Многие авторы отмечают, что физическая культура должна быть направлена на самосозидание здоровья, снятие психического напряжения, гармоничное развитие как внешних (мышц и координации движений), так и внутренних процессов организма для нормального физического и духовного развития человека, чтобы он смог реализовать свои потенциальные способности, заложенные природой. Каждый молодой человек делает свой выбор, сообразуясь с собственной природой, со своей принадлежностью к определенной культуре, и делает это исходя из наличия духовных форм. Физическая культура должна стать опосредующим звеном культурного, духовного, психического и физического развития человека. Каждый человек способен корректировать свою культурную жизнь с учетом законов природы, достигая оптимума здоровья.

Процесс физического воспитания оздоровительной направленности в образовательном плане должен удовлетворять две важные человеческие потребности. Одной из них является стремление к познанию себя, своей совершенной природы и мира, к приобретению знаний, умений и навыков о духовном и телесном развитии; другой – стремление к формированию собственной индивидуальности, к своему интеллектуальному развитию, к более полному использованию собственных сил для самосозидания здоровья [1].

Оздоровительная направленность физического воспитания нацелена, исходя из выше сказанного, на всестороннее познание себя и методик оздоровления и приучение к самостоя-

тельной работе над здоровьем. К этим условиям относят: знание педагогами учащихся и студентов, владением формами и методами работы в детском саду, школе и вузе; в развитии культуры здоровья личности и используемых для этого средств; развитие важных составляющих личности, необходимых в школе, вузе и в последующей, профессиональной деятельности.

Обобщенная модель оздоровительной направленности ФВ, на наш взгляд, это – формирования культуры здоровья и личной готовности к обучению в системе образования, которая включает:

- мотивационную готовность к самосозиданию здоровья;
- содержательно-информационную готовность к культуре здоровья;
- творческо-деятельную готовность к самосозиданию здоровья. Необходимыми условиями организации творческой деятельности являются: создание благоприятной обстановки, которая может обеспечить успешное протекание творческих решений занимающегося; творческий подход педагогов, родителей к отбору содержания образования, оздоровления и воспитания ребенка, построенного на основе интеграции, а также использование разнообразных форм (домашние задания, физическая культура в семье) и методов работы в данном направлении.

- операционно-деятельная готовность к здоровью;
- диагностическую готовность к самосозиданию культуры здоровья.
- Это выступает главной целью процесса обучения культуре здоровья в УСО.

Как показывает проводимый нами опрос, для многих студентов характерно невнимание к своему здоровью, неумение понимать себя и свой организм, разумно и своевременно учитывая его запросы и требования, как будто это не самое ценное и единственное, а что-то второстепенное, не имеющее реального значения. Тем более вызывает большую тревогу и озабоченность тот факт, что здоровья в системе ценностей молодого поколения занимает 8–12-е место [2]. Состояние здоровья человека зависит не только от условий его жизни и наследственности, но также и от его собственного отношения к здоровью, основывающегося на понятиях – мотивация здоровья, факторы риска, болезни поведения. Все же решающим фактором является усилие самого человека по сохранению и укреплению здоровья.

Занятия по физическому воспитанию в вузе должны носить методически-консультативный характер, где студенты самостоятельно приступают к самосовершенствованию, самоуправлению, самоконтролю и самосозиданию здоровья, применяя все оздоровительные методики под чутким руководством преподавателя физической культуры. Физическое воспитание в вузе предполагает увеличение самостоятельной работы студентов, т. е. занятия по физическому воспитанию должны носить оздоровительный характер, консультативно-методический, самосозидательный, а не тренировочный. Без здорового поколения не будет будущего и творческого роста личности.

Что касается личностного подхода становления здоровья студентов, то он представляется нам разноплановым и ведущим к саморазвитию, самостановлению, самосозиданию личности и содержит в своей основе:

- нравственный выбор;
- самостоятельную постановку цели;
- препятствия, требующие проявления воли, переживания, радости собственного открытия;
- ощущение собственной значимости для других людей;
- самоанализ и самооценку;
- отказ от своих прежних воззрений и принятие новых ценностей;
- осознание своей ответственности за явления природной и социальной действительности.

Все сказанное приводит нас к мысли, что необходим пересмотр учебных программ в сторону наполнения оздоровительными компонентами, методиками и системами, за счет нормативных разделов. К этому обязывает нас название дисциплины в начальной школе «Физическая культура и здоровье», которая преимущественно должна продолжаться и на по-

следующих возрастных ступенях. По ходу образовательного процесса ФК и оздоровительная ее часть уходит на второй план и отдается на откуп самим занимающимся, которые не всегда к этому готовы, т. е. поглощены другими делами и заботами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богачихин, М. М. Физкультура для здоровья / М. М. Богачихин. – Уроки китайской гимнастики № 1. – М.: Советский спорт, 1990. – 45 с.
2. Быховская И. М. «Человек телесный» в социокультурном пространстве и времени / И. М. Быховская. – М.: ФОН., 1997. – 209 с.
3. Жук, Э. И. Здоровье человека, культура и самосозидание здоровья / Э. И. Жук // Рациональное использование природных ресурсов / Тр. междунар. конф. «Научные аспекты рационального использования природных ресурсов». – Брест, 1998.

Л. А. Савченко
КрГПУ, Украина

КАЧЕСТВО ЗНАНИЙ КАК ОСНОВНОЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТА ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Abstract. In the article the author considers the problem of quality of students' knowledge of higher pedagogical schools. Understanding the quality of knowledge inherent in the following aspects: compliance and conformity with the real needs of society. Combining these aspects in the learning process is crucial in shaping the curriculum and programs, defines the features of the development and implementation of diagnostic methods, characterized by the formation of students. Since the quality of knowledge and skills students must meet the real needs of life, and the definition of quality should be objective and accessible. Guarantor of a quality in higher education can only be constant monitoring, which requires constant monitoring and phased implementation of control tasks throughout the training process. The introduction of different diagnostic techniques in high school, makes it possible to obtain a qualitative assessment and to demonstrate the problems and prospects of this process, only the result of diagnostic monitoring is the basis for evaluating the success of students.

В педагогической практике ощущается необходимость совершенствования средств и способов диагностики обучения студентов. Значение диагностики в области образования тяжело переоценить: если своевременно и правильно выявлены признаки любых «нарушений», установлены их причины возникновения, то можно надеяться на положительный результат исправления этих «нарушений». Большинство существующих на сегодняшний день диагностирующих методик довольно сложны и неоднозначны. Для повышения надежности полученного результата проверки используют комплексное объединение разных методик. В реальной педагогической практике учителя, преподаватели, психологи определяют лишь некоторые элементы развития личности, но по этим результатам нельзя давать общую оценку компонентов развития.

Овладение диагностическими методиками разной сложности для диагностирования развития студентов – важный компонент профессиональной педагогической подготовки [2]. Главными вопросами для преподавателей служит анализ умственной деятельности, мотивации студентов, их уровня потребностей, имеющегося объема знаний и качества этих знаний. Все выше сказанное констатирует, что на сегодняшний день в психолого-педагогической деятельности довольно остро стоит проблема разработки, усовершенствование и внедрение разных диагностических методик в образовательном процессе.

Опираясь на положение философских исследований Г. С. Арефьевой, В. Я. Вильчинского, П. К. Гречко, М. С. Кагана, Т. И. Ойзермана, Е. А. Симоняна и др., психологические и педагогические работы О. О. Абдулиной, Б. Г. Ананьева, С. И. Архангельского, И. А. Зязюна, Н. В. Кузьминой, А. А. Леонтьева, Л. С. Нечипоренко, С. Л. Рубинштейна и т. п., можно утверждать, что процесс усвоения студентами знаний и их использование имеет глубокую личностную обусловленность и определяется тем, в какой мере будущий специалист признает свою профессиональную роль и становится активным субъектом работы.

Понятие «качества знаний» предусматривает соотнесение видов знаний (законы, теории, прикладные, методологические, оцениваемые знания) с элементами содержания образования и тем самым с уровнем усвоения.

Качество как понятия относительное имеет два аспекта:

- 1) первый – это соответствие стандартам или спецификации;
- 2) второй – соответствие запросам потребителя.

Первое «соответствие» часто означает «соответствие цели или применению». Иногда это соответствие называют качеством с точки зрения производителя. Под качеством продукции или услуги производитель понимает постоянное ее соответствие требованиям стандартов или спецификации. Качество демонстрируется производителем в виде системы, которая известна как система гарантии качества, которое дает возможность постоянно поставлять продукцию, услуги, соответственно определенному стандарту или спецификации [4].

Термин «качество знаний» имеет противоречивые значения: родители, например, могут соотносить качество знаний с развитием индивидуальности их детей; качество знаний для преподавателя может означать обработку студентом программного материала и выполнение самостоятельных работ; для студентов качество знаний определяется их полнотой, глубиной, практической значимостью; для бизнеса и промышленности – соответственно жизненной позицией и опытом.

В Украине на сегодняшний день еще не задействованы необходимые меры по созданию регулярной системы оценки работы учебных заведений, диагностирование системы образования в целом и уровня знаний студентов.

При оценке качества знаний студентов следует различать следующие особенности:

- 1) оценка качества знаний не сводится лишь к тестированию знаний студентов (хотя это и остается одним из основных показателей);
- 2) оценка качества знаний должна осуществляться комплексно, изучая студентов с точки зрения разных учебных предметов, жизненного опыта и т. п.

Гарантия качества должна решаться в первую очередь путем использования мониторинга качества, которое означает поэтапное наблюдение за процессом формирования знаний студентов, чтобы убедиться в оптимальном выполнении каждого из этапов, которые, в свою очередь, теоретически дают возможность максимально улучшить процесс обучения и с минимальными затратами достичь поставленной цели (стандарта).

Принимая во внимание все вышесказанное, можно указать, что следующие элементы являются частью системы мониторинга качества знаний студентов:

- ✓ определение стандартов качества;
- ✓ оценивание качества;
- ✓ установление критериев, согласно которым можно говорить о достижении принятых стандартов;
- ✓ сбор данных и оценка результатов;
- ✓ принятие соответствующих мер согласно полученным данным и принятым стандартам.

Мониторинг качества образования может осуществляться непосредственно в образовательном учреждении (самоаттестация, внутренний мониторинг) или через внешнюю по отношению к образовательному учреждению службу, которая утверждается, как правило,

государственными органами (внешний мониторинг). При формировании образовательных стандартов целесообразно руководствоваться плюралистическим видением содержания и цели стандартов (как стандартов содержания образования, так и стандартов конечного результата, который достигнут студентом). Нормативы, которые относятся к условиям, обеспечивают успешное выполнение стандартов, определяются как нормативы обеспечения высокого качества знаний студентов.

Контроль знаний студентов есть одним из основных элементов образовательной деятельности вуза. Преподаватели каждый день контролируют учебную деятельность путем устных опрашиваний в аудиториях и путем оценивания письменных, лабораторных, научно-исследовательских работ и др. Такая неформальная оценка, которая преследует исключительно педагогическую цель в рамках деятельности высшей школы, есть целиком естественным явлением, учитывая то, что результаты каждого студента должны быть как минимум средними. Довольно часто, выставленная преподавателем оценка есть крайне субъективной, что, очевидно, ограничивает ее ценность и служит причиной потери дидактического значения процесса оценивания.

Чтобы быть объективным, оценивание должно иметь три качества:

- 1) оно должно быть валидным (четко отвечать программам преподавания);
- 2) объективным и стабильным (независимым от субъективных качеств преподавателя и студента, независимым от времени и продолжительности оценивания);
- 3) доступным (время, силы и средства на разработку и проведение оценивания должны быть доступными).

В большинстве стран переход с одного курса на другой сегодня базируется на системе постоянного контроля, который осуществляется кураторами групп или преподавателями той или другой дисциплины. Классических испытаний после окончания семестра практически больше не существует, они рассматриваются как определенные дополнения к постоянному контролю за деятельностью студентов и предоставляют возможность последним, в случае их несогласия с оценкой преподавателя, защищать свои знания в такой форме. В большинстве случаев постоянный контроль также дополняется тестами, зачетами и т. п.

Таким образом, в образовании предполагается оценивание результатов процесса деятельности каждого учебного заведения с точки зрения контроля уровня знаний и умений студентов (одновременно педагогическим коллективом и внешними государственными органами). Качество не появляется внезапно. Его необходимо планировать.

Планирование качества знаний связано с разработкой деятельности образовательного учреждения, продуманной организацией учебного процесса и т. п. Могущественное стратегическое планирование – один из главнейших факторов успеха любого образовательного учреждения. Приоритетные задачи стратегического планирования определяются не только разработкой общего плана развития образовательного учреждения на некоторый промежуток времени, но и осмыслением и просмотром главных направлений образовательных услуг, которые предоставляются данным высшим учебным заведением, и соответствия запросам потребителей, прогнозирование развития общества в ближайшем и отдаленном будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Георгиева, Т. С.* Высшая школа США на современном этапе / Т. С. Георгиева. – М., 1989.
2. *Дидактика и практика работы в вузе: учеб. пособие / под ред. Н. М. Зверевой, В. А. Глуздова.* – Н. Новгород, НГПИ им. Горького, 1991.
3. *Педагогика / под ред. И. Ф. Харламова.* – Минск: Университетское, 2001.
4. *Хроменко, Н. А.* Образование. Человеческий фактор. Общественный процесс / Н. А. Хроменко. – М., 1989.
5. *Эворт, Н. А.* Критерии оценки деятельности учителя / Н. А. Эворт, А. И. Сосновский, С. Н. Кулиев. – М., 1991.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ

Abstract. The article considers the improvement of professional training quality in the system of higher education; it provides investigation of factors that influence quality of education. The main factors of influence upon quality of education are the level of economics and science.

На современном этапе развития общества существует проблема улучшения качества высшего образования, поскольку с ростом экономики повышаются требования к качеству подготовки специалистов. Качество образовательного процесса становится важной стратегической задачей и основным конкурентным преимуществом образовательных учреждений. В первую очередь это касается системы высшего профессионального образования, непосредственно связывающей образование с реальной экономикой страны. Политические и социально-экономические процессы вынудили вузы расширять и совершенствовать их деятельность в области маркетинговых исследований, финансового менеджмента, стратегического планирования, дополнительного профессионального образования.

Актуальность проблемы повышения качества высшего образования обусловлена потребностями формирования новой посткризисной модели хозяйствования и поэтапного перехода к инновационной экономике, основанной на знаниях, где главной производительной силой общества становится человеческий капитал, а также возросшими требованиями экономики, рынка труда, работодателей и всего общества в целом к качеству подготовки специалистов.

Еще сравнительно недавно образование рассматривалось как средство осуществления культурно-политического влияния. Сегодня образование рассматривается как товар. В настоящее время мировой рынок образования оценивается примерно в 100 млрд долларов. Данная цифра приблизительно эквивалентна годовому обороту мировых рынков золота, необработанных алмазов и ювелирных бриллиантов вместе взятых. Неудивительно, что практически все ведущие или просто достаточно богатые страны активно и целенаправленно работают на то, чтобы закрепить за собой место в этой перспективной экономической нише. Идет напряженная конкурентная борьба, с одной стороны, за учащихся, с другой – за преподавательские кадры, педагогические технологии и доступ к ресурсам, необходимым для материального обеспечения учебного процесса. Если называть вещи своими именами, то следует признать, что на современном этапе глобализации на нашей планете развернулась стратегическая борьба за совокупный мировой интеллект. В настоящее время развитые страны мира определили стратегию своего развития: формирование инновационной модели экономики, основанной на знаниях. Человечество начинает осознавать, что основной причиной периодически возникающих кризисов является критический разрыв между требованиями экономики и качеством образования нации.

Повышение качества образования становится одной из важнейших задач государственной политики всей Европы. В целях системной регуляции развития качества образования в Европе в 1999–2000 годах сформирована сеть гарантии качества (European Network of Quality Assurance in Higher Education – ENQA), которая призвана укреплять европейское сотрудничество для развития сопоставимых критериев и методологий. Свою деятельность сеть основывает на уважении существующих академических стандартов, целей образования и стандартов качества. Основными задачами ENQA являются: поддержание национальных органов, отвечающих за оценку качества образования; формирование и продвижение межнациональных (европейских) измерений качества; распространение образцов лучших прак-

тик; организация дискуссии по проблемам оценки качества; оказание действенной помощи тем, кто намеревается создать системы качества; развитие методологии и инструментариев качества для новых видов образования (например, транснационального образования).

Основными реформами, проводимыми во всех странах – членах ENQA, являются:

- 1) развитие эффективных систем обеспечения качества;
- 2) создание институциональных, общенациональных и европейских систем качества;
- 3) поиск общих критериев и методов;
- 4) возложение ответственности за обеспечение качества на вуз как основу его подотчетности перед обществом;
- 5) формирование ведущих компонентов национальных систем обеспечения качества, что подразумевает определение обязанностей участвующих органов и учреждений, оценивание программ и вузов, применение внутренней и внешней оценки, внедрение систем аккредитации и сопоставимых процедур, международное партнерство и построение сетей вуза.

В современном глобализирующемся мире постоянно растет роль высших учебных заведений в обеспечении социального и экономического развития стран, укрепления дружественных связей и взаимопонимания между ними. Сегодня международная деятельность вузов рассматривается как важная составная часть внешней политики, как одно из важнейших направлений своей работы, целью которого является изучение, адаптация и внедрение передового зарубежного опыта в научно-образовательный процесс, формирование высокого делового имиджа в международном академическом обществе. Реализация цели обеспечения качественного образования предполагает использование комплекса мер, включая потенциал международного сотрудничества:

- обеспечение выпускников профессиональными знаниями, обогащенными международным компонентом, навыками межкультурного общения и готовности к жизни и деятельности в условиях международного сотрудничества и конкуренции;
- включение международных компонентов во все сферы (образовательную, научную, управленческую и др.) деятельности вуза;
- наличие эффективной системы управления качеством образования, созданной на основе международных требований, стандартов;
- осуществление на постоянной основе научно-педагогических связей с зарубежными вузами, научными центрами и международными организациями, академического обмена преподавателями, слушателями и студентами; участие в международных образовательных и научных программах и проектах.

2010 год в Беларуси объявлен Годом качества. Подразумеваются под этим также структурные и качественные изменения в деятельности вузов и системы высшего образования в целом. Вуз рассматривается как динамичная, саморазвивающаяся и адаптирующаяся система, деятельность которой основана на строгом соблюдении государственных образовательных стандартов, постоянном мониторинге состояния и потребностей рынков труда.

В основу внутривузовской системы качества подготовки специалистов могут быть положены следующие идеи:

- управление качеством реализуется как управление состоянием образовательной системы на основе концепций, заложенных в стандарты менеджмента, и как управление по конечному результату путем количественной и качественной оценки индивидуальной деятельности студента на всех этапах обучения;
- использование принципа корректирующей обратной связи на всех этапах освоения образовательной программы по специальности, а также на этапе профессиональной деятельности выпускника;
- открытость информационной среды для преподавателей, сотрудников, студентов, потенциальных работодателей, контролирующих органов и общественных организаций.

Создание системы качества требует прямой и персональной ответственности руководства вуза и руководителей всех структурных подразделений за результаты своей деятельности. Правильный баланс полномочий и ответственности на всех этапах есть залог его развития. Система качества – это корпоративная интегрированная система, успехи или неудачи ее функционирования напрямую зависят от вовлечения в ее работу всего коллектива.

Таким образом, качество образования – это системное сочетание в социально-экономическом пространстве характеристик образовательных услуг, способных удовлетворить множество целевых потребностей общества, результативность которого достигается тогда, когда деятельностью образовательного комплекса и его ресурсами управляют как взаимосвязанным процессом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоцерковский, А. В. Образование и бизнес / А. В. Белоцерковский // Высшее образование в России. 2009. – № 12.
2. Галимов, А. М. Управление профессиональной подготовкой студентов вузов на основе повышения качества образования / А. М. Галимов // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 12.
3. Сухочев, В. И. Экономика и наука / В. И. Сухочев, Ш. З. Валиев // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 12.

А. Н. Сергеев, В. Г. Подзолков

ТулГУ имени А. Н. Толстого, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЮ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

***Abstract.** The research has successfully proved that there is a need to work towards formation of a professional competency for the effective professional training of the teacher.*

Five main aspects of the problem under study have been singled out: notional, methodological, pedagogical-psychological, organizational- pedagogical and methodical, resultative.

The essential quality of the competency lies in that fact that it, being of activity-based character of generalizing skills in the combination with the subject-specific skills and knowledge, becomes evident in the skill of selection based on the adequate evaluation of oneself in the concrete situation.

The professional competency is seen as a unity of the key, basic and special competencies.

The criteria and indexes of the formation of the competency at all the stages of teacher training in the regional system of education. The effectiveness of the given process is theoretically proven and confirmed with the students who have graduated from colleges of education and continue their education at a university. The dependency of the above-mentioned specifics on the mission of the educational technologies of colleges and universities has been observed.

On the one hand, the professional competency is an integral criterion of the quality of professional training and professional activity, and, on the other hand, is the quality of the personality which is characterized by the following qualities: a high level of execution of working duties, high work ethic and inter-personal communication, the skill of solving professional problems in a creative way as well as multi-dimensional aspects of professional activity, enterprising preparedness and readiness for managerial decisions and being adaptive to the new conditions of performing professional activity.

The authors have theoretically substantiated and developed the conception that includes the main ideas of the present research as well as the critical analysis of the practice of training teachers and formation of professional competencies in them; it also shows main drawbacks and contradictions of such activity and shows ways and means of their elimination.

Авторами описывается построенная научно обоснованная концепция формирования профессиональной компетентности педагогических кадров в педссузе и педвузе, где отражаются такие вопросы, как актуальные и перспективные социально-экономические требования к системе педагогического образования; основные положения, относящиеся к следующим компонентам учебно-воспитательного процесса в средней и высшей педагогической школе.

Мы рассматривали профессиональную компетентность как требование к качеству подготовки работников квалифицированного труда и специалистов, как интегральный критерий профессиональной обученности:

- потребности личности, готовность и умение инициативно и творчески решать профессиональные проблемы;
- составляющие подготовленности к выполнению трудовых функций в области профессии или группы профессий (специальности) на высоком качественном уровне, принятию управленческих решений, предприимчивости, обеспечению культуры труда и межличностных коммуникаций, изменению деятельности при совершенствовании производства и введении новых технологий;
- систему знаний о социальных, психологических, морально-нравственных, экономических, технологических, юридических, экологических, коммуникативных и других аспектах деятельности и умений их применять.

Профессиональная компетентность отражает:

- владение системой знаний и навыков, необходимых не только непосредственно для производительного труда, но и для всестороннего подхода к процессу и результатам труда;
- развитие как профессионального, интеллектуального, так и физического и духовного потенциала личности.

С одной стороны, профессиональная компетентность – это интегральный критерий качества профессионального обучения, профессиональной деятельности, а с другой – свойство личности, для которой характерны высокое качество выполнения трудовых функций, культура труда и межличностных коммуникаций, умение инициативно и творчески решать профессиональные проблемы, а также владение многоплановыми аспектами деятельности, готовность к предприимчивости и принятию управленческих решений, к адаптации в новых условиях деятельности.

В психолого-педагогической науке складываются различные подходы к изучению процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя. Однако можно сделать вывод, что идея формирования профессиональных компетенций учителя еще недостаточно разработана в теории и практике педагогического образования.

Предварительное исследование проблемы позволило нам установить отсутствие в педагогике целостного знания: а) о сущности политехнической компетентности учителя как о педагогическом явлении; б) о закономерных связях и методологических основах профессионализации, способствующей становлению и развитию у будущего учителя политехнической компетентности; в) об адекватном творчески-развивающем образовательном пространстве и способах его создания в современной ситуации модернизации профессионального педагогического образования; г) о научно обоснованной последовательности развития политехнической компетентности будущего учителя соответствующем парадигмальном обеспечении данного процесса.

Целостного исследования формирования профессиональной компетентности будущего учителя с позиций новых методологических и теоретических подходов не проведено до настоящего времени. А оно необходимо для дальнейшего развития педагогической теории высшей профессиональной школы.

Потребность же общества в педагоге-профессионале, обладающем профессиональной компетентностью, находится в явном противоречии со сложившейся массово-репродуктивной системой подготовки учителя.

Определенная новизна нашего подхода к проблеме подготовки учителя содержалась уже в объекте рассмотрения – формирование профессиональной компетентности будущего учителя, в то время как наиболее распространенным является изучение профессиональных компетенций и компетентности личности, уже обладающей определенной профессией.

Формирование профессиональной компетентности будущего учителя предполагает формирование совокупности его знаний, умений и профессионально-личностных качеств в определенной системе и последовательности.

Анализ онтологических, гносеологических и акмеологических аспектов профессиональной педагогической деятельности дал возможность рассматривать формирование профессиональной компетентности как процесс целенаправленных, закономерных изменений, приводящий к возникновению новых качественных состояний и свойств педагога.

Под эффективностью процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя мы понимали высокую специальную подготовленность, органично сочетающуюся с общей культурой, с мотивацией достижения наивысших результатов в работе, со стремлением к непрерывному профессиональному совершенствованию.

Было определено, что профессиональная компетентность, с точки зрения структурно-функционального взаимодействия компонентов процесса, представляет собой развитие потребностно-мотивационной и операционно-действенной сфер личности учителя. Потребностно-мотивационная сфера как интегративная характеристика личности учителя определяется совокупностью социальных установок, ценностных ориентаций, интересов, составляющих основу мотивов. Операционно-действенная сфера личности, представленная совокупностью общих и специальных знаний, умений, навыков и компетенций, определяет степень владения учителем современным содержанием и средствами решения профессиональных задач.

Доказано, что в аспекте временной протяженности, процесс формирования профессиональной компетентности делится на ряд этапов, что вызвано его динамическим и многоуровневым характером.

Реализация задачи формирования и развития профессиональной компетентности учителя возможна только в рамках целостной системы непрерывного педагогического образования, в которой в стройной логической взаимосвязи должны быть представлены все три этапа – допрофессиональный, овладения профессией на уровне СПО и ВПО и поствузовский.

Проведенное исследование показало, что учебный процесс в большинстве педагогических ссузов и вузов задает слишком узкий спектр для самореализации творческой индивидуальности в процессе профессионального самосовершенствования и самоутверждения и не решает полностью задачи становления профессиональной компетентности молодого педагога. Его субъективная роль – приобретение знаний, овладение навыками, умениями и компетенциями, необходимыми для будущей работы, но объективный результат – изменение самого студента – не всегда достигается в практике средней и высшей школы.

Причина – в общепризнанных существенных недостатках: перегрузка студентов объемами изучаемого материала, недостаточное развитие у них навыков самостоятельной творческой работы и мышления, ограниченность их индивидуальной работы, снижение ответственности за результаты своего труда, недооценка роли компетентностного подхода, недостаточно объективная оценка преподавателями творческой подготовки студентов.

В практике педколледжей и педвузов мало внимания уделяется индивидуальному подходу к студенту, формированию и развитию его компетенций, творческого потенциала, профессиональной компетентности.

По этим причинам часть молодых учителей, у которых не сформирована профессиональная компетентность, проявляет профессиональную и психологическую неподготовленность к труду, к быстрому освоению достижений науки и практики.

Потребность же общества и школы в педагоге со сформированными на творческом уровне профессиональными компетенциями и компетентностью находится в явном противоречии со сложившейся массово-репродуктивной системой подготовки учителя.

В этой связи в проведенном исследовании особую значимость приобрело выявление совокупности факторов, обеспечивающих (или не обеспечивающих) эффективность формирования профессиональной компетентности, и стало насущной необходимостью для целенаправленного совершенствования учебного процесса в ссузе и вузе, создание единой концепции подготовки педагогических кадров, обладающих творческой структурой профессиональных компетенций и как результат соответствующей компетентностью.

В основу концепции, включающей основные идеи данного исследования, был положен критический анализ сложившейся практики подготовки учителей, формирования у них профессиональной компетентности, указаны основные недостатки и противоречия этой деятельности, определены пути и средства их устранения.

При построении научно обоснованной концепции формирования профессиональной компетентности педагогических кадров в педссузе и педвузе был решен ряд теоретико-методологических проблем содержания, методологии и методов педобразования.

В концепции отражены следующие основные вопросы:

- актуальные и перспективные социально-экономические требования к системе педагогического образования;
- основные положения, относящиеся к следующим компонентам учебно-воспитательного процесса в средней и высшей педагогической школе: цели и задачи, нормативные образцы, принципы отбора содержания этого образования, методы обучения предметам психолого-педагогического и специального цикла, формы учебной и практической деятельности студентов и т. д.

Для решения поставленной проблемы была проделана следующая работа:

- проанализирован характер и причины основных недостатков в процессе подготовки учительских кадров;
- охарактеризованы общественные требования к личным и профессиональным качествам молодых учителей, обусловленным сформированностью профессиональной компетентности.
- на теоретико-методологическом и методическом уровнях охарактеризована специфика управления процессом формирования компетентности будущего учителя в ходе учебного процесса ссуза и вуза;
- сформулированы целевые установки деятельности педколледжа и педвуза.

Принципиальным стал междисциплинарный подход к отбору содержания образования, лежащего в основе профессиональной компетентности, а также ориентация на личность будущего учителя, ее разностороннее формирование с учетом типологических различий и индивидуальных способностей (в т. ч. компетенций) человека.

Были учтены разнообразие и вариативность учебных планов и программ, методов обучения студентов, необходимость развития творчества преподавателей и будущих учителей.

При этом внимание было акцентировано на вопросах активизации самостоятельной работы студентов, практико-ориентированной деятельности и на использовании активных методов обучения, что в конечном итоге способствовало формированию творческого уровня профессиональной компетентности будущих педагогов.

В основу исследования были положены следующие идеи:

1. Структурным компонентом (клеточкой, ядром) профессиональной компетентности учителя являются соответствующие компетенции.
2. В условиях профессионального педагогического образования у будущего учителя возможно формирование и развитие компетенций, становление которых происходит в учебной и квазипрофессиональной деятельности.

3. Эффективное формирование профессиональной компетентности учителей возможно:
- при условии развития у студентов позитивной личностной ориентации на формирование педагогических компетенций;
 - если на каждом этапе обучения у студентов формируются не отдельные компетенции, а их система;
 - если формируемые компетенции обладают признаками креативности;
 - в процессе обучения осуществляется диалектическое единство развития и саморазвития компетенций, обеспечивающее перевод студента из объектной в субъектную позицию;
 - реализуется направленность процесса среднего и высшего профессионального образования, с одной стороны, на обобщенную модель профессиональной компетентности специалиста, а с другой – на его неповторимую индивидуальность, проявляющуюся через конкретные компетенции;
 - проводится целенаправленное обучение студентов способам решения профессиональных задач в моделируемой и реальной профессиональной деятельности;
 - осуществляется ориентация образовательной программы на потребностно-мотивационное, содержательное и технологическое обеспечение результативности деятельности личности в процессе творческого решения профессиональных задач.

Т. И. Сороковик

Белорусский институт правоведения, Беларусь

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

***Abstract.** The theoretical and methodical questions of realization the competence approach in legal education are viewed in report. In this article we examine the approaches and describe the technique of definition of the matter of professional competence of the future lawyer; we also substantiate the matter of professional competence of the future lawyer which represents unity of the motivational- valuable, cognitive, active and emotional – strong-willed components and finally makes system of requirements to which the graduate of High law school or law Faculty should correspond. On the basis of results the analysis of practice of formation of components of professional competence during the educational process in high school, results of questioning of potential employers, professional lawyers, features of formation of professional competence within the framework of teaching-practical laboratory « Legal clinic » we proved the rules of formation of professional competence of the future lawyer and discovered the requirements to the organization of educational process in the legal high school which allow to optimize the process of formation of professional competence of the future lawyer.*

Социально-экономические преобразования на современном этапе развития белорусского государства, обновление законодательной базы практически по всем отраслям права, необходимость формализации формирующейся идеологии страны для обеспечения эффективного социального управления предъявляют все более высокие требования к подготовке специалиста, способного на высоком профессиональном уровне решать задачи государственной правовой политики.

В связи с этим образовательный стандарт высшего образования Республики Беларусь по специальности «Правоведение» (2008 год) нормативно закрепляет реализацию компетентностного подхода к подготовке специалистов в области права, что вызывает необходимость рассмотрения методологических, теоретических и методических вопросов реализации компетентностного подхода в юридическом образовании [1].

Несмотря на попытки исследователей прийти к общему пониманию сущности компетентностного подхода В. И. Байденко, В. А. Болотов, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, Г. Н. Морозова, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур и др., отмечают отсутствие устоявшегося определения данного подхода и полного его методологического обоснования. Компетентностный подход в то же время не является совершенно новым как для российской высшей школы, так и для высшей школы Республики Беларусь.

В педагогической теории и практике в разные периоды разрабатывались различные подходы (гуманистический, культурологический, знаниевый, личностный, деятельностный, контекстный), образовательные концепции и модели подготовки специалиста: концепция лично ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), контекстное обучение в высшей школе (А. А. Вербицкий.), система развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, и др.), современная система эвристического обучения (В. И. Андреев, А. В. Хуторской), культурологическая модель содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер) и др., которые были альтернативны знаниевой парадигме и послужили основой для возникновения и методологического обоснования компетентностного подхода.

При этом необходимо отметить, что основу компетентностного подхода составляет не механическое соединение отдельных аспектов зафиксированных методологических подходов, концепций и моделей подготовки специалиста, а результат их интеграции, который задает данному подходу ряд качественно новых характеристик: практико-ориентированность (смещение акцента сознаний на операциональную составляющую результата образования); ориентация на ценностно-смысловую, личностную составляющую образования; студентоцентрированность, технологичность, диагностичность.

Рассматривая, вслед за О. Л. Жук [2], компетентностный подход в высшем образовании как систему требований к организации образовательного процесса в вузе, способствующую практико-ориентированному характеру профессиональной подготовки студентов мы полагаем, что понять содержание компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих юристов возможно через раскрытие сущности, структуры, содержания профессиональной компетентности будущего юриста, обоснование закономерностей ее формирования и определение требований к образовательному процессу юридического вуза.

В результате анализа научной литературы мы пришли к выводу, что целостная сущностная характеристика профессиональной компетентности может быть обнаружена в интеграции ее отдельных сущностных характеристик: знаний, умений, навыков, личностных свойств и готовности к деятельности, обеспечивающих определенный уровень профессионального развития будущего специалиста.

Исходя из понимания юридической деятельности как деятельности по обеспечению правового регулирования общественных отношений, в своем исследовании мы рассматриваем **профессиональную компетентность будущего юриста** как готовность личности будущего юриста к осуществлению правового регулирования общественных отношений, обеспеченная системой знаний, умений, навыков и личностных свойств.

При определении структуры профессиональной компетентности будущего юриста мы исходили из результатов анализа представленного в научной литературе спектра структур профессиональной компетентности, каждая из которых детерминируется особенностями конкретной профессиональной деятельности. Так, были выделены инвариантные компоненты структуры профессиональной компетентности будущего юриста: когнитивный и деятельностный. Определенные особенности юридической деятельности (интеграция теоретического знания, практического опыта и морально-нравственного потенциала личности; сложная, разноплановая, социальная, требующая от ее представителей высокого уровня самоорганизации и организации, ответственности и др.), которые в совокупности

создают целостное представление о данной деятельности, позволили «дополнить» структуру профессиональной компетентности будущего юриста мотивационно-ценностным и эмоционально-волевым компонентом.

Для определения **содержания** компонентов профессиональной компетентности будущего юриста была осуществлена деятельность, которая включала изучение, теоретическое осмысление и сравнительный анализ: образовательного стандарта «Высшее образование. Специальность Г.09.01.00 Правоведение» 1998 г. и образовательного стандарта Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность – 1 24 01 02 Правоведение 2008 г.; нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность работников сферы юридического труда; результатов консультаций с ведущими специалистами в области права; современных требований к выпускникам вузов со стороны работодателей, ожиданий выпускников, мнения академических кругов по вопросу подготовки специалистов в области юриспруденции; результатов экспертного опроса.

Таким образом, определено **содержание профессиональной компетентности будущего юриста**, которое задается содержанием каждого из ее компонентов и представляет собой систему требований, которым должен соответствовать выпускник юридического вуза или факультета, сформулированных в контексте компетентностного подхода [3].

На основе результатов анализа практики формирования компонентов профессиональной компетентности в образовательном процессе вуза, результатов анкетирования потенциальных работодателей, профессионалов-юристов, особенностей формирования профессиональной компетентности в рамках учебно-практической лаборатории «Юридическая клиника» обоснованы закономерности формирования профессиональной компетентности будущего юриста и выявлены требования к организации образовательного процесса в юридическом вузе:

Закономерности:

- непрерывность формирования компонентов профессиональной компетентности в образовательном процессе вуза. Каждый компонент профессиональной компетентности формируется на протяжении всего обучения студента в вузе;
- наличие определенного периода активного формирования каждого из компонентов профессиональной компетентности;
- процесс формирования компонентов профессиональной компетентности идет неравномерно: на определенном этапе сформированность каждого компонента достигает лишь того уровня, который является для данного этапа достаточным (не максимальным) и который позволяет перейти на следующий этап формирования профессиональной компетентности в целом. Результаты проведенного исследования показали, что первый и второй год обучения студентов в вузе является периодом активного формирования мотивационно-ценностного, когнитивного компонентов; на третьем – пятых годах обучения деятельностного, когнитивного и эмоционально-волевого (эмоционально-волевая регуляция в контексте профессиональной деятельности) компонентов;
- последовательность формирования компонентов профессиональной компетентности в образовательном процессе вуза. Как показывают результаты исследования, в качестве компонента, обуславливающего эффективное формирование остальных компонентов, выступает мотивационно-ценностный. Параллельно с ним активно формируется когнитивный компонент. Данные компоненты, в свою очередь, являются основой для формирования деятельностного и эмоционально-волевого компонентов.

Требования:

- включение в учебный план подготовки будущих юристов дисциплин, позволяющих интегрировать отраслевые знания и умения в целостную систему профессиональных знаний, умений и навыков;

- внедрение в образовательный процесс вуза форм и методов обучения, особенностями которых являются соответствие их содержания контексту будущей профессиональной деятельности и наличие организационно-педагогического инструментария, обеспечивающего формирование мотивационно-ценностного, деятельностного и эмоционально-волевого компонентов профессиональной компетентности;

- включение студентов в разнообразные виды учебной, творческой деятельности, моделирующие или максимально приближенные к будущей профессиональной;

- осуществление содержательно-методической взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности студентов в процессе формирования профессиональной компетентности будущего юриста через включение студентов в социально-значимую проектную деятельность [4].

Таким образом, определенные сущность, структура и содержание профессиональной компетентности будущего юриста, а также обоснованные закономерности формирования профессиональной компетентности и выявленные требования к организации образовательного процесса в вузе выступают в качестве необходимой исходной основы реализации компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих юристов.

ЛИТЕРАТУРА

1. О мерах по совершенствованию системы подготовки юридических кадров в Республике Беларусь: постановление Министерства образования и Министерства юстиции Беларуси от 13 июня 2006 г. № 61/30 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006. – № 8/15138.

2. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.

3. Сороковик, Т. И. О содержании профессиональной компетентности будущего юриста / Т. И. Сороковик // Выш. шк. № 6 (74) – 2009. – С. 55–59.

4. Сороковик, Т. И. Пути повышения эффективности формирования профессиональной компетентности будущего юриста / Т. И. Сороковик // Выш. шк. № 1 (75) – 2010. – С. 43–47.

А. В. Сухецкая

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНИКИ В РАЗВИТИИ МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

Abstract. The elements of pedagogical technique being a part of professional skill of a modern teacher are not formed and developed enough at the majority of teachers. The pedagogical technique is expressed in the ability of a teacher to find adequate situations and methods by which he can maximally express himself in educational work, impart knowledge and cultivate moral values to the students. Lack of ability to put right intercourse with students, lack of ability to restrain the negative emotions, unclear enunciation, fear of an audience results in ineffectiveness of pedagogical activity, futility of professional efforts of a teacher.

The article deals with the issue of mastering the pedagogical technique by a teacher, reveals its concept, indicates two basic directions which scientists select in the structure of pedagogical technique, represents the foundation and the most characteristic displays of pedagogical technique.

Педагогическая техника – важнейший элемент в структуре педагогического мастерства, который играет огромную роль в становлении и формировании профессионального уровня педагога. Умение говорить правильно и выразительно, умение управлять своим психическим состоянием, владеть своим голосом, умение общаться с обучаемыми, коллегами по

работе – эти и многие другие составные части педагогической техники являются основополагающими в педагогической деятельности.

Понятие «педагогическая техника» возникло в 20-е годы XX века и исследуется многими педагогами и психологами (А. С. Макаренко, Ю. П. Азаров, Н. Е. Щуркова, В. А. Кан-Калик, Л. И. Рувинский, А. В. Мудрик и др.). А. С. Макаренко ввел понятие *педагогическая техника*, рассматривая ее как структурный компонент педагогического мастерства и его основу. Он в достаточной мере показал сущность педагогической техники, разработал ее содержание. В первую очередь, по его мнению, мастерство педагога проявляется внешне: в управлении собой, своими настроениями и чувствами, своим лицом, движениями, голосом. Педагогическая техника включает в себя артистизм учителя, его сценические умения и навыки [2]. «Для меня в моей практике, как и для вас, многих опытных учителей, такие «пустяки» стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть. Нас этому никто не учил, а этому можно и нужно учить, и в этом есть и должно быть большое мастерство...» [4].

Исследователи педагогической техники (С. Б. Елканов, Ю. Л. Львова, В. А. Слостенин, Н. Н. Тарасевич и др.) видят предназначение выработанных в ее рамках умений и навыков в организации педагогом самого себя в педагогическом процессе и в воздействии на других. В соответствии с этим рассматривают в ее структуре два основных направления [2]: комплекс приемов, используемых педагогом для отработки умений управлять своим поведением, внутренним эмоциональным состоянием, педагогически целесообразно организовывать свой внешний вид; совокупность приемов, необходимых педагогу для отработки умений воздействовать на личность обучаемого и весь коллектив, раскрывающих технологическую сторону учебно-воспитательного процесса.

Существует ядро элементов педагогической техники, которое включает [1]: умения педагогического общения; технику и культуру речи учителя (голос, дыхание, дикция, грамотность, интонация и т. д.); выразительный показ чувств и отношений (мимика, пантомимика, вообще внешний облик педагога); саморегуляция педагогом своего психического состояния (самоконтроль, выдержка и т. п.). Все это наряду с интуицией образует фундамент педагогической техники.

В каждом из определений сущности педагогической техники подчеркивается, что в отточности педагогической техники проявляется профессиональное мастерство педагога; данный структурный компонент педагогического мастерства представляет собой совокупность специальных умений и навыков, позволяющих педагогу организовать себя, свой организм в процессе выполняемой профессиональной деятельности и добиваться в ней организации других, прежде всего – обучаемых [2].

Понятие о педагогической технике и ее основных элементах. Перечислим некоторые наиболее характерные проявления педагогической техники [5]:

- умение доходчиво, интересно, грамотно, эмоционально излагать учебный материал;
- чистота речи, умелое владение голосом (тембр, интонация, высота, оптимальная громкость, умеренные мимика и жестикация);
- умелое владение средствами наглядности, техническими средствами обучения, другим учебным оборудованием, методикой демонстрации изучаемых трудовых приемов и способов;
- педагогическая внимательность, способность оперативно следить за реакцией обучаемых на свои действия; при необходимости – быстро реагировать на них;
- умелое ведение беседы с учащимися, в том числе эвристической;
- владение эффективными способами проблемного изложения и постановки учебных проблем, а также другими активными формами и методами обучения;
- богатое педагогическое воображение, способность импровизировать, быть всегда новым для обучаемых;
- умение общаться со всей группой при общении с отдельными обучаемыми;

- спокойная сдержанность, вежливая строгость, неназойливая пунктуальность, скромность и простота общения с обучаемыми;
- умение убеждать, а не принуждать;
- уместный юмор и применение шутки, способность удивлять студентов новым, интересным, необычным;
- способность, умение управлять собой – своим настроением и состоянием, манерой разговора, эмоциями, поведением перед обучаемыми и т. п.

Итак, овладение педагогической техникой – процесс многогранный и является лишь одной из ступенек к мастерству. Педагог-мастер должен глубоко и всесторонне знать свою личность, осознать особенности своего взаимодействия с обучаемыми, должен уметь видеть и слышать себя со стороны, знать психологию общения, осознавать нормы педагогической этики. Если же педагог не владеет этими умениями, то он не способен ни увлечь предметом, ни воздействовать личным примером. К педагогической технике не сводится все педагогическое мастерство, но овладение ею позволяет решить важные педагогические задачи, стоящие перед преподавателем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дикунов, А. М. Педагогическое мастерство / А. М. Дикунов, Н. М. Костихина. – Омск: Изд-во ОГИФК, 1994. – 123 с.
2. Емельянова, М. В. Основы педагогического мастерства : курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического мастерства / М. В. Емельянова, И. В. Журлова, Т. Н. Савенко. – Мозырь : МГПУ, 2006. – 151 с.
3. Иванов, Ю. Ю. Педагогическое мастерство / Ю. Ю. Иванов, Т. В. Сорокина. – М.: Акад. изд-во МЭГУ, 1993. – 150 с.
4. Коротов, В. М. Введение в педагогику / В. М. Коротов. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 255 с.
5. Скакун, В. А. Основы педагогического мастерства / В. А. Скакун. – М.: Форум: Инфа-М, 2008. – 208 с.

Л. Г. Титаренко
БГУ, Беларусь

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Abstract. The paper is focused on the process of education that is viewed as integrity of the highly qualified teachers, on the one hand, and the motivated students, on the other. The goal of improvement of the quality of education can be achieved only by the efforts of the highly qualified staff, which can provide modern content of education and use modern technique and methods. The author concludes that only on the basis of principle of content-format unity in education the growth of quality of professional education can become realistic.

Повышение качества подготовки будущих специалистов – главная задача института высшего образования. Под качеством подготовки специалиста понимается степень соответствия содержания транслируемых в учебно-воспитательном процессе знаний, умений и навыков накопленному и востребованному практикой опыту жизнедеятельности людей [1]. Существует много путей решения этой задачи. Попытаемся выделить те, которые представляются принципиальными.

Известный методологический принцип, что «только личность может воспитать другую личность», можно проинтерпретировать в отношении современного процесса преподавания таким

образом, что только высококвалифицированный преподаватель может мотивировать студента на качественную учебу в вузе, в результате которой из студента будет сформирован подготовленный молодой специалист, способный грамотно решать актуальные задачи в рамках полученной профессии. На наш взгляд, этот принцип справедлив как в отношении преподавателей профильных дисциплин, изучаемых студентом в процессе профессиональной подготовки в вузе, так и преподавателей общеобразовательных дисциплин. Каждый из них может передать студентам не только свои знания, необходимые будущему профессионалу и активному гражданину нашего общества, но и заинтересовать молодого человека своими идеями, увлечь своим предметом, поделиться своими профессиональными навыками, раскрыть свое понимание актуальных проблем практики. Хороший преподаватель – это тот, кого студент может назвать многогранным термином «наставник» – как в отношении конкретного учебного предмета, так и личностных действий, мотивации, формирования отношения к будущей профессии и окружающим людям.

В процессе личностного общения преподавателя и студента большую важность имеет не только содержание образования (то, чему учат молодого человека – конкретные знания, навыки), но и формы этого процесса (средства и методы обучения), и сам способ их взаимодействия (открытая коммуникация между этими двумя главными звеньями процесса образования либо их дистанцирование друг от друга, вплоть до отчуждения и непонимания). Собственный опыт автора, изучение профессиональной литературы по проблемам обучения и образования, подтверждают справедливость утверждения: высококвалифицированные преподаватели, отлично владеющие своим предметом и методикой его преподавания, способны более успешно передать студентам знания и сформировать заинтересованность в будущей профессии, «зажечь» молодых своим примером творческого отношения к делу, чем те, кто занят делом преподавания формально, т. е. выполняет свои обязанности без личностной увлеченности. Иначе говоря, преподаватель обязан быть эмоционально вовлеченным в преподавание и уметь увлечь за собой студентов. Ориентация на личность (и преподавателя, и студента) – стержень современного фундаментального образования [2]. Если преподаватель грамотно излагает предмет, находится на уровне современных научных знаний, но личностно не интересен студентам, не вызывает у них доверия, то они вольно или невольно могут перенять от него пассивный паттерн отношения к профессии. Конечно, если студент имеет личную заинтересованность в знаниях, «отстраненный» тип преподавателя не окажет на него большого влияния. Однако большинство молодых людей приходят в вуз без достаточной личностной мотивации на профессию. Для них педагог, не только владеющий профессиональными знаниями, но и умеющий увлечь ею молодежь, – ключевая фигура в процессе вузовской социализации. Не случайно у преподавателей, обладающих ярко выраженной личностной мотивацией на профессию (в дополнение к квалифицированным знаниям и умениям), и студенты имеют более высокую заинтересованность в знаниях, результатах своей учебной деятельности, а в дальнейшем – в профессиональной.

Акцент на неразрывности высокой профессиональной квалификации преподавателя и его качеств как воспитателя молодого поколения, его личности, позволяет диалектически представить процесс вузовского обучения как единства образования и воспитания, причем не только воспитания студента как гражданина, но и его воспитания как профессионала, эмоционально-личностно увлеченного своим делом. Достижение профессиональных успехов практически невозможно, если молодой специалист изначально не имеет установки на служение избранному делу, не готов ради профессии на преодоление неизбежных трудностей, не воспитывает в себе ответственность и самодисциплину. Педагог может и должен развить у студентов эти личностные качества, без которых в будущем молодой специалист не сможет ни состояться как профессионал, ни реализовать свои индивидуальные способности как творческая личность.

Итак, главное звено в повышении качества профессиональной подготовки студентов – квалифицированные преподаватели (ППС), обладающие знаниями своей дисциплины,

умением применять эти знания для решения практических проблем, владеющие методическими навыками и умениями, необходимыми для передачи знаний студентам и формирования у них профессиональных навыков и умений. Подготовка квалифицированных педагогических кадров требует значительных затрат как на этапе написания ими диссертации (наличие опытных научных руководителей, творческие условия для научной деятельности, достаточная финансовая поддержка, социальная мотивация профессионального роста), так и в процессе педагогической работы (поддержка руководством кафедры и факультета, материальное стимулирование лиц высокой квалификации, мотивация на сочетание преподавания с исследовательской деятельностью и т. п.). Речь в данном случае идет обо всех возрастных группах ППС, а не только молодых квалифицированных преподавателях: все категории ППС нуждаются в адекватных стимулах, различной поддержке руководства, общественном признании их заслуг как ученых, педагогов, воспитателей. Подготовка студентов вряд ли выиграет, если высококвалифицированные кадры не будут чувствовать постоянной поддержки своей профессиональной деятельности: историческая эпоха, когда квалифицированные кадры могли работать на «голом энтузиазме», осталась в прошлом. Современное общество, ориентированное на экономику знаний, нуждается в мощных рычагах поддержки тех, кто эти знания производит и/или передает молодому поколению [3].

Рассмотрение преподавателя и студента как неразрывных звеньев цепи единого процесса вузовского обучения и как условия повышения качества подготовки студентов ни в коем случае не противопоставляется другому важному методологическому принципу – единству содержания и методов обучения. Этот принцип сегодня означает необходимость поиска новых средств и методов преподавания не самих по себе, а как более эффективных инструментов воздействия на студентов с целью донести до них современные знания и сформировать необходимые навыки и умения, т. е. для повышения их конкурентоспособности. Поскольку главное конкурентное преимущество высокоразвитой страны – качественное развитие человеческого потенциала специалистов [1], постольку содержание образования доминирует над технологиями, хотя, в принципе, трансформация сущности образования и его формы должны всегда идти вместе [1]. Так, никакие методы и современные технологии обучения не помогут повысить качество подготовки студентов, если они не сочетаются с инновационным содержанием образования. Несмотря на то что инновационность образования некоторые авторы трактуют узко, как внедрение новых информационных технологий, более адекватной представляется понимание инновационности как одновременного радикального изменения и содержания образования (разработка гибкого учебного материала, позволяющего улучшить адаптацию студентов к будущей реальной практике), и его форм, методов [4].

Наполнение образования новым содержанием, внедрение ИТ также напрямую зависит от фигуры преподавателя. Именно преподаватель в конечном счете обеспечивает инновационность образования – отбирает новейший материал для лекций, не допуская его клиповости и фрагментарности [2], готовит его адекватную презентацию с учетом уровня подготовки группы и конкретной ситуации, продумывает методы закрепления знаний в навыках и умениях с помощью семинаров, практики и пр. Для оптимизации инновационного образовательного процесса проводят постоянный мониторинг эффективности деятельности ППС с последующей корректировкой организации процесса обучения, анализом опыта внедрения инновационных методов обучения в других вузах, чтобы правильно учесть контекст (социокультурную реальность протекания процесса образования).

Таким образом, чтобы непосредственно улучшать качество обучения будущих специалистов, инновации должны затрагивать весь процесс обучения, будучи ориентированными на субъектов этого процесса – от преподавателей до студентов. Инновационное развитие имеет в своей основе гуманитарное содержание. Поэтому его центральной фигурой остается Человек.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобров В. В. Образование: «качество» и «инновации» / В. В. Бобров // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 37–48.
2. Донских О. А. Образование должно освобождать или поработать? / О. А. Донских // Alma mater. – 2009. – № 11. – С. 18–23 (цит. 20).
3. Общество знания: от идеи к практике. Основные контуры концепции общества знания / под ред. В. В. Васильковой, Л. А. Вербицкой. – СПб., Скифия-принт, 2008. – 248 с.
4. Храпов, С. А. Инновационные процессы системы образования в контексте трансформации сознания российского общества / С. А. Храпов // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 10–16.

И. Г. Тихонова

БГУ, Беларусь

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Abstract. The article reveals the pedagogical mechanisms of interconnections of the system of directing students' independent work with qualitative characteristics of educational process at a classical University, the ways and means of improving their effectiveness and efficacy in modern conditions.

В теории и практике повышения качества образовательного процесса в классическом университете актуальным остается вопрос о роли и месте самостоятельной работы студентов в их разнообразной познавательной деятельности. И если в описательном плане этот педагогический феномен, как показывают наши исследования, достаточно освещен, то его методологические основания по-прежнему четко не определены, а лишь контурно обозначены по отдельным параметрам и составляющим.

По данным известных исследователей проблем качества образования В. А. Болотова, В. В. Давыдова, Э. М. Коротова, Н. Д. Никандрова, М. М. Поташника, А. И. Субетто, В. Е. Шукшунова и ряда других, современная личностная позиция обучающегося формируется на методологическом представлении об инновационных направлениях перестройки ныне функционирующей системы образования. Среди них наиболее значимыми в контексте педагогических механизмов взаимосвязи системы управления самостоятельной работой студентов с качеством их профессионального образования являются [1]:

- постепенный переход к рассмотрению результатов профессиональной подготовки в университете, с одной стороны, как самооценка качества получения профессиональных знаний, умений и навыков, а с другой – как внешняя оценка результатов профессиональной подготовки работодателями, социальными заказчиками, органами управления;
- осознание такого фундаментального положения современной динамики университетской системы образования, как принципиальное различие результатов собственного профессионального образования и образования самой личности будущего молодого специалиста;
- понимание непрерывности образовательного процесса, в котором самообразование – ведущая составляющая жизнедеятельности личности, т. к. профессиональное образование личности начинается в школе, продолжается в университете, а затем – за его стенами.

Как показывают исследования, в современной модели учебного процесса классического университета заметно возрастает доля самостоятельного компонента учебно-поисковых занятий студентов (до 30–35 %), а также наличного «компетентностного репертуара» педагога, его индивидуально-личностных качеств. Основу такого репертуара составляют умение педагогом создавать благоприятные отношения в учебной группе, простота и такт в общении, умение

доверять другим, слушать собеседника, поощрять студентов к откровенности и проведению групповых дискуссий, умение стимулировать их самостоятельные учебные занятия и т. п.

Кроме этого, в образовательный арсенал управленческих действий педагога в сфере развития и обеспечения самости студентов в научном познании входят систематизация всех факторов формирования профессионального сознания, методическое обеспечение самостоятельных занятий студентов, обеспечение состязательности в их учебно-поисковой деятельности. Студенты нуждаются в научной поддержке при самооценке результатов самостоятельных занятий.

По нашему мнению, в понятии «процесс управления» самостоятельной работой студентов вполне правомерно введение категории «технология управления», в которой отражается как естественная, закономерная последовательность действий педагогов и студентов в сфере овладения знаниями, так и их системность эффективного образовательного воздействия на получение определенного результата в овладении будущей профессией.

Разумеется, что с этой точки зрения оценивание процесса управления самостоятельной работой студентов в сфере научного познания связано с его характеристиками и содержательно-организационными составляющими. На первый план выходят самостоятельно приобретенные профессиональные знания и на этой основе определенная готовность к будущей профессии; сформированное самосознание профессионализма, а также группа личностных качеств, отражающих общекультурный потенциал успешной профессиональной деятельности. Личностный ряд может быть обоснованно дополнен структурой индивидуально-профессиональных свойств и качеств студента, приобретенных им в ходе самостоятельных занятий.

Следует заметить, что современные подходы к управлению самостоятельной работой студентов постепенно трансформируются не только в подготовку специалиста высокой квалификации и формирование его компетентных характеристик, но и становление творческой личности, с широкими возможностями самостоятельного познания педагогических механизмов решения профессиональных задач и ситуаций.

В этом случае качество самостоятельных образовательных действий студента проявляется в реализации потенциала ведущих базовых учебных дисциплин в соответствии с их статусом и предназначением в профессиональном становлении молодых специалистов. Ориентир в этом случае вполне понятен и дидактически обоснован: получаемые профессиональные знания должны не просто накапливаться, а формировать личность во всех ее профессиональных проявлениях, особенно в управлении коллективами разного профиля.

В полученных нами и другими исследователями результатах эффективности самостоятельной работы студентов особое место занимает проблема уровня интеллектуального развития студента в процессе его самореализации и самообразования. Здесь системообразующими являются условия этого процесса. В качестве ведущих из них можно выделить [3]:

- постепенное усложнение материала для самостоятельной работы студентов и планомерное возрастание интеллектуальных нагрузок;
- соблюдение посильности в заданиях и последовательный переход от неполных и неточных умственных действий к более полным и точным;
- тесная связь самостоятельных заданий не только в пределах одной учебной дисциплины, но и между различными науками;
- осуществление дифференцированного подхода к студентам в процессе определения заданий на самостоятельную работу;
- формирование у студентов познавательного интереса к учебному материалу и самому процессу познания.

Разумеется, что результативность самостоятельной работы студентов в контексте их интеллектуального развития обеспечивается, прежде всего, используемыми видами самостоятельных занятий. Среди них наиболее эффективными являются самостоятельный анализ научных фактов и явлений, сообщаемых на лекциях, семинарах, практических и

лабораторных занятиях; самооценка текущего учебного материала по конспектам и рекомендуемой литературе; личностная самореализация в выполнении контрольных заданий, разработка и защита коллективных научно-исследовательских проектов и т. п.

Нам думается, что все эти виды самостоятельных занятий в процессе овладения студентами профессиональных знаний, умений и навыков должны быть согласованы с требованиями государственного стандарта, учебного плана и стилем, методикой работы преподавателя. Здесь должны быть реальные начала, согласованность в задачах и замыслах, надежные обратные связи между преподавателями и студентами.

Данные мониторинга качества педагогического образования, проведенного белорусскими исследователями в последние годы, убеждают, что наиболее предпочтительными для повышения качества образования являются методы обучения, органически сочетающими в себе самостоятельные начала обучающихся и творчество обучающихся. К таким методам обучения в классическом университете можно отнести работу над книгой, деловые игры, мозговой штурм, круглый стол, тематические дискуссии, упражнения, конструирование и т. п. Предпочтительное отношение, что нередко имеет место в современной практике, к учебным рассказам, лекциям, обучающим ситуационным методам в ходе научного анализа не подтверждается. Они весьма не действенны, прежде всего, в формировании умений практических, умений учиться и самообразования, а также в развитии воли, памяти, эмоций, что представляется едва ли не определяющим в процессе развития современной личности. Подобные негативные проявления имеют место и при использовании методов обучающего контроля, программированного обучения и ряда других.

Таким образом, в современной системе университетского образования проблема управления самостоятельной работой студентов в контексте качественных параметров образования требует дальнейшего научного осмысления и анализа. Ее решение имеет междисциплинарный характер и должно обеспечиваться соответствующей нормативной базой.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Суббетто, А. И.* Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы (опыт мониторинга) / А. И. Суббетто. – СПб.; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 498 с.
2. *Поташник, М. М.* Качество образования: проблемы и технологии управления (в вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
3. *Зубра, А. С.* Педагогическая культура преподавателя высшей школы: пособие / А. С. Зубра. – Минск.: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2005. – 397 с.

А. В. Торхова

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

***Abstract.** Personal style of work provides the specialist with subjectively convenient and objectively productive way of performance of professional functions, high work efficiency at minimum energy and forces expenses, and a true satisfaction with the profession. Therefore, orientation of an educational process at development of personal work style conditions the necessary quality of university training of a specialist. The optimal environment for the style development is the poly-style educational environment. Its core element is an educational process based on regular principles and norms. An indicator of produc-*

tivity of a style development in higher school is readiness of students for self-organization in learning and research work on a basis of personal reflection of work. Its formation goes gradually and demands special conditions, methods and means which provide a space for personal activity of a student.

Все современные концепции качества университетской подготовки специалистов опираются на компетентностный подход [1]. Компетентность предстает как освоенная человеком компетенция, т. е. освоенное субъектом на индивидуально-личностном уровне нормативное функциональное требование деятельности. В ходе поиска эффективного согласования нормативных требований деятельности и индивидуальных свойств личности начинает формироваться индивидуальный стиль этой деятельности. Под индивидуальным стилем профессиональной деятельности понимается личностно значимая, субъективно удобная и объективно результативная модель активности. Если такая модель у человека сложилась, он испытывает чувство удовлетворения от пребывания в профессии, достигает высоких результатов труда с наименьшей затратой сил и энергии. Поэтому ориентация образовательного процесса на развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности позволяет обеспечить необходимое качество университетской подготовки компетентного специалиста.

Оптимальной средой, способствующей развитию у будущих специалистов индивидуального стиля профессиональной деятельности, является полистилевое образовательное пространство. Это структурированная педагогическая реальность, которая возникает на пересечении ряда подпространств (персонального, интерперсонального, информационного, деятельностного, средового), обладающих свойствами взаимопроникновения и взаимопревращения, характеризуется личностной ориентированностью, синергетичностью, вариативностью, открытостью и динамичностью, в процессе функционирования создает условия для эффективного развития и гармоничного сосуществования многообразия индивидуальностей.

Системообразующим элементом такого пространства является педагогический процесс, опирающийся на закономерно обусловленные принципы и нормы. Принцип целенаправленной персонификации ориентирует на преобразование целей профессиональной подготовки в личностные смыслы студентов как движущую силу их саморазвития в контексте индивидуального образовательного запроса. Принцип контекстно-стилевой детерминации предполагает конструирование педагогического процесса в ориентации на функциональную структуру и закономерности развития индивидуального стиля профессиональной деятельности специалиста. Принцип индивидуальной преференции диктует необходимость создания вариативной образовательной среды, отвечающей индивидуальным предпочтениям студентов. Принцип автокреативной кумуляции требует «наращивания» у студентов опыта самотворчества как освоения ими себя в деятельности на аффективном, практическом и когнитивном уровнях в ходе многообразных форм диалога.

Закономерно обусловленными нормами педагогического процесса являются: обеспечение зоны неопределенности деятельности и взаимодействия; диалогизация педагогического процесса; культивирование практики открытого выражения чувств, взглядов, позиций; непрерывное обогащение рефлексивного опыта.

Показателем результативности развития стиля в вузе является готовность студентов к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии. Ее становление происходит поэтапно и требует особого конструирования содержания учебного материала, специальных условий, методов и средств, обеспечивающих поле личностной активности студента.

Конструирование содержания учебного материала по дисциплине осуществляется в контексте осваиваемых профессиональных компетенций, с учетом нормативно-заданного и индивидуально-избирательного компонентов учебно-познавательной деятельности и функциональной структуры стиля. Учебно-познавательные задачи соотносятся с основными видами профессиональной деятельности, соответствующими им функциями и ориентируют студентов на овладение необходимыми профессиональными и др. компетенциями.

Последние осваиваются на индивидуально-личностном уровне при согласовании нормативно-заданного и индивидуально-избирательного компонентов учебно-познавательной деятельности студентов. Этому способствует два фактора.

Первый – возможность выбора способов освоения образовательных стандартов. Поэтому в содержание учебного материала целесообразно закладывать выбор способов учебной работы. Располагая определенным набором альтернатив решения той или иной учебно-познавательной задачи, студент выбирает тот, который в наибольшей степени отвечает его индивидуальным особенностям.

Второй фактор – рефлексивное освоение субъектом себя в деятельности на аффективном, практическом и когнитивном уровнях. Поэтому в содержании учебного материала должны быть задания на рефлексии студентами своих состояний и их причин, на самоанализ и самооценку своих чувств, ощущений, субъективного удобства – неудобства в деятельности и в ситуациях взаимодействия, удовлетворенности ее процессом и результатами; задания, позволяющие оценить свою компетентность по теме, осознать степень «приращения» знаний и информации, обосновать их личностную значимость, объяснить индивидуальные предпочтения в способах усвоения нового, проанализировать и охарактеризовать сильные и слабые стороны деятельности, предложить обоснованные коррективы в способы ориентировки, исполнения и контроля деятельности и др.

Поэтапное развитие индивидуального стиля деятельности в вузе движется от пропедевтической готовности студентов к самостоятельной организации деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии – к базовой, а от нее – к авторству деятельности по освоению профессиональных компетенций. Показателями этого являются: формирующаяся у студента позиция воспитателя по отношению к самому себе; наличие у него осознанных представлений о себе как о субъекте учебно-познавательной деятельности; умение самостоятельно планировать и осуществлять различные виды деятельности с учетом требований к ним и своих индивидуальных возможностей.

Основными условиями успешности педагогического процесса на этапе адаптации являются стимулирование мотивов самопознания и самовоспитания, опора на личный опыт, обучение методам и технологиям самотворчества. На этапе индивидуации – контекстно-деятельностный способ обучения, предоставление выбора путей, способов и уровней освоения образовательных стандартов, рефлексия самоорганизации деятельности на каждом занятии. На этапе интеграции – моделирование пространства деятельностей во всей полноте отражающего труд того или иного специалиста, стимулирование автономного творческого поведения студентов, консультирование их с учетом предпочтений в образовательном процессе и уровней самоорганизации.

Для каждого из этапов разработана методика профессиональной подготовки, обеспечивающая реализацию названных выше условий [2]. Ядром методики являются новые методы и формы, актуализирующие у студентов внутриличностные механизмы становления индивидуального стиля профессиональной деятельности (метод ретроспективного анализа опыта ученичества, тренинг самопознания индивидуальной образовательной траектории, тренинг обогащения представлений о себе как об эффективной причине, алгоритмы самопрограммирования учебно-профессиональной деятельности, технология развития рефлексивных умений «Педагогическая папка» и др.). Методика нашла отражение в авторских

учебных пособиях по педагогике и организации самостоятельной работы студентов, которые внедрены в образовательный процесс вузов республики.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные свидетельствуют о том, что разработанная методика профессиональной подготовки позитивно повлияла на динамику готовности студентов к самоорганизации деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии, способствовала ее переводу на более высокие уровни.

Установлено также, что образовательный процесс, ориентированный на развитие индивидуального стиля деятельности специалиста, повышает продуктивность профессионального образования, расширяет возможности успешной самореализации студентов при высоком нормативном уровне освоения профессии, значительно снижает процент не удовлетворенных образовательным процессом в вузе выпускников. На этом основании индивидуальный стиль профессиональной деятельности может рассматриваться как детерминанта качества университетской подготовки специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Торхова, А. В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя / А. В. Торхова. – М. : МГОПУ, 2005. – 226 с.

И. Л. Федотенко

ТулГУ имени А. Н. Толстого, Россия

А. С. Югфельд

ОрРАГС, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

***Abstract.** In the article the appropriateness of using competency approach in the higher professional education is proved. The writers introduced a comparative analysis of the basic categories, observed the views of the domestic and foreign researchers on the notions 'competence', 'cognizance'.*

Professional competence is an integrative personal characteristics of a specialist which helps in completing the professional functions in the situation of uncertainty successfully. The structure of professional competence includes cognitive, action, emotional and value, personal and conative components. The cognitive component presupposes that a student has necessary common knowledge of universal and special disciplines and primary subjective experience. The action component is a complex of abilities, skills, competences, techniques, connected with a successful fulfillment of professional activities. The emotional and value component includes a positive attitude of graduates to their future profession, their social and cognitive motivation. While study at the university students learn the models of professional behavior (conative component), develop subjectivity, creativity and responsibility (personal component) in themselves.

Для всего мирового сообщества одной из наиболее актуальных проблем является повышение качества высшего профессионального образования, поиск новых подходов к эффективной подготовке специалистов. Одним из таких подходов является компетентностный, названный Европейским союзом в качестве приоритетного направления развития образования. Одно из главных достоинств компетентностного подхода заключается в том, что его применение позволяет сохранять гибкость и автономию в архитектонике образовательного

процесса. Особенностью современного этапа рассмотрения этого феномена является то обстоятельство, что реальная образовательная практика значительно отстает от научно-теоретической рефлексии по поводу сущности и особенностей компетентностного подхода. В многочисленных исследованиях (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, И. И. Логвинов, А. К. Маркова, Л. П. Митина, Н. Д. Никандров, В. М. Полонский, В. И. Слободчиков, Ю. Г. Татур, А. П. Тряпицына, Г. Н. Филонов, И. Д. Фрумин, В. Д. Шадриков) представлены различные варианты понимания категориально-понятийного пространства компетентностного подхода (компетентность, компетенция, компетентный специалист, модель формирования компетентности и др.).

Компетентностный подход определяется как подход к образованию, а также к модели его проектирования, основанный на компетентности и компетенциях как итоговых результатах образования, которые характеризуют эффективность подготовки специалиста – выпускника университета. Компетенции служат общим «языком» представления и проектирования результатов образования. Этот «язык» в большей степени адекватен быстро меняющемуся миру.

Термины «компетентность» и «компетенция» не новы для лексической практики, в чем убеждают словари и энциклопедии, однако, содержательную направленность они приобретают только в 70-е годы XX века в работах ученых США и Западной Европы.

Один из авторов компетентностного подхода в английском образовании – Джон Равен – в своей работе «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дает развернутое толкование компетентности. Это явление «состоит из большого числа компонентов, некоторые компоненты относятся к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [2].

В зарубежной литературе (Р. Барнетт, Дж. Равен, В. Вестер, Клемп) компетентность рассматривают как «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности», что, на наш взгляд, не в полной мере отражает содержание этого понятия. При этом большинство зарубежных исследователей рассматривает понятия «компетентность» и «компетенция» как синонимы. В российской традиции понятие «компетентность» понимается как более общее, включающее в себя в качестве структурных элементов различные виды компетенций.

Теоретический анализ феномена компетентности, а также соотношения понятий «компетентность» и «компетенция» показал сложность, многомерность и неоднозначность существующих трактовок.

Понятие «профессиональная компетентность», появившееся в конце 80 – начале 90-х годов XX века, сегодня стало объектом пристального внимания педагогов, психологов, методистов.

Компетентность – специфическое личностное образование, свидетельствующее о способности и готовности личности выполнять какие-либо функции в пределах определенных компетенций. В понятие компетенции включается информационная осведомленность, умения, навыки, способы деятельности, опыт, модели поведения.

Компетентность как социокультурный феномен может классифицироваться по различным основаниям:

- по содержанию (экономическая, педагогическая, историческая, математическая, риторическая и т. д.);
- по форме (явная и латентная);
- по способам проявления (потенциальная и актуальная);
- по характеру и динамике проявления (стратегическая, тактическая, оперативная).

Современные исследователи выделяют свыше 30 видов компетентности по содержанию: технологическая, психологическая, гуманитарная, коммуникативная, методическая, педагогическая, социальная, лингвистическая и др.

Компетентность всегда носит субъективированный характер, то есть компетентный специалист – это субъект, владеющий определенными компетенциями (знаниями, умениями, опытом), позволяющими ему результативно осуществлять профессиональную деятельность в определенной области.

Компетентность выражается в умении высказывать квалифицированные суждения, оценивать ресурсы, находить нестандартные решения для достижения поставленной цели.

Компетентный специалист отличается глубоким проникновением в сущность проблемы, вдумчивым изучением опыта, умением выбрать наиболее рациональные пути достижения цели, проявляя ответственность за полученный результат. Компетентность предполагает готовность профессионала в зависимости от ситуации изменить стратегию и тактику выбранного действия.

Профессиональная компетентность специалиста обуславливает его готовность к успешной реализации профессиональных функций в ситуации неопределенности.

Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста – это сложный динамичный и противоречивый процесс овладения студентом комплексом стратегических, тактических и оперативных умений, накопления им субъективного опыта, развития эмоционально-ценностного отношения к будущей профессии.

Компетентностный подход предполагает формирование ключевых, базовых и специальных компетентностей.

Структура профессиональной компетентности включает когнитивный, операционально-деятельностный, эмоционально-ценностный, личностный и конативный компоненты. Взаимодействие указанных компонентов как единой и целостной системы составляет своеобразную архитектуру профессиональной компетентности.

Когнитивный компонент предполагает широкую информированность будущих специалистов в сфере выбранной профессии, наличие у студентов глубоких, осмысленных, систематизированных, прочных знаний по дисциплинам общекультурной и профессиональной подготовки. В когнитивный компонент также включен субъективный опыт будущих специалистов.

Операционально-деятельностный компонент – совокупность профессиональных умений, навыков, компетенций, владение алгоритмами и техниками, связанными с эффективной профессиональной деятельностью. Эмоционально-ценностный компонент – положительное восприятие выпускниками университета своей будущей профессии, наличие у них социальной и познавательной мотивации к различным аспектам будущей специальности. Конативный компонент – освоение студентом моделей профессионального поведения. Личностный компонент предполагает адресное направленное развитие у студентов необходимых качеств: субъектности, креативности, рефлексивности, ответственности, толерантности. Результатом эффективной подготовки выпускника вуза к включению в профессиональное сообщество является его профессиональная компетентность. Профессиональную компетентность специалиста мы рассматриваем как целостный конструкт профессионально-личностного уровня, обеспечивающий эффективное осуществление деятельности в пространстве профессии.

Субъектность придает профессионально-личностной позиции будущего специалиста активность, избирательность, динамичность, гибкость. Выпускник университета должен иметь позитивную самооценку, признавать за собой, за своими коллегами право на независимость собственных личностных ценностей, убеждений. Молодой специалист должен осознавать свою личную ответственность перед социумом, перед самим собой, своими коллегами за качество профессиональной деятельности.

В состав личностного компонента была включена также креативность, которая может проявляться в создании новых технологий, проектировании оригинальных средств, комбинировании известных методов и приемов. Важнейшим профессиональным качеством, необходимым любому специалисту, является также толерантность. Различные конфликты, возникающие в трудовых коллективах, зачастую связаны с нетерпимостью специалиста к поведению, поступкам, эмоциональным реакциям коллег. Очевидна также значимость рефлексии для развития профессиональной компетентности.

В процессе изучения различных дисциплин происходит формирование у студентов универсальных (ключевых) компетенций. К универсальным компетенциям относятся:

- коммуникативные (компетенции социального взаимодействия), включающие способность к письменной и устной коммуникации, умение работать в команде, способность к кооперации и другие;
- компьютерные (умение находить и анализировать информацию, грамотно использовать средства электронного обучения, интегрировать их в образовательную среду);
- организаторские и управленческие компетенции;
- гностические (владение методами анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения).

Формирование профессиональной компетентности студентов как будущих специалистов проходит поэтапно: пропедевтический, основной, заключительный (интегрирующий) этапы. Пропедевтический этап ориентирован на развитие эмоционально-ценностного, частично когнитивного и операционально-деятельностного компонентов.

Основной этап включает более полную, обширную, систематизированную информацию о сущности и специфике будущей профессиональной деятельности, а также первоначальный опыт включения студентов в квазипрофессиональную деятельность.

На заключительном этапе у студентов формируется опыт решения социально-профессиональных задач.

Развитию эмоционально-ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности способствуют исследовательские и проектные задания, групповые дискуссии, дебаты, игровое моделирование, ролевые, деловые игры.

Оценивание сформированности профессиональной компетентности будущих выпускников связано с использованием тестовых заданий различного вида и уровня; системы проектных заданий; наборов типичных и нестандартных профессиональных ситуаций. Особую роль в оценке сформированности основных компетенций студентов выпускных курсов играло введение портфолио студента как нового средства фиксации и оценивания его учебных достижений.

Максимальная позитивная динамика прослеживается в когнитивном компоненте компетентности; существенные изменения наблюдались также в эмоционально-ценностном, личностном и операционально-деятельностном компонентах.

Л. В. Хведченя

БГУ, Беларусь

КАЧЕСТВО НАУЧНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

***Abstract.** The article deals with the issues of the quality of scientific ensuring of the modernization of education from the point of view of the methodology of science and educational practice. The author proceeds from the assumption that the main criteria of defining the quality of education is its ability to meet the challenges and modern life. The leading role of targeting in the assessment of qualitative parameters of modernization is pointed out as well as the evolution of this didactic category in a broad historical*

context. The author states the excellent role of science in conducting educational reforms, the necessity of integrating theoretical and methodological humanitarian knowledge with the purpose of elaborating the methodology of modern pedagogy proper to the modern stage of historical development.

Слово «качество» стало сегодня модным брендом, критерием, определяющим результаты всей нашей деятельности, в том числе научной. Чем же измеряется качество современного научного знания и что такое качество педагогической науки, которая вносит непосредственный вклад в научное обоснование педагогической деятельности. Существуют ли объективные критерии определения качества образования, где конечным продуктом деятельности является личность воспитанника, инструментальные замеры развития которой практически отсутствуют либо проявляют себя в отсроченном режиме. Ответы на эти и другие вопросы мы попытаемся обосновать с точки зрения способности научного знания, прежде всего, педагогического, конкурировать со временем, отвечать на его вызовы, верно определять общее направление развития, что, на наш взгляд, и является главным критерием оценки его качества.

Конкурировать со временем означает идти в ногу с развитием общества, отражать социальный заказ государства, потребности отдельной личности, учитывать социокультурные реалии, уровень развития науки и т. п. Зависимость образования от перечисленных факторов настолько велика, что изменение любого из них может привести к сбою в системе и потребовать переосмысления существующих педагогических норм, научно-теоретических, методологических и иных установок, принятых на конкретном этапе научным педагогическим сообществом.

Задача педагогики – дать научное обоснование педагогических норм с учетом их социально-экономической и исторической целесообразности, адекватности педагогическим условиям. С точки зрения методологии педагогики нормативному обоснованию должны подвергаться все дидактические составляющие образования: цели, содержание, технологии, формы и методы. По этим же направлениям осуществляется и модернизация образования, качество которой с научных позиций должно рассматриваться соответственно как качество целей, содержания, технологий, условий и т. п.

Ведущим компонентом в этой иерархической цепочке является дидактическая категория цели. Все остальные компоненты являются лишь *средствами* ее достижения и об их качестве можно судить лишь с точки зрения адекватности цели. На практике, зачастую, происходит наоборот: качество образования ассоциируется, прежде всего, с использованием инновационных технологий, форм и методов обучения. Потребность же их внедрения и роль в достижении цели, зачастую, остаются либо недостаточно осмысленными, либо воспринимаются а priori, как общее движение к лучшему. Однако, как показал исторический опыт, все попытки модернизировать образование, повысить его качество путем манипуляций только со средствами, их реформированием, трансформированием, стандартизированием, дифференцированием не заканчиваются сколь-нибудь значимым результатом. И это не удивительно, ибо средства, развивающиеся без ориентации на цели, фактически становятся вещью в себе. Нарушается элементарная логика целенаправленной педагогической деятельности – телега становится впереди лошади. В итоге образование отрывается от результатов своей деятельности как меры достижения цели, а общество получает на выходе не всегда то, что отвечает его насущным потребностям.

Отмечая ведущую роль целеполагания в оценке качественных параметров модернизации образования, следует подчеркнуть, что эта дидактическая категория имеет как инвариантные, так и вариативные составляющие. Со времени зарождения педагогических идей в контексте древнегреческих философских учений и до настоящего времени главной целью

образования (воспитания) неизменно считалось «развитие личности как заданный социальный идеал». Формирование личности в единстве обучения, воспитания и развития является инвариантной составляющей цели образования, конституирующей его непреходящую ценность. И хотя практика всегда была далека от воплощения идеала, эта идея не была и никогда не будет снята с повестки дня как общее направление развития образования как социального института. В то же время сам «социальный идеал личности» претерпевал изменения в процессе своего эволюционного развития, что в значительной степени меняло методологию, образовательную и воспитательную практику, систему мировоззренческих взглядов, выступающих в функции воспитательной цели. На представление об идеале исторически оказывали влияние разноплановые факторы социального, религиозного, идеологического характера. Наиболее радикальные из них были связаны со сменой вектора общественного развития или новыми этапами в культурной жизни страны либо европейского сообщества.

Рубеж веков оказался именно такой переломной вехой, вызвавшей потребность серьезного реформирования национальных образовательных систем, пересмотр их приоритетов. Произошли известные события в восточно-европейском регионе, изменившие геополитическую и социокультурную ситуацию, привычный образовательный контекст. Стали формироваться рыночные отношения, которые, как известно, базируются на новых устоях, востребующих иные качества личности и иную педагогику. Вместо приоритета общественного над личным и коллективным предпочтение отдается формированию деловых качеств, практическому уму, способности конкурировать. Для нас это новая образовательная идеология, несмотря на попытки ее теоретико-методологической коррекции и методической адаптации к отечественной системе образования.

К сожалению, наука, в частности философия образования и весь комплекс наук, прогнозирующий поступательное социокультурное развитие общества, оказались не готовыми предложить модель образования, соответствующую вызовам времени, выделить ту систему ценностей, которая сформировала бы мировоззрение, ориентированное на новые условия. Недостатки нашей науки проявились в ее традиционно пассивном следовании за жизненными ситуациями и приоритетами, которые складывались в обществе, в слабом прогнозе, отсутствии концептуальной базы, определяющей образовательную политику в переходный период. Не была осмыслена целесообразность и направление реформирования отечественного образования, признанного во всем мире. Основная часть научных исследований по-прежнему посвящалась решению частных вопросов, не касающихся педагогического анализа базовых категорий целей и содержания образования, прогноза его развития на ближайшую перспективу. За исходное принимались заданные, наспех скроенные нормативные документы, ориентированные на зарубежный опыт под предлогом необходимости интегрирования в мировое образовательное пространство. Ими же руководствовались в практике, зачастую, неудовлетворительной. Вероятно, движение по этому пути было неизбежным, так как требовался период осознания глобальных перемен, столь резко перевернувших привычный мир.

Сегодня, по истечении времени, становится ясно, что практико-ориентированная педагогика, основанная на философии прагматизма, по критериям сегодняшнего дня не удовлетворяет вызову будущего. Современные вызовы связаны не только с внутренними локальными факторами, но также с внешними, цивилизационными. Как известно, современная ситуация характеризуется обострением всех глобальных проблем человечества, потоком трагедий социогенного и техногенного происхождения, утратой духовности, нравственности, культуры. Императивом дня становится проблема выживаемости в мире, которому угрожает утрата устойчивости развития. Согласно научному прогнозу спасение человечества видится в сознательном формировании менталитета и мировоззрения, которое позволило бы пере-

йти от материальной доминанты во всех сферах человеческой деятельности к духовной, от эгоцентрического сознания к экоцентрическому. Из данного прогноза вытекает особая миссия человека в смысле той роли, которую он может сыграть в дальнейшей коэволюции в системе Человек – Социум – Природа. Следовательно, усиливается и роль образования как технологической сферы формирования личности, а также роль научного обоснования модернизации образования. Таким образом, при всей схожести с привычным лозунгом, современная целевая установка на развитие личности на самом деле является *новой* задачей. Новой по отношению к современной эпохе, радикально изменившей ход общественного развития, а также представление о самой личности и ее роли в современном мире.

На данном этапе особенно важна роль науки, в частности, тех ее отраслей, которые касаются воздействия на общественное сознание. Наука должна заниматься просвещением общества, еще не осознавшего изменений, происходящих в мире, проводить свои достижения через массовое образование, готовить общество к предстоящим реформам и преобразованиям. Ее задача – аргументировать необходимость и направление их проведения, проводить глубокую аналитическую проработку валидности предлагаемых моделей, давать их экспертную оценку. Поскольку образование – это подготовка новых поколений для будущего, на особую высоту должен быть поставлен научный прогноз. По своим морально-психологическим установкам он должен носить опережающий характер по отношению к существующей практике. Обоснованный теоретический прогноз – это отсроченное качество образования, будущий человеческий капитал.

Научное прогнозирование социальных процессов и других управляемых человеком систем – сложный процесс, осуществляемый на синергетической основе с опорой на глобалистику – особую сферу философских, культурологических, социологических исследований, дающих интегрированное представление о мире, о месте и роли человека в нем. Главную роль интеграции новых образовательных идей берет на себя философия образования, ибо педагогическая наука не в силах самостоятельно выйти на интегративные функции. Философия образования предлагает сегодня интеграцию разных непротиворечивых и дополняющих друг друга подходов (компетентностного, личностно ориентированного, антропоэкоцентрического, проблемно-модульного и др.), которые представляют собой разные стороны концептуализации знаний. Именно интеграция теоретико-методологических оснований гуманитарного знания с ориентацией на устойчивое развитие позволит создать методологию современной педагогической науки и условия для качественной модернизации образования и других практико-ориентированных отраслей знаний.

Еще одна проблема современного образования – это разрыв между образовательным знанием и практикой педагогической деятельности. Наука накопила большой арсенал системных знаний, и, образование, консервативное по своей природе, объективно проигрывает соревнование с ней. Поэтому важно выделить приоритетные направления гуманитарного, технического и естественнонаучного знания, истинного, научного, на котором сегодня строится прогресс общества. Необходимо выработать механизмы перевода научных знаний в образовательную практику, что зачастую делается эмпирическим путем. Важной задачей является гуманизация технического знания, ибо сегодня уровень развития техники не соответствует уровню культурного и нравственного развития. В результате знания и умения, не подкрепленные человеческим фактором и человеческой мудростью, обращаются во зло людям, становятся разрушительными. Воистину справедливы слова о том, что прагматизм имеет цену, но духовность обладает ценностью. Таким образом, модернизация образования должна быть системной, научно обоснованной и обеспеченной, осознанной в своих целевых и результативных установках. Только в этом случае можно говорить о ее качестве с точки зрения способности конкурировать со временем.

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ И СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЗАКАЗА

О. А. Абибак
БарГУ, Беларусь

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

Abstract. In the given article the problem of preparation the students to the research work is considered. In our opinion a research work is very important in the system of professional training.

In this article the main aims and objectives are determined while organizing and developing the system of the research work. The main types of the research work can be stood out.

The author describes the experience how to organize the research work in the Baranovich State University:

1. The research work in a curriculum and including the research work into the system of studies;
2. the individual research work of the students;
3. a research work during the students' practice and etc.

We suppose that a research work should play the leading place in the system of students' training.

Очевидно, что воспитание творчески мыслящих специалистов предполагает наличие предпосылок к участию в научно-исследовательской работе (НИР).

Сама по себе идея НИРС представляет собой сложный синтез социально-педагогических, общенаучных, общепедагогических, психолого-педагогических, дидактических и методических представлений и подходов; результатов теоретических и опытно-экспериментальных исследований, передовой педагогической практики.

Научно-исследовательская работа студентов является обязательной, органически неотъемлемой частью подготовки специалистов в университете и входит в число основных задач университета, решаемых на базе единства учебного и научного процессов.

Реализация экономических и социальных преобразований в Республике Беларусь нуждается в хорошо образованных, творчески мыслящих специалистах, которые могут активно воздействовать на уровень производственного и общественного развития государства, условия жизнедеятельности его граждан.

В условиях стремительного роста влияния науки и техники на мировые процессы, глобализации экономики перед республикой остро встала проблема воспроизводства и усиления ее научного потенциала. На современном этапе в качестве одной из приоритетных задач государства признана поддержка и развитие белорусской науки.

Специфика обучения в высшей школе состоит, прежде всего, в том, что оно требует продуманной организации самостоятельной работы студентов, обеспечивающей успешное овладение не только программным материалом, но и навыками научного исследования, творческой деятельности.

Научно-исследовательская работа студентов способствует формированию их как творческих личностей, способных обоснованно и эффективно решать возникающие теоретические и прикладные проблемы. Учебный процесс в вузе должен представлять собой синтез обучения, воспитания, производственной практики и научно-исследовательской работы. При этом преобразования в системе НИРС должны осуществляться в соответствии с новыми условиями деятельности вузов, базироваться на использовании многолетнего отечественного, а также зарубежного опыта интеграции науки и образования, обучения специалистов, отвечающих требованиям мировых стандартов.

Основной целью организации и развития системы научно-исследовательской работы студентов является повышение уровня научной подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием и выявление талантливой молодежи для последующего обучения и пополнения педагогических и научных кадров вузов, других учреждений и организаций страны на основе новейших достижений научно-технического прогресса, экономической мысли и культурного развития.

Основными задачами организации и развития системы НИРС являются:

- обеспечение интеграции учебных занятий и научно-исследовательской работы студентов;
- осуществление органичного единства обучения и подготовки студентов к творческому, научному и педагогическому труду;
- создание условий для раскрытия и реализации личностных творческих способностей студенческой молодежи;
- отбор талантливой молодежи, проявившей способности и стремление к научной и педагогической деятельности;
- формирование и развитие у студентов качеств научно-педагогических и научных работников;
- формирование и развитие у будущих специалистов: умения вести научно обоснованную профессиональную работу в учреждениях любых организационных форм; способности быстрой адаптации, приложения полученных знаний и умений при изменяющихся требованиях к своей деятельности; освоения методологии и практики планирования, выбора оптимальных решений в условиях рыночных отношений; готовности и способности к повышению квалификации и переподготовке;
- повышение массовости и эффективности НИРС в университете путем привлечения студентов к исследованиям по наиболее приоритетным направлениям науки, связанным с современными потребностями общества и государства;
- поиск и реализация источников финансирования, в том числе за счет средств, получаемых из внебюджетных источников и инновационной деятельности вузов, совершенствование форм и методов привлечения их к НИРС;
- развитие научных межвузовских связей как внутри страны, так и со странами ближнего и дальнего зарубежья.

В качестве основных направлений организации НИРС можно сформулировать следующие:

- повышение качества учебного процесса за счет совместного участия студентов и преподавателей в выполнении различных научно-исследовательских работ;
- участие студентов в проведении прикладных, методических, поисковых и фундаментальных научных исследованиях;
- поддержание и развитие научных школ вузов в русле преемственности поколений;
- развитие у студентов способностей к самостоятельным обоснованным суждениям и выводам;
- предоставление студентам возможности в процессе учебы испытать свои силы на различных направлениях современной науки;

- привлечение студентов к рационализаторской работе и изобретательскому творчеству;
- расширение участия студентов в НИР, осуществляемой сверх учебных планов;
- активизация участия преподавательского состава и научных работников вузов в организации и руководстве НИРС.

Для обеспечения системного решения проблем планирования, организации и стимулирования научно-исследовательской деятельности студентов необходимо, прежде всего, выделить ее основные виды. В зависимости от содержания и порядка осуществления все многообразие занятий, работ и мероприятий НИРС по их отношению к учебному процессу освоения образовательных программ высшего профессионального образования может быть классифицировано по следующим основным видам:

- научно-исследовательская работа, встроенная в учебный процесс;
- научно-исследовательская работа, дополняющая учебный процесс;
- научно-исследовательская работа, параллельная учебному процессу.

Так, на факультете иностранных языков в Барановичском государственном университете преподавателями кафедры грамматики и фонетики английского языка используются следующие организационные формы научно-исследовательской работы со студентами:

1. Учебно-исследовательская работа по учебным планам и включение элементов НИР в учебные занятия. На занятиях по практической фонетике английского языка на 3-м курсе в ходе специальной подготовки, выполнения небольших самостоятельных исследований и заданий творческого характера происходит формирование специальных исследовательских навыков, углубление знаний методов, методик, обработки результатов. На четвертом и, особенно, на пятом курсах, происходит дальнейшее формирование, закрепление и совершенствование знаний, умений и навыков; развитие творческого мышления и подхода к решению конкретных задач, умения самостоятельно принимать и реализовать решения, использование полученных знаний на практике должны происходить, главным образом, в процессе самостоятельной научно-исследовательской работы студентов по индивидуальному заданию.

2. Индивидуальные научно-исследовательские работы студентов, т. е. участие студентов в разработке определенной проблемы в рамках студенческого научного кружка «Исследовательская лаборатория», в рамках которого происходит формирование у студентов перспективных навыков, умений и приобретение простейших знаний, необходимых для выполнения научной работы, обучение основам самостоятельной работы, развитие нестандартного мышления.

3. Выполнение НИР на практике.

4. Подготовка научных рефератов на заданную тему;

5. Большое значение имеет такой вид самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов, как выполнение и защита выпускных квалификационных работ, практикуемый на завершающей стадии подготовки специалиста в высших учебных заведениях. Обычно большой продуктивностью обладают выпускные квалификационные работы, являющиеся логическим продолжением выполненных студентами в предшествующие годы обучения курсовых работ, либо активной деятельности в научных кружках, проведения исследований по госбюджетной теме кафедры «Современные подходы к подготовке специалистов в сфере иноязычной подготовки», а также в разработке проектов внутривузовского гранта.

Итак, воспитание творчески думающих специалистов возможно через привлечение студентов вуза к научно-исследовательской работе. При этом одним из основополагающих принципов высшей школы должно стать утверждение статуса научно-исследовательской работы студентов равным основным формам обучения в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инструкция о порядке организации научно-исследовательской работы студентов высших учебных заведений Республики Беларусь : утв. Мин-вом образования Респ. Беларусь 31.03.06. – Минск : Нац. реестр правовых актов, 2006. – С. 112–115.

**С. В. Абламейко, В. А. Саечников, В. В. Понарядов,
Е. В. Верхотурова, В. Р. Ермакович, С. В. Лещкевич
А. А. Спиридонов, М. И. Хомич**

БГУ, Беларусь

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫСОКИМ КОСМИЧЕСКИМ ТЕХНОЛОГИЯМ ЧЕРЕЗ НЕПОСРЕДСТВЕННОЕ УЧАСТИЕ В ПРОЕКТЕ РАЗРАБОТКИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО МИКРОСПУТНИКА

***Abstract.** In the article the prospects of the university satellite creation and possibilities of its using in education process are considered. It's supposed that students will actively take part in the satellite creation, make scientific experiments, process its results. Basic scientific, educational and technical tasks which should be solved during the project are described. Possible composition scientific apparatus and coordination directions are supposed.*

Одним из достоинств создания научно-образовательных микроспутников является возможность для студента принять участие во всех этапах проекта – от замысла до обработки полетных данных в течение всего срока пребывания в университете.

Можно утверждать, что инвестиции в такого рода студенческие проекты могут привести к важным прямым (отработка новых технологий и технологических решений) и непрямым (обучение молодых специалистов, способных к активному участию в реальных космических и других высокотехнологических проектах) положительным результатам.

Задачи, решаемые с помощью образовательных микроспутников. Образовательные задачи решаются исходя из того, что студенты более глубоко изучают физику, математику, информатику в рамках специализированного лабораторного практикума.

Бортовые высокотехнологичные приборы и устройства должны разрабатываться (технические и конструкторские задачи) в профессиональных организациях, а студенты занимаются в основном решением образовательных задач. Для каждого микроспутника составляется отдельная программа, чтобы оптимально его использовать и применить полученные результаты в образовательной программе.

Основной конструкторский принцип при создании микроспутников – их универсальность – реализуется с помощью разработки и многократного применения универсальной базовой конструкции; благодаря этому предполагается сохранить во всей серии микроспутников до 60–80 % конструктивных элементов и систем.

Важный элемент программы – развертывание портативных наземных комплексов управления (НКУ). Они относительно просты по конструкции, базируются на применении стандартных комплектующих, выпускаемых серийно и используемых в современной радиолюбительской аппаратуре, что существенно расширяет круг участников программы. Один из компонентов НКУ – малогабаритная компактная телеметрическая станция (МКТС) радиолюбительского радиодиапазона. МКТС является оптимальным средством для приема (и передачи в случае укомплектования передатчиком) сигналов в любой точке земного шара с радиолюбительских спутников, а также спутников, находящихся вне зоны радиовидимо-

сти. В комплект должна входить аппаратура привязки к шкале единого времени и местоположения станции к географическим координатам, а также аппаратура автоматического самодиагностирования и расчета целеуказаний для автоматического (полуавтоматического) наведения антенны. Связь станции с Центром управления может осуществляться с помощью мобильных телекоммуникационных систем, в том числе спутниковых и сотовых.

Технические и конструкторские задачи проекта студенты решают, в первую очередь, участвуя в работе НКУ. Они включаются в процесс разработки алгоритмов и программного обеспечения для бортового сбора данных и управления на орбите, передачи информации на Землю, приема информации на НКУ. Непосредственное участие в наземных испытаниях дает им представление об организации и «технологии» космической промышленности.

Широкое поле для творческой деятельности студентов – создание базы данных физических измерений, распространение их в сети Интернет для всех участников проекта и программы образовательных научно-исследовательских микроспутников.

По нашему мнению, пока запуск 1 кг полезной нагрузки будет стоить более 10 тыс. долларов, масса микроспутника не должна превышать 20–25 кг, а научная аппаратура – 20–25 % от его общей массы. Отсюда жесткие требования к созданию комплекса научной аппаратуры. Необходимо также, чтобы научная программа была реальной и понятной. Студентам понадобится знание английского языка и компьютерных технологий.

Разработка комплексной программы требует нового подхода к организации и срокам проведения работ. Создание каждого микроспутника предполагает четыре этапа: 1-й этап (3–4 месяца) – формирование творческого коллектива, рабочий семинар потенциальных участников; 2-й (4 месяца) – проектирование и отработка его отдельных узлов; 3-й (6 месяцев) – интеграция систем, полный цикл наземных испытаний и сертификация; 4-й этап – выведение микроспутника на орбиту, проверка его функционирования, выполнение образовательной и научно-исследовательской программ за период активного существования.

В ходе разработки, создания и эксплуатации университетского спутника предполагается провести ряд научных, технологических и образовательных экспериментов:

- Изучение природы транзиентных явлений в верхних слоях атмосферы оптическими методами.
- Разработка систем ориентации микроспутников.
- Использование средств глобальной навигации для изучения проблем ориентации и стабилизации малых космических аппаратов.
- Радиотомография атмосферы средствами глобальной навигации и мобильной спутниковой связи.
- Изучение влияния факторов космического пространства на материалы и электронные компоненты.
- Разработка бортового вычислительного комплекса.
- Доработка и унификация программно-аппаратных средств управления приема и обработки данных телеметрии и целевой аппаратуры в Центре аэрокосмического образования БГУ.

В качестве основных задач создания университетского спутника, по нашему мнению, должны являться образовательные задачи:

- Обучение студентов через непосредственное участие в проекте высоким космическим технологиям; этапам разработки, создания и эксплуатации космических аппаратов; проведению и обработки результатов научных экспериментов.
- Создание новых специальностей, разработка новых образовательных программ, курсов и дисциплин в интересах функционирования Белорусской космической системы дистанционного зондирования и инновационного развития Беларуси.

- Вовлечение посредством проекта и обучение перспективным космическим информационным технологиям студентов других высших учебных заведений и одаренных школьников Беларуси в космическую отрасль Беларуси.

- Планирование углубленной подготовки студентов разнопрофильных университетов Беларуси на основе использования космической информации в рамках государственных стандартов обучения.

- Проведение междууниверситетских научных экспериментов.

- Широкий междууниверситетский обмен образовательными и научными инновациями, в том числе с зарубежными партнерами.

Научные и технологические задачи, решаемые с помощью университетского спутника, связаны с мониторингом состояния атмосферы и ионосферы; совершенствованием современных методов подсистемы ориентации и контроля орбиты микроспутника; разработкой бортового вычислительного комплекса, работающего в реальном времени в целях управления университетским микроспутником, сбором и обработкой телеметрической информации, а также получением, хранением и передачей на Землю научной информации с бортовой исследовательской аппаратуры; изучением влияния факторов космического пространства на материалы и электронные компоненты.

В состав университетского микроспутника входят космическая микроплатформа и аппаратура полезной нагрузки.

В состав типовой микроплатформы включаются: механический каркас; система электропитания на основе аккумуляторной и солнечной батарей; система ориентации и угловой стабилизации; система навигации на основе ГЛОНАСС-GPS; радиосистема управления для приема команд управления с Земли и передачи телеметрической информации о состоянии бортовых систем; радиотехническая широкополосная система для передачи информации от бортовых экспериментальных приборов (видеосъемки Земли и т. д.); комплекс управления бортовой аппаратурой; система обеспечения теплового режима; кабельная сеть.

В состав полезной нагрузки университетского микроспутника могут входить: модуль изображений слабых свечений (МИСС) атмосферы; модуль спектральных изображений (МСИ); модули высотных распределений свечений (МВРС); многоканальный бортовой Глонасс/GPS-приемник; ретранслятор космической системы связи в радиотехническом диапазоне; оптические угловые отражатели излучения высокоточных лазерных дальнометров; приборы для измерения интенсивности космических излучений; приборы для испытания их эксплуатационных характеристик в условиях воздействия факторов космического пространства.

Этот список может быть существенно расширен постановщиками космических экспериментов и авторами образовательных программ, состав бортовой аппаратуры существенно зависит от высоты орбиты и цели проекта (обучение, космические эксперименты или ретрансляция новостных программ). Возможно решение всех перечисленных целей с помощью одного микроспутника, но с ограничениями. В дальнейшем с точки зрения широты спектра решаемых задач, устойчивости системы космического образования и обеспечения ее малой стоимости целесообразно иметь несколько университетских микроспутников с разным составом бортовой аппаратуры. При этом разработчиками микроспутников и экспериментальной аппаратуры могут стать разные университеты.

Из анализа возможного состава полезной нагрузки университетского микроспутника, кооперации с Московским государственным университетом (МГУ), возможности попутного запуска и стоимости предлагается использование платформы, разработанной НПП ВНИИЭМ и использованной для университетского микроспутника «Университетский-Татьяна-2» (МГУ).

Выполнение проекта по разработке, созданию и эксплуатации университетского микро-спутника позволит получить ряд новых и уточнить существующие данные о структуре и динамике атмосферы, ионосферы и магнитосферы Земли, обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов на всех этапах в целях надежного функционирования и последующего развития Белорусской космической системы дистанционного зондирования. Кроме того, будет обеспечен достаточный потенциал для формирования полноценной аэрокосмической отрасли в республике.

Н. Д. Адаменко
ВГУ, Беларусь

ЛЕКЦИЯ С ОДНОВРЕМЕННЫМ КОНТРОЛЕМ ЗНАНИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРОГРАММИСТОВ

Abstract. Opportunities of the new form of lecturing – lecture with simultaneous testing are presented in the report.

Известно, что полученных в вузе знаний современному выпускнику хватает на 3–5 лет. Еще быстрее устаревают знания в области программирования. Умение и готовность постоянно учиться – одна из особенностей профессии. Профессиональным программистам приходится постоянно изучать новые программные средства, находить средства решения проблем в справочных системах, электронных пособиях и других источниках. Поэтому главными умениями программиста являются умение самостоятельно учиться и способность искать необходимую информацию.

На всех этапах обучения будущих программистов необходимо готовить к тому, чтобы они умели анализировать и усваивать большие объемы информации, самостоятельно осваивать новые инструментальные средства разработки программ. Традиционная форма проведения лекционных занятий не обеспечивает в нужной степени такую подготовку. Информация воспринимается пассивно, в процессе лекции она практически не усваивается, поскольку при такой форме обучения не создаются ситуации самостоятельного поиска и применения знаний. К тому же разрыв во времени между лекциями и лабораторными или практическими занятиями приводит к почти полной потере этой информации.

Вовлечь студентов в познавательную деятельность, побудить к более активному восприятию информации и применять ее при традиционной форме проведения лекций довольно сложно. Попытки установить обратную связь в процессе чтения лекций показывают, что на вопросы преподавателя отвечают, как правило, 2–3 человека.

Один из путей повышения познавательной активности и самостоятельности студентов – электронная лекция с одновременным контролем знаний в форме тестирования усвоения каждого дидактически законченного фрагмента учебного материала. Эта форма проведения лекций побуждает студентов к активному восприятию материала, интенсифицирует процесс его усвоения, учит оперативно искать информацию, необходимую для решения поставленных задач.

При этом моделируется процесс решения профессиональных задач, когда в условиях ограничения времени необходимо найти ответ на нужный вопрос, усвоить новый способ деятельности, найти необходимую информацию. Таким образом, у студентов формируются навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности.

Опыт проведения электронных лекций с одновременным тестированием в течение нескольких лет позволяет сделать следующие выводы. Наиболее целесообразно использовать такую форму проведения лекционных занятий на старших курсах, когда у студентов в достаточной степени сформированы учебные умения и навыки. Как показывает практика, многие студенты плохо подготовлены к самостоятельной работе. Их внимание рассеяно, они не могут осмыслить и освоить большой объем материала, сосредоточиться на решении поставленных задач. Поэтому материалы, предъявляемые студентам в электронном виде, должны быть дополнены традиционными учебниками. Это необходимо для того, чтобы студенты могли заранее готовиться к очередной лекции. Информация должна быть разбита на законченные содержательные фрагменты, в соответствии с временными границами лекции. Изучение каждой темы должно завершаться выполнением тестов, содержащих вопросы, обеспечивающие контроль усвоения основных положений темы.

Наш опыт свидетельствует о том, что лекции с одновременным тестированием способствуют более глубокому усвоению материала, чем при традиционном проведении лекционных занятий. Это достигается за счет оптимизации многих компонентов процесса обучения, а именно:

- улучшается самоорганизация, повышается познавательная активность обучаемых в связи с необходимостью применения получаемых знаний для решения задач в процессе тестирования;

- появляется возможность организации обратной связи, постоянного контроля преподавателем степени усвоения учебного материала каждым студентом;

- темп усвоения материала может быть индивидуальным, однако от обучаемого требуется максимальная мобилизация внимания, т. к. в течение занятия должен быть усвоен определенный преподавателем фрагмент содержания учебной дисциплины.

К другим достоинствам применения данной формы обучения можно отнести:

- интенсификацию учебной работы студентов;
- формирование способности к самообразованию;
- перевод процесса обучения с уровня пассивного потребления информации на уровень активного ее применения;

- создание дополнительной мотивации для усвоения материала в процессе проведения лекционных занятий;

- преодоление оторванности по времени лекционных и практических занятий;

- возможность совершенствования методики изложения материала на основе постоянной обратной связи;

- формирование способности самостоятельного поиска информации.

Важным условием эффективного применения данной формы обучения является использование таких программных средств создания электронных учебников, которые позволяют создавать мультимедийные учебные курсы с возможностью включения внешних программ и полнофункциональных подсистем подготовки и проведения тестов.

В течение 2004/2009 учебного года нами были подготовлены электронные учебные курсы по дисциплинам «Серверы баз данных», «Модели данных и СУБД», «Основы информационных технологий», «Разработка приложений на языке VBA». Главной особенностью этих курсов является контроль степени усвоения каждого дидактически законченного фрагмента учебного материала. Включаемые в текст вопросы позволяют сфокусировать внимание студентов на основных положениях темы. Последовательность тестовых заданий соответствует порядку изложения материала, что облегчает поиск ответов на вопросы. Такая форма проведения лекций побуждает студентов к активной работе в течение всего за-

нения по поиску необходимой информации для ответа на вопросы тестов и решения предлагаемых задач. Если студент отвечает на все или на определенное преподавателем число вопросов тестовых заданий, он переходит к изучению следующей лекции. В противном случае он может вернуться к изучению лекции и затем попытаться ответить на вопросы.

В завершение изучения курса проводится итоговое тестирование с включением произвольного набора тестов по всем изученным темам.

Как показала практика, такая форма проведения лекций побуждает студентов к активной работе в течение всего занятия. Большая часть студентов группы, как правило, получает зачет по теме в отведенное для ее изучения время. Достаточно высокий уровень усвоения теоретического материала способствует своевременному, осмысленному и качественному выполнению лабораторных работ. Практически все студенты самостоятельно справляются с заданиями лабораторного практикума, большинство успешно выполняют достаточно сложные индивидуальные задания, требующие самостоятельного изучения дополнительного материала.

Таким образом, лекции с одновременным тестированием способствуют более прочному и глубокому усвоению материала, чем при традиционном проведении лекционных занятий. Не менее важным результатом данной формы проведения лекций является формирование важных для будущей профессиональной деятельности программистов навыков самостоятельной работы с литературой, умения в сжатые сроки находить информацию для решения поставленных задач.

Е. Н. Артемёнок

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОЙ ДИАГНОСТИКИ

***Abstract.** The problem of the improvement of the forms of preparation teacher is actual. She influences upon efficiency of the realization and other forming process of increasing quality pedagogical formation. The system pedagogical diagnostics is considered by us as component part of management scholastic-cognitive activity future teacher, as well as as factor, which raises efficiency to organizations of the process of the education. Essence to technologies considered in article consists in organizations of the process of the education on base of the system diagnostics. In her management activity of the teacher is based on result of the pedagogical diagnostics, realized on system level; it is realized in the manner of strategy, which provide the identical interaction operated (the student) and controlling (the teacher) of the subsystems in purpose of the translation of the process of the education on more qualitative level.*

Нами разработана технология дифференциальной организации процесса обучения на основе системной диагностики [1], сущность которой состоит в выявлении индивидуально-типологических различий студентов (в нашей практике это системная диагностика интегративного диагностического параметра «учебные возможности» [2]) и выработке на этой основе стратегий организации их подготовки. В названии технологии использован термин «дифференциальный» (от лат. *differentia* – разность, различие), который означает различный, неодинаковый при разных условиях. Дифференциация трактуется как «сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением развивающегося целого на части, ступени, уровни» [3]. Это подчеркивает специфику технологии: она содержит инвариант в виде эвристического

алгоритмического предписания, однако ядром ее выступают педагогические стратегии организации обучения студентов пяти типологических групп, направленные на развитие различных, неодинаковых субъектов с учетом разных условий.

Рассмотрим кратко состав технологии дифференциальной организации процесса обучения на основе системной диагностики. Она содержит цель, задачи, эвристическое алгоритмическое предписание, принципы организации процесса обучения на основе системной педагогической диагностики, педагогические стратегии организации процесса обучения, проектируемый результат, диагностико-обучающий комплекс средств с компьютерным сопровождением.

Цель технологии – повышение эффективности организации процесса обучения студентов. Задачи: выявление у студентов на основе системной диагностики индивидуально-типологических различий и их развитие; выработка на основе системной диагностики эффективных стратегий организации их подготовки; развитие объективных и субъективных компонентов педагогической компетентности, обеспечивающей овладение типовыми профессиональными задачами при организации процесса обучения на основе диагностики, а также адекватных личностных качеств, способствующих реализации необходимых профессиональных позиций.

При реализации технологии следует руководствоваться принципами организации процесса обучения на основе системной педагогической диагностики – развития актуальных и потенциальных возможностей личности; уровневой дифференциации; взаимодействия адаптивности и генеративности содержания; рефлексивного саморазвития; структурного изоморфизма диагностической деятельности.

Разработанная технология реализуется в соответствии с эвристическим алгоритмическим предписанием:

- 1) системная диагностика учебных возможностей;
- 2) дифференциация студентов;
- 3) выбор для типологической группы адекватной стратегии организации процесса обучения;
- 4) реализация педагогической стратегии в соответствии с доминирующей моделью предписанием, которая определяет тактику управления учебно-познавательной деятельностью студентов;
- 5) рефлексия эффективности организации процесса обучения;
- 6) определение диагностического запроса.

Вначале в соответствии с принципом развития актуальных и потенциальных возможностей личности проводится компьютерная системная диагностика студентов. Далее, учитывая принцип уровневой дифференциации, каждый из них причисляется к одной из пяти типологических групп: слабые, средне-слабые, средние, средне-сильные, сильные. Для групп выделены (на основе характера управления учебно-познавательной деятельностью) адекватные стратегии организации процесса обучения: стимулирования, поддержки, руководства, сотрудничества, сотворчества. С опорой на обобщенные характеристики педагогических стратегий были разработаны методические карты (табл. 1). В них представлены стратегии и конкретизирующие их модели-предписания, указаны оптимальные для каждой типологической группы методы, формы и средства обучения, необходимые педагогические условия.

Проектируемый результат технологии дифференциальной организации процесса обучения определяется спецификой дидактической задачи в каждом конкретном случае, а также ожидаемым приращением в компонентах интегративного диагностического параметра «учебные возможности». Полученный результат измеряется при помощи диагностического инструментария, путем сравнения имеющегося уровня с проектируемым.

Методическая карта дидактических процедур технологии дифференциальной организации процесса обучения студентов (фрагмент)

Типологическая группа	Рекомендуемая стратегия	Ведущие модели-предписания	Оптимальные методы, формы и средства обучения	Педагогические условия
Средне-слабые	Стратегия поддержки	Рецептивная и инструментальная	Изучение литературы, самодиагностика, рефлексия, упражнения, система разноуровневых заданий, рефераты, описание педагогического опыта	Дифференциация студентов, проверка правильности решения познавательных задач
Средние	Стратегия руководства	Рецептивная, инструментальная, как основа для культурологической	Вышеперечисленные, а также работа на компьютерном тренажере, дискуссия, работа с компьютерным комплексом «Диагност», проектирование, моделирование	Стимулирование познавательной самостоятельности и целеустремленности
Средне-сильные	Стратегия сотрудничества	Исследовательская и диалоговая	Вышеперечисленные, а также описание педагогического опыта, творческие проекты, работа в проблемных микрогруппах, организация процесса обучения на основе педагогической диагностики	Упорядочение новых знаний, полученных в процессе решения познавательных задач; генерализация педагогических умений и навыков

Авторский комплекс диагностико-обучающих средств с компьютерным сопровождением (табл. 2) обуславливает эффективную реализацию технологии дифференциальной организации процесса обучения.

С опорой на принцип взаимодействия адаптивности и генеративности содержания, на всех этапах технологии, студенты, с учетом типологической группы, выполняют систему разноуровневых заданий (учебные, исследовательские, творческие).

Таблица 2

Комплекс диагностико-обучающих средств с компьютерным сопровождением (фрагмент)

Диагностические средства	Учебно-методические средства
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Анкеты и опросники, карты, тесты для диагностики и самодиагностики ▪ Контрольные итоговые вопросы ▪ Методика системной диагностики учебных возможностей учащихся 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Учебно-методическое пособие «Формирование диагностической компетентности у студентов: пропедевтика, школа, созидание» ▪ Программа и методическое обеспечение спецкурса ▪ Хрестоматии, методические пособия ▪ Сценарии деловых игр «Праксеолог», «Экспертный совет» ▪ Электронные презентации к спецкурсу
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Электронное учебно-методическое пособие «Педагогическая диагностика» ▪ Компьютерная программа «Диагностика учебных возможностей» ▪ Компьютерная программа «Диагност» 	

Каждый этап технологии дифференциальной организации процесса обучения завершается рефлексией в виде диагностики эффективности процесса обучения, а также самодиагностики студентов. В соответствии с принципом рефлексивного саморазвития рефлексия в технологии представлена как инструментальное средство организации учебно-познавательной деятельности и объект формирования рефлексивных умений.

Актуальность представленной технологии определена тем, что процесс подготовки (обучения) студентов, согласно принципу структурного изоморфизма диагностической деятельности, тождествен структуре организации процесса обучения учащихся на основе системной педагогической диагностики, что позволяет рассматривать его как прототип будущей профессиональной деятельности студента.

Элементы рассмотренной технологии нами апробированы во время педагогического эксперимента по формированию диагностической компетентности будущих педагогов [1], где она показала свою эффективность, подтвержденную тем, что в экспериментальной группе 70,2 % студентов достигли системно-моделирующего (достаточного) уровня диагностической компетентности, из них 29,3 % – инновационно-творческого (высшего), а в контрольной этот показатель составил только 18,0 % [1; 2].

Данная технология обладает свойством воспроизводимости, а значит может быть использована при формировании других профессионально-значимых качеств личности будущего педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемёнок, Е. Н.* Формирование диагностической компетентности студентов в процессе общепедагогической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Н. Артемёнок; Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка. – Минск, 2007. – 248 л.
2. *Цыркун, И. И.* Моделирование учебно-познавательной деятельности студентов на основе компьютерной диагностики учебных возможностей / И. И. Цыркун, Е. Н. Артемёнок // Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: материалы междунар. форума, Минск, 5–6 апр. 2005 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: А. М. Радьков [и др.]. – Минск, 2005. – С. 472–476.
3. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 893 с.
4. *Арцямянак, К. М.* Дыягнастычная кампетэнтнасць студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў як сістэма / К. М. Арцямянак // Весці БДПУ. Сер. 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2005. – № 3. – С. 19–23.

А. В. Барченко, Д. Ю. Король
БГУ, Беларусь

ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Abstract. The dynamism of modern life and the steady progress of society require of higher education institutions to show flexibility in training high-skilled working force, specialists of high demand for soci-um. One of the most important problems concerning development and reformation of higher education is the adaptation of graduates to modern labour market conditions. In the paper a questions of competitiveness are viewed with consideration of its multifactorial nature: educational and non-educational factors of micro-, meso- and macro-environment. The recommendations concerning improvement of competitiveness of university graduates at the labour market are proposed. One of the main criteria in providing contents for recommendations was a market approach to specialist applied to educational process.

Рыночная экономика предъявляет высокие требования к качеству рабочей силы, ее образовательному, профессиональному и квалификационному уровню, росту ее социальной мобильности, профессионализму. «Производство» качественных трудовых ресурсов является основным результатом деятельности высших учебных заведений. Уровень подготовки молодого специалиста и качество его образования оценивается конкретным работодателем, который ищет высококвалифицированного работника. Поэтому так важно отвечать основным требованиям экономического сектора, чтобы быть востребованным, конкурентоспособным на рынке труда.

Конкурентоспособность – неоднозначно-личностную трансформацию: приобретают коммуникативные навыки, повышают интеллектуальный и культурный уровень, осваивают необходимые профессиональные знания и умения. Кроме внешних факторов на формирование конкурентоспособного специалиста оказывает влияние непосредственно сам субъект – потребитель образовательной услуги.

На выпускника университета, который находится на пересечении сферы образования и рынка труда, воздействует одновременно целый ряд условий и факторов образовательного и необразовательного характера. Для достижения наибольшего уровня востребованности выпускников на рынке труда необходимы учет и контроль влияющих условий и обстоятельств, а также управление процессом формирования и повышения конкурентоспособности выпускников белорусских университетов на рынке труда, что и является целью данных рекомендаций.

Рекомендации по повышению конкурентоспособности ориентированы на решение следующих взаимосвязанных задач:

1. Исследовательско-аналитическая задача, предполагающая проведение мониторинга исследования качества и конкурентоспособности образовательного продукта (в том числе на базе социологических методов); анализ выделенных в ходе исследования факторов конкурентоспособности выпускника университета и тенденций изменения их влияния на формирование его конкурентных качеств с целью корректировки учебного процесса.

2. Организационно-практическая задача, выражающаяся, прежде всего, в конкретных действиях по повышению конкурентоспособности выпускников: корректировка содержания и логики всего образовательного процесса с учетом фактора конкурентоспособности, как элемента компетентностного статуса выпускника университета; организация и проведение учебных курсов и методических семинаров с участием субъектов образования и производства для поддержания необходимого взаимодействия двух сфер; организация студенческой практики с участием потенциальных работодателей.

Важную роль в формировании конкурентоспособного выпускника играет вуз. Высшее учебное заведение несет большую ответственность за формирование у студентов тех качеств, которые позволят выпускникам быть конкурентоспособными на рынке труда. Вуз, университет в частности, сможет эффективно выполнять возлагаемые на него функции лишь в том случае, если его деятельность будет соответствовать запросам всех заинтересованных субъектов. В этой связи целесообразно выделить микросреду, мезосреду и макросреду высшего учебного заведения [1].

Внутренняя среда (микросреда) университета обычно включает главные подсистемы образовательного учреждения: учебно-методическую, научно-консалтинговую, хозяйственную, экономическую, управленческую, маркетинговую деятельность. Микросреда университета играет основополагающую роль в формировании конкурентоспособного выпускника и включает в себя содержание учебного процесса и методы его осуществления, материально-техническое оснащение учебного процесса, качество профессорско-преподавательского состава и др.

Среда окружения (мезосреда) представлена силами, имеющими непосредственное отношение к образовательному учреждению и его возможностям и поэтому в определенной степени поддающимися его влиянию. В эту среду включены потребители образовательных услуг, университеты-партнеры, университеты-конкуренты, органы управления образованием государственного контроля, СМИ. Среда окружения университета включает в себя потребителей образовательных услуг, которые в процессе образования изменяют не только свой социальный статус (абитуриент – студент – выпускник), но и претерпевают

индивидуально-личностную трансформацию: приобретают коммуникативные навыки, повышают интеллектуальный и культурный уровень, осваивают необходимые профессиональные знания и умения. Кроме внешних факторов на формирование конкурентоспособного специалиста оказывает влияние непосредственно сам субъект – потребитель образовательной услуги.

Выбор профессии и реализация профессиональной деятельности определяются не только объективными потребностями социально-экономической среды, но и свободным целеполаганием личности. Каждое общество имеет свою неповторимую культурную идентичность, в соответствии с которой формируется и мировоззрение личности, принадлежащей к данной культуре. Таким же образом формируются и представления в обществе о престижных или не престижных профессиях, значимости получения высшего образования, высоком или низком статусе того или иного учебного заведения и т. п. Необходимо изучение статуса и значения вузам (университета) в обществе среди потребителей образовательных услуг и работодателей и, при необходимости, применение маркетинговых или иных стратегий по улучшению имиджа учебного заведения.

Образовательное учреждение является частью сформировавшейся в стране сферы образования как одной из сфер народного хозяйства, и поэтому университет подвергнут постоянному воздействию внешней среды (*макросреды*), которая может быть представлена как совокупность неподвластных контролю отдельного образовательного учреждения факторов, среди которых выделяют политико-правовые, экономические, демографические, природно-географические, социокультурные, научно-технические.

Итак, динамичность современной жизни и неуклонный прогресс общества требует от высших учебных заведений гибкости в подготовке высококвалифицированной рабочей силы, востребованных социумом специалистов. Все три среды функционирования вуза определяют и устанавливают критерии конкурентоспособности выпускника. Поэтому университет должен учитывать, отслеживать и своевременно реагировать на вызовы каждой из сред своего функционирования, чтобы готовить действительно востребованных производством и обществом специалистов. Для этого, прежде всего, необходимо разработать адекватный инструментарий исследования изменений в макро-, мезо- и микросредах, который позволит университету корректировать содержание своей деятельности и соответствовать социальным потребностям. В качестве такого инструментария можно рекомендовать университету использовать мониторинговое исследование, которое будет включать в себя комплексное изучение изменений всех трех сред функционирования университета и влияния различных факторов на подготовку конкурентоспособных выпускников.

Под мониторинговыми исследованиями понимается организация на системной основе регулярного сбора, представления и анализа данных по различным аспектам качества образования, рынка труда выпускников учебных заведений, выявление проблемных зон, разработка вариантов возможных управленческих решений. При этом мониторинговые исследования осуществляются в двух разрезах: исследование и оценка фактического состояния образования и рынка труда и разработка прогноза, предназначенного для определения и уточнения целей и стратегий развития университета.

Таким образом, исследование функционирования и взаимосвязи университета с различными сферами общества посредством систематического мониторинга позволит выявлять, контролировать и управлять факторами, оказывающими влияние на формирование и повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Для эффективности такого исследования необходимо придерживаться следующих рекомендаций для управленческого корпуса университета, затрагивающих деятельность вуза

во всех сферах, обуславливающих его функционирование в отношении подготовки востребованных производством специалистов.

Образование по сравнению с другими сферами жизнедеятельности общества имеет наиболее широкие, устойчивые и сильные обратные связи со своей макросредой, так как формирует поколения специалистов, которые в своей дальнейшей деятельности начинают определять изменения этой среды. Образование в большей степени, чем какая-либо другая сфера деятельности, испытывает на себе воздействие внешней макросреды, являясь по существу ее слепком. Поэтому так важно для управленцев вуза иметь достоверную и своевременную информацию о состоянии и тенденциях развития макросреды.

Таким образом, для повышения эффективности подготовки конкурентоспособных специалистов относительно макросреды университета важно, во-первых, изучение политико-правовой среды, т. е. изменений, происходящих в законодательстве, корректировка нормативно-правовой базы и образовательной политики высшего учебного заведения. Особую значимость данное направление приобретает в современных условиях модернизации системы высшего образования, интеграции белорусской высшей школы в европейское образовательное сообщество. Тесное сотрудничество университета и политической сферы позволит встроить функционирование вуза в актуальные политические преобразования, а значит и функционально соответствовать требованиям общества.

Важным являются систематическое изучение экономических показателей и тенденций рыночных отношений. Экономическая среда определяется рядом макроэкономических показателей, изменения которых вызывают не только количественные, но и структурные изменения в образовании, в спросе на образовательные услуги. Так, сегодня имеют место значительные расхождения в структуре реальных выпусков вузов и структуре прогнозируемых потребностей экономики; структура направлений подготовки кадров в учебных заведениях сегодня складывается стихийно, без опоры на научно обоснованные долгосрочные прогнозы развития экономики. Таким образом, очевидной становится необходимость в прогнозировании потребностей экономики в специалистах с различным уровнем образования, в том числе и с высшим. Результаты этих прогнозов могли бы использовать для разработки альтернативных вариантов экономической политики, определения потенциальных проблем в использовании трудовых ресурсов. Учитывая сложность процессов, происходящих в настоящий период в экономике, такая система должна проводить не только долгосрочное прогнозирование, носящее концептуальный характер, но и среднесрочное (на 4–6 лет), и краткосрочное (до 3-х лет), отвечающее оперативным требованиям со стороны рынка и позволяющее принять ответные меры по корректировке подготовки и переподготовки специалистов в зависимости от результатов этих прогнозов.

При этом рынок труда должен рассматриваться как система взаимосвязанных элементов: образовательные учреждения как производители образовательного продукта, потребители (отдельные личности, предприятия и организации), посредники (службы занятости, биржи труда и т. д.), государство и местные органы управления. Активными элементами на рынке труда являются высшие учебные заведения, формирующие предложения на рынке труда, и работодатели, определяющие спрос на тех или иных специалистов и требования к уровню их подготовки. Остальные элементы рынка труда выполняют посреднические, информационные функции, а также роли, связанные с регулированием рынка труда.

ЛИТЕРАТУРА

Ванькина, И. В. Маркетинг образования: учеб. пособие / И. В. Ванькина, А. П. Егоршин, В. И. Кучеренко. – М.: Университетская книга. Логос. – 2007. – 336 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА

Abstract. The article deals with the main directions of training of university students from non-core faculties for pedagogical activities. The experience of realization of the program of optional professional education "Teacher" in Mari State University is presented.

Приоритетные задачи развития системы образования включают отработку различных моделей профессионального обучения, формирование нового содержания педагогического образования, направленного на существенное усиление доли психолого-педагогического цикла, освоение инновационных форм, методов и технологий учебной, воспитательной, организационной, психолого-консультативной работы.

Параллельное обучение студентов, ориентированное на освоение в период учебы в вузе образовательно-профессиональных программ в целях получения дополнительных квалификаций, представляет собой одно из инновационных направлений образовательной деятельности высшей школы.

С введением многоуровневой структуры университетского образования получает распространение новая модель подготовки преподавателей в классических университетах, представляющая собой набор дополнительных образовательных программ психолого-педагогического профиля, обеспечивающих подготовку преподавателей с присвоением соответствующей квалификации. Министерством образования Российской Федерации утверждены государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника (на базе специальности) для получения дополнительной квалификации «Преподаватель». Такая модель, сохраняя все преимущества университетской системы образования, позволяет подготовить выпускника университета к преподавательской деятельности.

Особенностью данной образовательной программы является не только ее дополнительность к основной подготовке специалиста в условиях ограниченного бюджета учебного времени на профессиональную подготовку, но и изменение целевых доминант: переориентация образовательных целей с общенаучной на профессионально-педагогическую подготовку.

Главным условием успешной профессиональной деятельности являются формирование субъектных качеств будущих педагогов, развитие направленности студентов университета на педагогическую деятельность. Система подготовки будущего учителя в университете призвана заложить программу саморазвития и самообучения, способствующую формированию личностных качеств будущего педагога.

В российских классических университетах накоплен интересный опыт реализации программы дополнительного профессионального образования «Преподаватель». Это в первую очередь опыт Московского государственного университета (факультет педагогического образования), а также Бурятского, Нижегородского, Самарского, Ставропольского, Ярославского университетов. Усилиями этих коллективов разработаны концептуальные основы, сформулированы цели, определено содержание, рассмотрены вопросы включения дополнительной квалификации в структуру подготовки специалиста.

В Марийском государственном университете реализация профессиональной образовательной программы для получения дополнительной квалификации «Преподаватель» началась в 2006 году.

Как известно, в основе получения дополнительной квалификации «Преподаватель» лежит педагогическая подготовка студентов. Одним из главных ее принципов является со-

вместное решение двух задач: углубленное изучение набора психолого-педагогических дисциплин, обеспечивающих готовность к педагогической работе (профессиональная педагогическая подготовка) и систематизация способов восприятия данной науки, трансформированная в учебные дисциплины (предметная подготовка). Реализация данного принципа и легла в основу организации учебного процесса по программе «Преподаватель».

Для обучения по этой программе зачисляются студенты 3–5-го курсов, а также выпускники высших учебных заведений. Обучение проходит на договорной основе и по индивидуальным планам, которые составляются на основе учебного плана программы с учетом возможностей слушателей и дисциплин, изученных в процессе обучения по основной программе. При этом дисциплины, предусмотренные учебным планом программы «Преподаватель» и изученные ранее студентами (выпускниками), перезачитываются.

Содержательная часть программы предусматривает три основных этапа: теоретическую подготовку, педагогическую практику, итоговую аттестацию.

В процессе теоретической подготовки студенты знакомятся с сущностью процессов обучения и воспитания, с их психологическими основами; особенностями возрастного развития и педагогического взаимодействия с учащимися разных возрастов; содержанием и структурой учебных планов, программ и учебников; овладевают современными технологиями обучения, методами педагогического исследования.

Для педагогической подготовки студентов непрофильных специальностей проблема возрастающей роли самостоятельной работы в учебном процессе имеет большое значение, так как она выступает как фактор индивидуального познания и развития их познавательной активности. Однако недостаточная разработанность теории параллельного обучения в высшей школе негативно сказывается на качестве обучения будущих специалистов, недостаток времени на аудиторные занятия, потребность в ускоренном освоении дополнительной квалификации не позволяют обучающимся правильно организовать свою самостоятельную работу и в полном объеме усвоить полученные знания. В связи с этим встает задача интенсификации процесса педагогической подготовки студентов в условиях дефицита учебного времени.

Педагогическая практика студентов непрофильных специальностей является также необходимым и важным звеном в системе практико-ориентированной профессиональной подготовки по дополнительной квалификации «Преподаватель», обеспечивающим единство теоретической и практической подготовки студентов к многоаспектной педагогической деятельности.

Опыт подготовки будущих преподавателей в университетской системе дополнительного образования позволил определить педагогические условия, реализация которых способствует повышению эффективности педагогической подготовки студентов непрофильных специальностей по дополнительной квалификации «Преподаватель»:

- перевод будущего педагога с позиции объекта в позицию субъекта педагогической деятельности;
- интенсивность обучения при дефиците учебного времени в учебном плане дополнительной образовательной программы «Преподаватель»;
- индивидуальный подход к самостоятельной деятельности студентов, рассматриваемый как процесс индивидуального познания;
- использование «задачного» подхода как действенного средства активизации познавательной деятельности студентов;
- осуществление практико-ориентированности в учебном процессе как основы формирования у студентов готовности к самостоятельной педагогической деятельности;
- формирование устойчивого интереса и мотивационных установок к интенсивному обучению по программе «Преподаватель».

Таким образом, педагогическая подготовка студентов непрофильных специальностей в классическом университете при получении дополнительной квалификации «Преподаватель» является одной из базовых надпрофессиональных характеристик, обеспечивающая профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность будущего специалиста.

Значение дополнительных профессиональных образовательных программ заключается в том, что наиболее способные студенты получают возможность расширить свою профессиональную квалификацию и максимально удовлетворить индивидуальные образовательные запросы. Кроме того, значительное количество студентов связывают свое желание получить дополнительную квалификацию с проблемами трудоустройства. Практика показывает, что ценным является не только содержательное наполнение дополнительной квалификации, но и сам факт активной жизненной позиции студента, стремящегося выйти за рамки обязательного минимума вузовской подготовки.

А. А. Богатов, Е. В. Резникова

Туапсинский государственный университет имени А. Н. Толстого, Россия

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

***Abstract.** Nowadays the personal-oriented approach is rather up-to-date due to political, economical and social reforms in our country. But, the individually-differentiated approach is realized in practice insufficiently and not always brings expected results. Individualization is not considered to be an one-off means which is usually used at a certain stage of material comprehension and which is applied to one group of pupils; it must pierce the whole educational process of foreign communication. The article gives the information about 3 aspects of students' individuality, according to 3 types of individualization, recommendations for realization of individually-differentiated approach in studding of speaking skills of foreign languages and in forming correspondant system of exercises. Realization of such approach gives an opportunity to organize a natural speech communication at the lessons.*

В настоящее время личностно ориентированный подход крайне актуален благодаря общественно-политическим, экономическим, социальным преобразованиям, произошедшим в нашей стране в последнее десятилетие. Сменились ценностные ориентиры и в качестве самой большой ценности в соответствии с провозглашенными принципами гуманизации и демократизации общества признается свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира. Переход к постиндустриальному, информационному обществу требует гармоничного развития личности, в том числе ее коммуникативных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нем. Выпускник школы должен обладать нужными для этого знаниями, составляющими целостную картину мира, навыками и умениями осуществлять разные виды деятельности: учебную, трудовую, эстетическую, а также обладать современными, ценностными ориентирами и опытом творческой деятельности, уметь пользоваться новыми информационными технологиями, быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне. Все это может быть достигнуто лишь при личностно ориентированном подходе к образованию и воспитанию подрастающего поколения, когда учитываются по-

требности, возможности и склонности школьника и он сам выступает наряду с учителем в качестве активного субъекта деятельности учения [1]. Условиями реализации личностно ориентированного подхода в образовании являются усиление индивидуализации обучения и организация его дифференцированности.

Однако, несмотря на наличие сравнительно обширной литературы, посвященной вопросам индивидуализации и дифференциации обучения, богатого многолетнего опыта исследовательской и практической работы по этим проблемам, а также методических рекомендаций о непосредственном использовании в образовательной системе результатов данных исследований, приходится констатировать, что индивидуально-дифференцированный подход реализуется на практике в недостаточной мере и не всегда приносит ожидаемого результата. Достаточно остро это противоречие проявляется при обучении иностранному языку. А происходит это потому, что целью обучения иностранному языку и средством этого обучения является речевое общение. А индивидуальный характер работы не всегда соответствует коммуникативной природе процесса обучения. Каковы же возможные пути решения этой проблемы? В первую очередь это реализация в учебном процессе дифференцированного подхода и принципа индивидуализации.

Принцип «дифференцированного подхода» в обучении иностранному языку отражает реально существующее многообразие целей и условий обучения и является порождением дидактического принципа доступности. Он предполагает использование в обучении различных методов и приемов обучения, различных упражнений в зависимости от целей обучения, видов речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала, способностей и качеств обучаемых.

Принцип «индивидуализации» при ведущей роли ее личностного аспекта приобретает еще большее значение при обучении иностранному языку, так как индивидуальным, неповторимым прежде всего является иноязычная речь ученика как средство выражения его сугубо индивидуальных переживаний, чувств, эмоций, моральных устремлений и т. п. [2].

Индивидуализация не должна рассматриваться как одноразовое средство, используемое обычно лишь на каком-то одном этапе усвоения материала и применительно к какой-то одной группе учеников (сильных, средних, слабых); она должна пронизывать весь процесс обучения иноязычному общению.

Рассмотрим индивидуальность учащегося в трех аспектах в соответствии с тремя видами индивидуализации.

1. Индивидуальные свойства учащихся и индивидуальная индивидуализация. Индивидуальные свойства представлены в индивидуальности в виде определенных комплексов природных свойств человека. Совокупность этих свойств в более общей форме выступает в виде темперамента, задатков, органических потребностей, которые составляют природную основу индивидуальности.

При обучении иноязычной речевой деятельности роль задатков проявляется в том, что одни ученики оказываются более способными к выполнению одних действий, другие – других. Для учителя различия в индивидуальных свойствах выступают как объективная данность, с которой необходимо всемерно считаться и учитывать в обучении.

Так, прежде чем, к примеру, осуществить подбор подходящих упражнений для реализации индивидуально-дифференцированного подхода при обучении иностранному языку, необходимо дифференцировать учащихся на группы (как один из вариантов группы сильных, средних и слабых детей). Особое внимание при этом стоит уделять учету таких показателей, как память, мышление, особенности речи учащихся, их учебно-познавательная активность.

Для непосредственного выявления данных групп в классе могут быть использованы такие методы, как наблюдение (наблюдение за поведением учащихся при написании самостоятельных и контрольных работ, за их состоянием при устных ответах); беседа, которая

может проводиться в начале каждого урока в целях выяснения степени усвоенности изученного материала, а также выявления пробелов в знаниях учащихся; анализ письменных творческих работ учеников, которые служат показателем развития их логического мышления, умения выстраивать в письменной форме свои мысли на иностранном языке.

Дифференциация учащихся на три группы – сильные, средние, слабые – позволит разработать каждое задание в трех вариациях – сложный вариант, средний, упрощенный. Это сделает возможным учесть темп работы учащихся, их индивидуальный путь решения задачи. При дифференциации заданий ученики имеют возможность справиться с заданием, выполнить его качественно, ответственно настолько, насколько им позволяют их индивидуальные способности.

2. Субъектные свойства учащихся и субъектная индивидуализация. Как субъект человек характеризуется не только тем, что занимается различной деятельностью, но и мерой ее продуктивности, которая определяется, с одной стороны, природными способностями, а с другой – умением трудиться, т. е. субъектными свойствами.

Специфика субъектной индивидуализации при обучении, к примеру, иноязычному говорению состоит в том, что она должна предусматривать одновременное применение дидактических материалов, различных по форме (например, наличие или отсутствие опор), учитывающих своеобразие приемов учебной деятельности ученика, но приводящих в конечном счете к одинаковым результатам по возможности за равные отрезки времени.

3. Личностные свойства учащихся и личностная индивидуализация. Личностная индивидуализация учитывает:

- а) контекст деятельности обучаемого;
- б) жизненный опыт учеников (опыт их как читателей, спортсменов, путешественников и т. п.);
- в) сферу интересов, желаний, склонностей, духовных потребностей;
- г) мировоззрение (взгляды на жизнь);
- д) эмоционально-чувственную сферу (при «провоцировании» учеников на высказывания в защиту своей любимой команды, актера, книги, профессии);
- е) статус личности в коллективе: популярность ученика среди товарищей, взаимные симпатии для нахождения речевых партнеров, назначение ведущего в речевых группах и т. п.

Сознание – это высшая форма отражения действительности, целостная система различных, тесно связанных друг с другом познавательных и эмоционально-волевых элементов. Сознание всегда субъективно, оно субъективный образ объективного мира. Материальным выражением сознания является речь. Поэтому речь как способ выражения отношения всегда эмоциональна, а личностный фактор так значим для стимуляции речи на иностранном языке.

Иностранный язык – ценность общественная. Для общества необходимо, чтобы его члены владели иностранным языком. Для большинства школьников как членов общества, однако, иностранный язык – ценность потенциальная, а не реальная. В силу этого иностранный язык не выступает как личностная ценность. Противоречие должен снять учитель – посредник между обществом и учеником. Его задача – перевести общественную ценность в ценность личностную. Превращения можно добиться только при помощи личностной индивидуализации, показав эффективность и пользу иностранного языка в кругу личностных ценностей, интересов каждого ученика.

Любое высказывание ученика должно быть по возможности естественно мотивированным, т. е. исходить как бы из его внутреннего «я»; для создания коммуникативной мотивации необходимо использовать в основном личностную индивидуализацию, которая предполагает учет контекста деятельности ученика, его жизненного опыта, сферы его интересов, желаний, духовных потребностей, мировоззрения, эмоционально-чувственной сферы и статуса личности в коллективе.[3]

Индивидуализация в изложенной трактовке является основным средством мотивации учебной деятельности, осуществляемой в коллективной, групповой и индивидуальной форме работы. Именно личностная индивидуализация является главным средством создания коммуникативной мотивации, под которой мы понимаем такой ее вид, который обеспечивает инициативное участие человека в общении (как в жизни, так и на уроке).

Безусловно, основными методами и средствами реализации индивидуально-дифференцированного подхода при обучении говорению на иностранном языке являются упражнения, выбор которых непосредственно зависит от индивидуальных особенностей учащихся и от уровня их обученности.

Так, ученики-экстраверты испытывают потребность реализовывать новые учебно-речевые ситуации, разыгрывать новые роли, работать в команде. Поэтому этой категории обучаемых следует предлагать проектные формы работы, которые позволят раскрыть их языковой потенциал. Учащиеся-интроверты, напротив, испытывают дискомфорт в новых учебных ситуациях, а при реализации тех типов ситуаций, в которых у них накопился опыт, чувствуют себя довольно уверенно, поэтому для них актуальным будет выполнение пред-речевых (подготовительных) упражнений на подстановку слов, заполнение «люков».

Безусловно, при обучении говорению речевые упражнения играют ведущую роль. Это объясняется тем, что задача учителя в данном случае научить детей творчески, разнообразно и в то же время логически высказываться. Однако, учитывая разные уровни обученности учащихся, эти упражнения можно представить в несколько отличающемся виде. Так, имея перед глазами опоры, представленные в виде таблиц, рисунков к трудным грамматическим конструкциям или ключевых слов, даже слабые учащиеся настраиваются на содержание своей речи, на творческий подход к заданию. И таким образом, оказываются в состоянии сделать несколько высказываний по заданной теме.

В настоящее время опоры широко используются на практике и приносят, как доказано, положительные результаты. Конечно, их нужно постепенно снимать, особенно если мы имеем дело с сильными учениками, у которых богатый словарный запас и практика речи.

Как мы уже отмечали ранее, любое высказывание ученика должно быть по возможности естественно мотивированным и для создания коммуникативной мотивации необходимо использовать личностную индивидуализацию. Учащиеся с высоким уровнем учебно-познавательной мотивации проявляют активность, склонны задавать вопросы, поэтому при обучении говорению на иностранном языке большое значение для них будут иметь упражнения ситуативного характера, которые постоянно будут их побуждать к таким приемам, как конкретизация, абстрагирование, обобщение, которым, в свою очередь, принадлежит главенствующая роль в развитии речи.

Таким образом, реализация индивидуально-дифференцированного подхода при обучении иностранному языку дает широкие возможности повышения естественной мотивированности иноязычной речемыслительной деятельности и организации естественной речевой коммуникации на уроках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И. Л. Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностр. языки в шк. – 2002. – № 2. – С. 11–15.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: АСАДЕМА, 2004. – 330с.
3. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 213 с.

С. В. Богданович

РУП «Белдорцентр», Беларусь

И. И. Леонович

БНТУ, Беларусь

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ ДЛЯ ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОГО КОМПЛЕКСА СТРАНЫ

***Abstract.** Qualities that should have specialists ready for innovation activities described in the article. Some proposals which are aimed at improving the educational process at the Technical University formulated. New definition of computer literacy is proposed. Some practical steps to improve the computer literacy of students offered. First, it is the development and improvement of the methodological base of information technology. Secondly, it is a revision and improvement of training programs for information technology. Training course on the development of algorithms to identify in 8 – 9 semesters is required. Thirdly, it is the constant improvement of teacher training. Psychological inertia, which is formed by the students have a second problem that is described in the article. The development of methods for engineering design and engineering analysis is proposed to address this shortcoming.*

В настоящее время в стране многое делается для развития инновационных процессов, их воплощения в новых продуктах и новой технике. В то же время эффект от инноваций мог бы быть значительно большим. Многие инновации начинаются по инициативе «сверху». Однако на подлинный путь инновационного развития нельзя стать по команде. Для этого необходима «критическая масса» подготовленных специалистов на всех уровнях, готовых к внедрению инноваций и понимающих их необходимость. Подготовка таких специалистов требует времени и средств. Поэтому уже из стен технического вуза должны выходить специалисты со сформированным инновационным мышлением, привитым в результате соответствующего образования. Сложившаяся у нас система высшего технического образования еще не в полной мере отвечает этой задаче. Традиционно считалось, что у вуза несколько другие задачи, состоящие в первую очередь в том, чтобы заложить фундамент профессиональных знаний, научить основам их практического применения. Концепция же инновационного образования требует, чтобы наряду с усвоением базовых знаний, необходимо научить будущего инженера самостоятельно овладевать новыми знаниями и информацией, научить его учиться, выработать потребность в обучении на протяжении жизни. Не случайно лидеры стран «большой восьмерки» одну из основных задач своих стран видят в том, чтобы готовить граждан к тому, чтобы адаптироваться к переменам посредством обучения в течение всей жизни [1].

Рассмотрим, какими качествами должен обладать инженер инновационной направленности, чтобы достичь личного успеха в своей отрасли, с одной стороны, и чтобы создавать качественный продукт, способствуя успеху своей отрасли, с другой стороны. Известный американский специалист в области системного анализа Дж. Диксон такими качествами называет:

1. Изобретательность – умение генерировать новые идеи и принципы, направленные на достижение поставленных целей.
2. Умение проводить инженерный анализ – способность анализировать систему или процесс на основе технических и научных принципов для быстрого получения правильных решений.
3. Технические знания – доскональное и глубокое освоение инженерной специальности.

4. Широкая специализация – способность разбираться в основных проблемах дисциплин за пределами конкретной узкой специализации. Этого требует ускоренное развитие науки и техники, имеющее место в последние несколько десятилетий.

5. Математические знания и навыки – умение гибко применять обширный математический аппарат.

6. Умение принимать решение в условиях неопределенности, учитывая при этом все существенные факторы.

7. Знание технологии производства, учет возможностей и ограничений, как имеющихся, так и вновь возникающих технологических процессов.

8. Умение передавать информацию о полученных результатах – способность выражать свои мысли ясно и убедительно в любой форме, устно, письменно, графически [2].

К этим качествам, сформулированным почти сорок лет назад, сейчас можно добавить разве что компьютерную грамотность.

С большим сожалением приходится признать, что сегодняшние выпускники технических вузов, в том числе и дорожного профиля, отвечают перечисленным требованиям далеко не в полной мере. Ниже рассмотрим только две проблемы и возможные пути их решения, позволяющие улучшить подготовку инженеров.

Как ни странно, неблагоприятно складывается ситуация с компьютерной грамотностью будущих инженеров. Проникновение компьютерных средств в новые сферы деятельности, совершенствование аппаратного и программного обеспечения самих компьютеров с одновременным снижением цен на них, широкое распространение электронных средств передачи данных и развитие сети Интернет привели к распространению мнения о начале эры информационных технологий.

При поверхностном взгляде на проблему может показаться, что с компьютерной подготовкой будущих инженеров-дорожников дело обстоит достаточно благополучно: все умеют набирать тексты, пользоваться электронными таблицами, электронная почта и Интернет не отпугивают, а привлекают, у многих студентов имеется собственный компьютер. Одним словом, нет никакого сравнения в уровне компьютерной грамотности у современных выпускников вуза и теми, которые закончили его, например, 15 лет назад. В таком благодушном подходе и заключается основная проблема. Те, кто формирует такое мнение или закончили вуз еще до начала развития информационных технологий или тогда, когда эти технологии были еще в зачаточном состоянии. Между тем одновременно с развитием программных и технических средств информационных технологий изменилось и содержание понятия компьютерной грамотности [3]. То, чем можно было гордиться 15 лет назад сейчас должно считаться таким же естественным навыком как умение читать и писать. По нашему мнению, компьютерная грамотность сегодня – это умение и высокая готовность использовать средства информационных технологий для решения инженерных и научных задач и способность быстро и эффективно адаптироваться к проникновению компьютерных технологий в новые сферы деятельности. С таких позиций уровень компьютерной грамотности в дорожной отрасли сегодня явно недостаточный. Работники производства не всегда обладают достаточными знаниями для использования и внедрения новейших разработок, выпускники вуза не готовы увидеть проблему целиком.

Одной из причин подобной негативной ситуации является то, что в вузе нет в необходимом количестве компьютерной техники для обучения студентов на требуемом уровне. Но хуже этого то, что нет нужного числа специалистов для качественной подготовки студентов, отсутствует необходимая методическая база для изучения информационных технологий. На наш взгляд, разрыв между уровнем подготовки инженеров-дорожников в области информационных технологий и уровнем развития самих технологий постоянно увеличивается.

Мы не призываем готовить всех будущих дорожников еще и как программистов. Изучение основ программирования определенно необходимо, хотя бы потому, что приучает к логическому мышлению, дает навыки разработки алгоритмов. Но особенно важно, чтобы подготовленный в результате обучения специалист был в состоянии увидеть задачу целиком, умел разложить ее на составляющие части. Это то, что называется постановкой задачи. А далее, если есть возможность, мог использовать информационные технологии для решения, выбирая при этом наиболее эффективные, если необходимо – с привлечением специалистов соответствующего профиля. Причем обучение необходимо основывать не на абстрактных примерах, а на реальных практических задачах. Таким образом, особенно актуальными видятся две задачи в области повышения качества подготовки специалистов: получение студентами обширных знаний по возможностям информационных технологий и развитие умения осуществлять постановку задачи. Если первая задача может быть решена при обучении на первых курсах, то вторая – только после изучения специальных дисциплин.

Необходимым является разработка и совершенствование методической базы по информационным технологиям; пересмотр и совершенствование учебных программ по информационным технологиям с внедрением курса по постановке задач в 8–9 семестрах; постоянное повышение уровня подготовленности преподавательских кадров не только в области информационных технологий, но и в способах и методах донесения этих знаний до студентов.

Вторая проблема связана с формированием у студентов в течение всего срока обучения психологической инерции. Получение инженерного образования предполагает, что студенты кроме досконального и глубокого освоения инженерной специальности овладеют умением анализировать систему или процесс на основе технических и научных принципов для быстрого получения правильных решений [2]. Кроме того, изучают основы принятия решения в условиях неопределенности, получают некоторые знания о том, как генерировать новые идеи и принципы, направленные на достижение поставленных целей. То есть предполагается, что студенты получают некоторые навыки, свойственные и необходимые для исследователя. Однако поточная система подготовки инженеров, имеющая место у нас, не способствует развитию таких навыков, а ведет к формированию у студентов психологической инерции, проявляющейся при необходимости самостоятельно разобраться в новой проблеме.

В практической деятельности довольно часто встречаются сложные ситуации, в которых типовые методы расчетов неприменимы. Здесь требуется нестандартный, творческий подход. Но именно в таких ситуациях психологическая инерция становится тем фактором, который сковывает человека, жестко удерживая его в рамках привычных представлений. В результате решения, требующие изобретательства, научного творчества или проектного новаторства могут и не появиться, сведясь к вариациям на известные темы.

На наш взгляд, для преодоления названного недостатка следует пересмотреть содержательную сторону изучаемых инженерных дисциплин, в первую очередь прикладных, с тем, чтобы кроме традиционного изложения суммы знаний в учебные программы обязательно были включены разделы по методам и способам использования полученных знаний – то, что часто называют терминами инженерное проектирование и инженерный анализ.

Интересные результаты после этого могла бы дать ранняя выдача задания на дипломное проектирование – не на последнем курсе, а за два или три года. Тогда мы могли бы получить не очередной типовой расчет, «разбавленный» текстами из учебников, а работу действительно самостоятельную и интересную. Оправданным и необходимым представляется включение в учебные планы теории решения изобретательских задач, элементов эвристического анализа, назначением которых является не только формирование навыков изобретательства, но и преодоление психологической инерции.

Как вариант, можно ввести отдельный курс по специальным методам решения прикладных задач по специальности, который бы включал вопросы ТРИЗ, эвристики, инженерного проектирования. Перед началом изучения такого курса следовало бы выдать задание на курсовой проект, главным требованием которого было бы применение нетиповых методов расчета. В результате студент должен получить навыки работы без образца расчета перед глазами, который можно было бы механически скопировать.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://www.g8russia.ru/docs/12.html>
2. Диксон, Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений / Дж. Диксон. – М.: Мир, 1969.
3. Леонович, И. И. Повышение компьютерной грамотности как одна из ключевых задач инженерного образования / И. И. Леонович, С. В. Богданович // Высш. шк. : проблемы и перспективы: материалы 8-й Междунар. науч.-методич. конф.: в 2 ч. Ч. 1. – Минск : Республиканский институт высш. шк., 2007. – С. 377–380.

В. Н. Болдырихина
МГПИ, Россия

СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ КРУЖОК КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ТВОРЧЕСКОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

***Abstract.** Personally oriented approach to education implies increased individual work with each student, an increase of its component in the total amount of interaction with future specialists in their preparation. It is difficult to implement in full extent during audience activities – seminars, and even more, lectures. Science circle allows you not only to pay attention to each student, to hold enthusiastic students as future professionals. It assumes an environment of informal communication of teacher and student, creates the conditions not only for training and development, but also for managing upbringing work. Besides, there appears the ability to exercise link between generations (teacher-student- school student), which allows to embody principle of continuity, as well as to apply the elements of the pedagogical management and tuition. However, one of the main functions of student's academic circle – is an intelligent creative development of the future teachers, upbringing of researchers, and in general, the formation of the creative personality.*

В настоящее время наблюдается противоречие между потребностью развивающегося общества в высококомпетентных специалистах и возможностями нашего сегодняшнего образования, особенно высшего. И это несоответствие становится все более очевидным. Назрела необходимость широкого, коренного преобразования всей существующей системы обучения, воспитания и развития будущих специалистов, в частности, педагогов – людей, которые, во многом определяют будущее нашей цивилизации.

Одним из путей, ведущим к улучшению сложившейся ситуации, на наш взгляд, является перераспределение часовой нагрузки в пользу увеличения времени на неформальное общение студентов и преподавателей, объединенных общей целью, что, безусловно, можно реализовать только в небольших группах.

Этим требованиям полностью соответствуют научные студенческие кружки, которые, к сожалению, не так уж часто встречаются в педагогических вузах, а еще реже носят не просто формальный характер, а являются действительными кузнецами кадров – научной педагогической интеллигенции. На это есть, безусловно, не только субъективные, но и объективные причины.

Одной из причин является отсутствие достойного финансирования работы преподавателя, ведущего научный студенческий кружок. Она обычно не включается в почасовую

нагрузку в той мере, которая соответствует действительной работе в этом направлении. Например, пять часов в год на одного студента – это, безусловно, неадекватная оценка подобной преподавательской работы. Кроме того, передача культурно-исторического опыта, в том числе и научного, от старшего поколения младшему, как это и происходит во всех цивилизованных обществах и сложилось исторически, возможна только при наличии этого старшего поколения в научной, и в частности, в преподавательской среде. Однако при современной политике, «омолаживания» научного коллектива (которая, безусловно, имеет и свои положительные моменты), теряется очень важное разновозрастное звено в системе передачи научного опыта от поколения к поколению, приводящего к нарушению самой системы передачи этого опыта. Безусловно, между двумя молодыми людьми примерно одного возраста, может быть разница в овладении научными знаниями и умениями. Однако практически невозможно представить между ними разницу в опыте научного общения и овладения научными ценностями, для приобретения которого, как правило, необходимо время, годы осмысления накопленного жизненного богатства, а порой и переоценки ценностей, приобретение мудрости, не только житейской, но и научной, профессиональной.

Почему же перенесение основной образовательной работы в условия научного студенческого кружка улучшит качество подготовки будущих педагогов и сделает их более конкурентоспособными на рынке труда? Во-первых, потому что большая часть студентов пройдет через организацию научной деятельности и приобретет навыки исследовательского поведения, разовьет исследовательские способности, которые предполагают умение видеть проблемы, ставить вопросы и находить на них многовариантные ответы, умение наблюдать, экспериментировать, анализировать, делать выводы и умозаключения, выдвигать гипотезы, моделировать ситуацию и предвидеть ее развитие, уметь конструктивно общаться, объяснять, доказывать, отстаивать свои идеи, спокойно признавать свои ошибки, уважать чужое мнение. То есть эти люди станут более коммуникабельными, творческими, умеющими находить выход из любой жизненной ситуации. Однако само творчество, несомненно, формируется в творческой развивающей среде, творческими людьми.

Любая развивающая среда состоит из разнообразных элементов, каждый из которых выполняет свою функциональную роль. Элементы могут представлять:

- систему материальных объектов;
- информационные блоки;
- современные технологии обучения, воспитания и развития и др.

Творчески развивающая среда способствует формированию креативности: развитие интеллекта (творческих способностей, творческого мышления, творческого воображения); развитию качеств личности, способствующих творчеству: открытость новому опыту, толерантность по отношению к неопределенности и др.; становлению образа жизни, жизненной позиции, мотивации на творчество. В целом креативность можно определить как комплекс интеллектуальных и личностных характеристик, позволяющих человеку продуктивно действовать в ситуации новизны, неопределенности, неполноты исходных данных и отсутствия четкого алгоритма решения проблем [1]. Творческая развивающая среда предоставляет условия для формирования профессиональной компетенции будущих педагогов. С этой точки зрения творческая развивающая среда – это условия вузовской образовательной среды, направленные на формирование успешного профессионала.

Всем этим критериям и качествам творческой развивающей среды отвечает научный студенческий кружок: для ведения исследовательской деятельности имеется определенная система материальных объектов; имеется план и программа кружка, состоящая из необходимых информационных блоков, а также индивидуальные студенческие планы и программы исследования. И конечно главное, это то, что для достижения запланированного образовательного эффекта на преподавателя ложится большая ответственность по

реализации в условиях научного кружка современных технологий обучения, воспитания и развития студентов.

Например, одной из современных и перспективных технологий подготовки специалистов является тьюторство. Как оно реализуется в студенческом научном кружке? В нашем научном студенческом кружке «Актуальные проблемы современного дополнительного образования» курирование осуществляется в нескольких направлениях в зависимости от имеющегося у студента опыта ведения исследовательской работы: преподаватель – опытный студент, более опытный студент (чаще старшекурсник) – менее опытный студент (обычно первокурсник), преподаватель – школьник, опытный студент – школьник. Тьютор демонстрирует менее опытному в научном плане подопечному ориентации, понятия, техники, человеческие качества. Он не только показывает, но и рассказывает, как сделать. Образно говоря, под девизом «Делай, как я!» он демонстрирует не столько себя, сколько уже освоенные методики и процедуры мышления и деятельности. Причем кроме эффективного взаимодействия студентов друг с другом и со школьниками происходит еще и оптимизация ресурсов: старшекурсники, по сути, учат младших, высвобождая тем самым время преподавателя. Это взаимодействие имеет на выходе и реальный продукт – совместное руководство конкурсными работами. Так, например, в IV областной научно-практической конференции школьников «Путь в науку», проходившей в нашем городе в декабре 2009 г. были представлены три работы, соруководителями которых являлись студенты – члены научного студенческого кружка, причем одна из этих работ была награждена дипломом 1-й степени лауреата этой конференции. Кроме этого, мы имеем опубликованные материалы по результатам участия студентов как самостоятельно, так и совместно с преподавателем на конференциях разного уровня.

Тесно связан с тьюторством и педагогический менеджмент – управленческая деятельность учителя, осуществляемая в классе, направленная на достижение целей развития личности ребенка, готового к жизни в новых социально-педагогических условиях [2]. В научном студенческом кружке его члены осваивают процесс организации и управления исследовательской работы со школьниками разного возраста как в условиях учреждения дополнительного образования, так и в условиях дополнительного образования на базе общеобразовательной школы. Они учатся разрабатывать, например, дополнительные образовательные программы для работы в научном объединении учащихся, отдельные занятия, сценарии досуговых мероприятий. Кроме того, члены научного студенческого кружка помогают преподавателю в подготовке и проведении работы научной секции во время институтской ежегодной научной студенческой конференции. Принимают участие в организации и проведении занятий научного кружка, например, в проводимом в 2010 году открытом заседании научного студенческого кружка по теме «Школьники и наука» во время институтской недели науки.

Следует также отметить, что анкетирование и тестирование членов научного студенческого кружка показывает их высокую самооценку и веру в свои силы, оптимизм, толерантность, коммуникабельность, стремление к самопознанию и саморазвитию.

Таким образом, неформальное общение преподавателя и студентов как равноправных коллег в условиях научного студенческого кружка созвучно с истоками классического университетского образования. Пожалуй, это один из самых ценных продуктов высшего профессионального образования, который, на наш взгляд, надо всячески поддерживать и развивать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грецов, А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер. 2007. – 298 с.
2. Педагогический менеджмент // Мир словарей: коллекция словарей и энциклопедий. http://mirсловarei.com/content_eco/PEDAGOGICHESKIJ-MENEDZHMENT-32508.html

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ЮРИДИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Abstract. The problem of improvement of quality of preparation of legal shots is represented social as on its effective overcoming depends not only the decision of a question on employment of graduates of legal high schools and their professional suitability, but also success of social and economic reforms carried out in the country. One of the major disciplines whom the future lawyers – civil law as it is a basis of a social life and economic relations should master. The importance of civil law can be defined two basic indicators: quantity of civil-law disputes and frequency of references to norms of the civil legislation at a substantiation of claims and objections against them. In this connection authors of article express concern in that circumstance that the quantity of the class periods allocated for studying of given discipline, decreases.

В периоды экономических и социальных преобразований в обществе значение гражданского права как основного регулятора товарно-денежных и иных имущественных и личных неимущественных отношений существенно возрастает. Воздействие норм гражданского права на экономический оборот и на повседневную жизнь проявляется в сложнейших казусах, комментировать которые зачастую сложно и ученым-теоретикам, и юристам, имеющим большой практический опыт. Это свидетельствует о необходимости подготовки специалистов, разбирающихся, прежде всего, в гражданском праве. Следовательно, изучению данной дисциплины в юридических вузах надлежит уделять особое внимание.

Проблемы, с которыми сталкивается система высшего юридического образования в белорусском обществе, разноплановые. В их числе необходимость усиления кадрового состава преподавателей, нехватка современной, качественной и доступной по цене юридической литературы, отсутствие в требуемом количестве современных технических средств обучения и некоторые другие. В последние годы к этому перечню добавилась еще одна искусственно созданная проблема – уменьшение количества учебных часов, которые выделяются учебными планами для изучения дисциплины «Гражданское право». Так, например, если студентам, поступавшим на юридические факультеты в 2007 году, на изучение общей части гражданского права отводилось 128 аудиторных часа, то в 2008 году их количество сократилось до 120 часов.

Такое решение вызывает недоумение, поскольку гражданское право – одна из сложнейших учебных дисциплин, изучаемых в юридических вузах. Перед студентами стоит целый комплекс задач, решить которые самостоятельно, без помощи высококвалифицированных преподавателей они не в состоянии. Сегодня недостаточно только прочитать и заучить тексты нормативных правовых актов, относящихся к гражданскому законодательству. Изучение гражданского права предполагает овладение всем цивилистическим инструментарием, включающим усвоение основных гражданско-правовых категорий и конструкций, развитие способностей самостоятельного анализа гражданско-правовых норм и судебных казусов, а также приобретение некоторых практических навыков.

Метод познания гражданского права, основанный на изучении текстов правовых памятников, архивных актов, судебной практики, активно использовался в XIX – XX веке. Это объяснялось тем, что кодифицированное законодательство в указанный период считалось замкнутым целым, не имеющим никаких пробелов, из которого можно извлечь ответы на все правовые вопросы. Задача юриста заключалась в том, чтобы найти эти ответы в кодексе. Так, французский юрист Лиар, бывший вице-ректором Парижского университета в конце XIX века, писал: «Право, это – писанный закон. Поэтому задача юридических факультетов – учить толкованию законов, и метода их – чисто дедуктивная. Статьи закона пред-

ставляют собой теоремы, которые надо связать, и извлечь следующие из них последствия. Настоящий юрист – это геометр, и юридическое воспитание – чисто диалектическое» [1].

Однако такой подход к преподаванию гражданского права даже в то время поддерживался не всеми правоведами. Ю. С. Гамбаров полагал, что «таким образом, нас приковывают насильственно – и не в отношении кого-либо отдельного закона, а в отношении всего права – к моменту издания закона; и какова бы ни была последующая эволюция идей и учреждений, мы не можем выйти ни на шаг из заколдованного кругозора законодателя, давно переставшего существовать» [1]. И. А. Покровский в своей лекции «Желательная постановка гражданского права в изучении и преподавании», прочитанной им в Киевском Университете в 1896 году, отмечал, что такой подход к изучению гражданского права чреват тем, что «у современного юриста зачастую нет даже истинного понимания того, какое место занимает подлежащее его юридической оценке явление в системе гражданского строя...» [2].

Неприемлем такой подход и в современном белорусском обществе. Постоянный процесс интернационализации социально-экономической сферы и ее усложнения сопровождается государственным воздействием на сферу общественных отношений, составляющих предмет правового регулирования, что выражается в разработке и приспособлении правового материала к меняющимся условиям. Как следствие, гражданское законодательство Республики Беларусь подвергается постоянному реформированию, а следовательно, дать студентам знания, которые бы отражали завтрашнее состояние законодательства – задача невыполнимая.

В таких условиях, задача преподавания гражданского права не может уже сводиться к простому запоминанию и комментированию нормативных правовых актов. Правовые институты должны изучаться с точки зрения действующего законодательства, но не менее важно объяснить их происхождение с точки зрения истории, дать оценку законодательству с позиции эффективности его применения и, если требуется, разумной критики. Совершенно прав Е. А. Суханов, утверждая, что гражданское право «должно преподаваться как наука, а не как комментарий к действующему законодательству. Предметом обучения гражданского права должно быть не законоведение, а правоведение. Следует преподавать не нормы закона, а основные цивилистические понятия и конструкции, способы и формы их практического использования, иллюстрируя примерами из законодательства...» [3].

Для того чтобы реализовать растущие запросы общества на образованных юристов, подготовить студентов к их будущей профессиональной деятельности, безусловно, необходимо дать им основательное знакомство с действующим законодательством. Вместе с тем важно выпустить из стен университета не просто образованных юристов, но людей способных мыслить грамотно, рассуждать с точки зрения выявления теоретических и практических проблем правового регулирования и поиска путей их решений. В нынешних студентах требуется развивать способность к систематической работе по повторению, обновлению и обобщению изучаемого материала.

Соглашаясь с необходимостью совершенствования методики преподавания дисциплины «Гражданское право», мы вместе с тем убеждены, что основной из форм обучения по-прежнему должна оставаться лекция. Главным достоинством лекционного метода обучения является то, что материал, подлежащий усвоению студентами, преломляется через личность преподавателя, который нацелен на поиск оптимальной последовательности в изложении материала, отбор наиболее существенных и сложных вопросов. Важным моментом здесь также является концентрация внимания на дискуссионных и спорных моментах гражданско-правовой доктрины и действующего законодательства, комментирование его новелл, ознакомление с состоянием правоприменительной деятельности. При этом, чтобы лекции не перегружали студентов информацией, их должно быть достаточное количество.

В начале изучения курса гражданского права студентам необходимо объяснить его назначение и задачи, роль и место в системе учебных дисциплин, а также в системе подготов-

ки специалиста, осветить основные вехи науки гражданского права и практики гражданского оборота. С тем, чтобы в ходе изучения курса студенты не замыкались на нескольких учебных пособиях, а научились мыслить самостоятельно, сопоставлять различные точки зрения, делать грамотные и аргументированные выводы, преподаватель в ходе лекционных занятий должен сориентировать студентов не только на основные учебники, но и на наиболее значимые монографические труды по гражданскому праву. При изучении каждой темы курса, в обязательном порядке необходимо дать обзор актуальных публикаций по изучаемой теме. Затем в ходе практических занятий студентам должна быть представлена возможность доложить о прочитанном, высказать собственную точку зрения, обсудить ее с преподавателем и группой, ответить на вопросы.

Сущность юридического образования в наиболее общем виде может быть представлена как то, что юрист должен знать и уметь делать. В этой связи возникает еще один вопрос: «Чему отдавать предпочтение в процессе подготовки будущих юристов: теоретическим знаниям или практическим навыкам?» Наряду с теоретическими знаниями, которые, безусловно, необходимы для полноценной подготовки специалиста, должны широко внедряться специальные методики, которые имеют своей целью выработку практических навыков в области специализации.

Следует акцентировать внимание на большую ориентацию студентов на нужды экономики. В ходе практических занятий студенты должны приобретать навыки юридического письма: учиться грамотно составлять юридические документы, разрабатывать проекты договоров, писать иски, заявления и т. п. Пристальное внимание целесообразно уделять разбору казусов (споров, спорных ситуаций, судебных решений). Если же количество часов, отводимых на изучение дисциплины, будет уменьшаться, какими-то из названных мероприятий необходимо будет пренебречь, что, на наш взгляд, отрицательно скажется на подготовке будущих юристов.

Таким образом, если мы согласны с тем, что нам нужны юристы, которые смогут защищать гражданско-правовые интересы и толковать нормы гражданского права в свете основных общечеловеческих ценностей, то следует согласиться и с тем, что их этому следует научить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гамбаров, Ю. С. Гражданское право. Общая часть / Ю. С. Гамбаров; под ред. и с предисловием В. А. Томсинова. – М.: Изд-во «Зерцало», 2003. – 816 с.
2. Покровский, И. А. Основные проблемы гражданского права / И. А. Покровский. – М., Статут, 2001. – 354 с.
3. Сборник учебно-методических материалов по гражданскому праву / под ред. Е. А. Суханова. – 2-е изд. – М.: ДЕ-ЮРЕ, 1995. – 164 с.

Н. И. Бумаженко

ВГУ имени П. М. Машерова, Беларусь

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Abstract. One of the priority directions state politicians Republics Belarus on modern stage is an improvement of the system of the formation that will be a source of growing intellectual, cultural and spiritual-moral potential to nations. Special value gains the social sphere. Preparation highcoskilled specialist for social sphere – an important problem of the system of the formation. The Volume of the scientific

knowledge's, which must adopt the future specialists of the social sphere, since each year increases. The Future professional must know how to select analyses and systematize the science data and use them in social work. The Creative nature to activity of the specialist of the social sphere is expressed in that that he not only executes their own direct duties, specified by professional requirements, but also searches for the possibility of the improvement to professional activity. The Enumerated circumstance requires the quickest decision of the problem quality training specialist social sphere.

В настоящее время к системе профессиональной подготовки предъявляются особые требования. Современный специалист характеризуется профессиональной мобильностью, то есть возможностью оперативно реагировать на постоянно возникающие изменения в научной и практической деятельности. В связи с этим стратегической задачей современного профессионального обучения является направленность на овладение студентами профессиональными знаниями, профессиональной культурой, становление у них профессиональных качеств личности. Это обучение происходит в условиях специально организованной познавательной деятельности.

В период профессионального обучения углубляется интерес к избранной профессии, происходит накопление и развитие знаний, умений и навыков по избранной специальности, складывается представление о профессионально важных качествах, необходимых для будущей трудовой деятельности, происходит развитие личности средствами профессионального обучения (через формирование профессиональной направленности, профессионального мышления, чувства профессиональной ответственности, профессиональных планов).

Качество профессиональной подготовки специалистов социальной сферы во многом зависит от того, насколько глубоко студенты овладели дисциплинами социального блока, в рамках которых вырабатываются важные жизненные умения будущих специалистов: индивидуальные умения, включающие ориентацию на успех, самоуважение, уверенность в себе, ответственность, наблюдательность, способы саморазвития; групповые умения, проявляющиеся в способности находиться в группе, уяснении роли лидерства, умении получать и перерабатывать информацию, обмениваться ею, способах поддержки, навыках общения и др.; управленческие умения, заключающиеся в умении планировать, контролировать время, устанавливать приоритеты, принимать решения.

Особый интерес представляет изучение ценностно-смысловых (содержательных) и мотивационных (динамических) компонентов профессиональной направленности студентов. Анализ мотивационных основ профессионального становления специалистов социальной сферы в процессе обучения в вузе целесообразно начать с мотивов поступления в учебное заведение. Выбор профессии является сложным, полимотивированным процессом, в основе которого лежат представления о социальных приоритетах и ценностях профессии.

Начало обучения в вузе позволяет понять, в какой мере избранная профессия соответствует склонностям и интересам субъекта, насколько его психический ресурс соответствует мотивации профессии. Подкрепление первоначального мотива выбора профессии происходит тогда, когда учебная деятельность соответствует личностным особенностям и склонностям студентов. В этом случае укрепляющиеся профессиональные мотивы стимулируют учебную активность и продуктивность студента. В ходе нашего исследования, которое проводилось среди студентов заочной формы обучения специальности «социальная работа», выяснилось, что в качестве мотивов выбора профессии чаще всего выступают желание помочь человеку – 36 %, познавательный интерес – 23 %, потребность в общении – 15 %, влияние авторитетного человека – 11 %, невысокий конкурс – 9 %, потребность решить свои личностные проблемы – 6 %.

Ожидания, с которыми связан выбор будущей профессии, согласно нашему исследованию, представлены следующим образом: узнать себя – 54,7 %; получить высшее образование, хорошую работу, сделать карьеру, стать хорошим специалистом – 32,7 %; для общего развития – 12,6 %. Таким образом, интерес к будущей профессии у многих студентов, осо-

бенно на первых курсах обучения, часто носит поверхностный характер и не подкреплен знаниями и представлениями о ней.

В процессе профессионального становления на стадии обучения в вузе студенты испытывают действия различных побудителей, которые могут находиться в антагонистичных отношениях друг с другом, а также вступать в противоречия с имеющимися целями личности. Внутренними демотиваторами могут стать: осознание своей профессиональной непригодности; личностная незаинтересованность в профессии; отсутствие профессиональных перспектив, восприятие профессии как неконкурентоспособной.

Одним из мотивационных факторов, активизирующих стремление к овладению профессией, является содержательно наполненный и достаточно сбалансированный образ профессионала как носителя профессионально важных качеств и как профессиональный эталон для подражания, формирующийся у студента к концу обучения в вузе.

Исследование представлений о профессионально важных личностных качествах типичного специалиста социальной сферы показало, что наиболее значимыми качествами студенты заочной формы обучения специальности социальная работа определяют коммуникативную компетентность (53 %) и интеллект – (47 %). В число наиболее популярных качеств конкурентоспособного специалиста вошли также эмпатия (44 %), талант (36 %), активность (31 %), открытость (27 %), оптимизм (19 %) и т. д. (респондентам предлагалось выбрать три наиболее значимых качества). Лишь незначительная часть студентов указала на развитое самосознание (11 %) и рефлексивность (9 %).

Вместе с тем развитие рефлексии, функцией которой является обеспечение осознанного отношения личности к деятельности, выступает базовым механизмом совершенствования профессиональной подготовки специалистов по социальной работе в вузе. Развитию профессиональной рефлексии будущих специалистов способствует формирование ценностного отношения к профессии, лежащего в основе профессиональной направленности личности, самопознание профессиональных способностей и возможностей студентов, формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности, уточнение представлений об уровне сформированности образа «Я – профессионал».

Потенциальной мотивацией овладения профессией являются субъективные критерии успеха в профессии, представляющие собой образ желаемого пути профессионального развития. В процессе профессионального развития в период обучения в вузе формируется системный оценочный комплекс собственной успешности, интегрирующий в себя субъективные критерии успеха как цели деятельности и систему самооценок достигнутого результата по отношению к эталону.

Повышает мотивацию к овладению избранной профессией и ощущение своей профессиональной пригодности. В связи с этим особый интерес представляет самооценка профессионально важных качеств, которая по мере профессионального становления становится более дифференцированной и критичной, интегрируется в систему личностных самооценок, играя существенную роль в формировании общего самоотношения.

Студенты старших курсов придают гораздо больший вес этическим аспектам профессиональной деятельности, у них усиливается тема личной ответственности перед клиентом и самим собой, ориентация на этические нормы начинает проявляться не только во взаимодействии с клиентом, но и в выборе средств социальной помощи.

Следует отметить, что немногие студенты на этапе обучения в вузе прогнозируют свое личное, карьерное продвижение. Исследования профессиональных планов студентов показывают, что большинство студентов не имеет четкого представления о своем профессиональном будущем не только на долгосрочную перспективу, но и на ближайшее время. В связи с этим приобретение будущими специалистами социальной сферы опыта осмысле-

ния и планирования карьеры должно стать одной из приоритетных задач обучения в вузе. Студенты должны научиться строить индивидуальную траекторию личностного и профессионального развития: сопоставлять потенциальные способности и цели личности с требованиями профессии, с возможными изменениями содержания и технологий профессиональной деятельности, с процессами, происходящими на рынке труда и т. д.

Необходимость построения личных профессиональных планов осознают и сами студенты. По данным исследований, с тем, что планы помогают организовать свою жизнь, соглашается большинство студентов (73,9 %). Однако лишь 17,4 % опрошенных четверокурсников сообщили о наличии у них определенных планов на ближайшие два года, и только 8,7 % имели вполне определенные планы на ближайшие три года. Приведенные данные свидетельствуют о том, что даже в случае осознания студентами необходимости прогнозирования и планирования будущей профессиональной деятельности, они не владеют навыками подобного планирования.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что период обучения в вузе является сенситивным для формирования стратегии профессиональной жизни, образа профессионального будущего, существенным компонентом которого выступают представления о профессиональной карьере.

С. А. Вальченко

ГомГУ имени Ф. Скорины, Беларусь

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

***Abstract.** The article has the potential to improve teacher training university students, using various techniques to enhance them in the course of practical training. Among such techniques should be given formulation and discussion of topical issues and assignments, training discussions and mini-studies, preparation of presentations on various topics, use of interactive gaming techniques, essay writing, reasoning, etc. The result of systematic use of these techniques is the development of positive learning motivation of students, improving thought processes, the formation of a serious attitude towards the future profession.*

Условия развития нашего общества, сложность имеющихся проблем практического обучения и воспитания требуют от будущего педагога высокого уровня компетентности и профессионализма. Современный учитель должен не только иметь фундаментальные знания, систему умений и навыков, но и формировать в себе иные черты и свойства. Компетентность предполагает творческое использование этих знаний и умений в профессиональной деятельности, проявление креативности мышления, личностную готовность к сотрудничеству с различными категориями детей и взрослых. Кроме того, данное качество специалиста связано с «профессиональной мобильностью, способностью к самовыражению и самосозиданию, высокой степенью адаптации к изменяющимся условиям трудовой деятельности» [1]. Возможности такой подготовки во многом обеспечивают активные и интерактивные методы и технологии учебного процесса.

Курс педагогики для студентов нашего вуза предусматривает проведение практических и лабораторных занятий, которые можно использовать для развития у них субъектного отношения к процессу освоения этой дисциплины. Начинать изучение курса следует с формирования соответствующей мотивационной сферы студентов, устойчивость и качество которой значительно облегчает дальнейшую работу и процесс подготовки к экзамене-

ну. Классическая педагогика указывает на главное средство такого формирования: создание ситуаций переживания внутреннего противоречия между имеющимся и необходимым уровнем знаний и умений.

На практических занятиях эту задачу можно решить с помощью таких дидактических приемов, как постановка проблемных вопросов и заданий; выполнение заданий на сопоставление свойств и признаков изучаемых явлений; организация учебных дискуссий или диспутов; решение практических педагогических задач.

При изучении темы «Личность, внешние и внутренние факторы ее развития» можно поставить перед студентами целый ряд проблемных вопросов. Например, каждый ли человек является личностью и индивидуальностью; какие факторы – биологические или социальные – преобладают в процессе личностного развития; почему решающим фактором развития является активность самого человека, его внутренняя позиция? Ответы на эти вопросы позволят не только активизировать учебный процесс и закрепить теорию, но и окажут определенное воспитательное влияние на самих студентов. Они увидят возможности использования педагогических знаний в обыденной жизни, в частности, проявления самоактивности в противостоянии внешним обстоятельствам.

Одна из важнейших тем педагогики «Сущность воспитания, его главные закономерности и принципы» подходит для организации учебных дискуссий, особенно по проблеме актуальности классических принципов воспитания. Студентам можно предложить для обсуждения такие вопросы: каким должно быть соотношение двух условий воспитания – уважения и высокой требовательности к ученику; как преодолеть явное нежелание ребенка учиться; кто важнее в учебном процессе – учитель или ученик? Эти проблемы мало кого оставляют равнодушным. Студенты опираются при ответе на личный опыт обучения в школе, приводят различные, в том числе и негативные, примеры взаимодействия педагогов с учащимися, горячо отстаивают свою позицию. На этой основе они закономерно приходят к выводу о необходимости глубокого изучения психолого-педагогической теории, показывающей возможность выхода из любых сложных ситуаций.

При изучении этой темы можно также использовать интерактивные методики обучения С. С. Кашлева, которые характеризуются «высокой интенсивностью коммуникации, общения, сменой и разнообразием видов деятельности, процессуальностью (изменением состояния участников), целенаправленной рефлексией участниками своего взаимодействия» [2]. Одна из таких методик – «Выбор» – весьма подходит для решения ситуативных педагогических задач. Сформулировав такую задачу по схеме «Правильно ли поступил учитель в ситуации...», преподаватель предлагает студентам занять на выбор три позиции: «Да», «Нет» или «Возможно». Таблички с соответствующими словами прикрепляются к разным стенам аудитории. Выбрав свою позицию, студенты должны объяснить ее оппонентам. В ходе такой работы каждый студент находится в состоянии ожидания вопроса, готовности к действию; кроме того, организуется активный полилог, позволяющий «приблизить» педагогические проблемы к личности каждого участника игры.

Наряду с развитием мотивационной сферы необходимо также формировать исследовательские умения студентов и навыки самостоятельной работы с различными источниками знаний. Студентов можно привлекать к написанию аннотаций на статьи из периодического издания; составлению сводных таблиц или логических схем по развитию педагогических исследований в определенные периоды времени; подготовке обзоров новейшей литературы по педагогике.

Тема «Методы педагогических исследований» направлена на развитие умения связывать теоретические положения науки с их практическим применением. Студентам предлагается ряд самостоятельных заданий: провести педагогическое наблюдение за сокурсни-

ками и затем выступить с изложением полученных сведений; составить анкеты различной тематики для учащихся определенного возраста; «проиграть» в паре исследовательскую беседу между учителем и учеником. Такая работа всегда проходит оживленно и результативно. Как показывает опыт, студенты не всегда полностью справляются с заданиями, но они обнаруживают стремление до конца разобраться в их содержании. Эта тема также позволяет подчеркнуть и использовать межпредметные связи для развития у студентов обобщенного представления о системе педагогических наук, что расширяет их кругозор и объективность восприятия, повышает интерес к предмету.

Тема СУРС «Технологии и методики современного обучения» также может служить иллюстрацией развития исследовательских умений. Целью этой работы является не только поиск необходимых источников знаний, но и составление презентации технологии по определенной схеме. Она предусматривает репродуктивное фиксирование главных концептуальных положений технологии и значительную творчески-преобразующую деятельность. К ней относится выделение алгоритма данной технологии, приведение примеров ее использования с учетом своей специальности, самостоятельный анализ положительных сторон и трудностей применения. Выступление на занятии с презентацией своего труда также предусматривает творческую готовность студентов к ответу на различные, порой очень серьезные вопросы аудитории и к представлению фрагмента урока по данной технологии.

Несомненно, практические занятия по педагогике можно использовать и для развития творческих способностей студентов. Это достигается с помощью проведения ролевых и деловых игр, «мозгового» штурма, в которых велик процент импровизаций и обобщений; «проигрывания» конкретных форм обучения и воспитания, которые позволяют «примерить» на себя различные роли и функции.

Интересна и такая форма работы, как свободное сочинение-рассуждение, касающееся наиболее актуальных проблем педагогики. Примерами тематики подобных сочинений могут быть следующие: «Каким должен быть современный учитель?»; «Откуда берутся «трудные» дети?»; «Теория педагогики и практика учебно-воспитательного процесса: единство или противоречие?»; «Как избежать рутины и активизировать творчество в деятельности учителя?». Работа над такими сочинениями значительно развивает мышление, логику и речь студентов, поскольку они рассуждают, обосновывают свою позицию, открывают для себя определенные педагогические истины. И, думается, способствует изменению позиции студента по отношению к академической педагогике – с формальной на активно-деятельностную.

Конечно, названные способы совершенствования методики проведения практических занятий по педагогике далеко не полны. Современная наука позволяет каждому преподавателю вуза накопить и испытать в деле множество разнообразных методов и технологий обучения студентов. Залогом успеха в этом плане выступает стремление педагога постоянно расти и совершенствоваться, увлекая своим примером как студентов, так и своих коллег.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сивашинская, Е. Ф.* Педагогика современной школы: курс лекций для студентов пед. специальностей вузов / Е. Ф. Сивашинская, И. В. Журлова; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. – Минск.: Экоперспектива, 2009. – 212 с.
2. *Кашлев, С. С.* Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Минск.: Вышэйш. шк., 2004. – 176 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-ХИМИКОВ

Abstract. The motivation to study is a very important part in learning/teaching process and can be considered as means for increasing the quality of education in the university. In the article the results of study of motivation to study chemistry of 1-st year students of the BSU (114 respondents) have been analyzed. We studied the students' opinion about the chemistry as science and the chemistry as the teaching subject, about their school chemistry knowledge and about problems in their learning of chemistry in the university. Some ways for increasing student's interest in chemistry will be discussed. The result of the questioning of 5-st year students about quality of training at the chemistry faculty of the BSU are bringing.

Требования к обеспечению качества образования служат задачам удовлетворения потребностей общества и личности в реализации непрерывного образования на протяжении всей жизни, освоения разнообразных образовательных программ, осуществления тесной связи образования с наукой и народнохозяйственным комплексом государства, обеспечению конкурентоспособности образовательных учреждений на рынке образовательных услуг. Не вызывает сомнения тот факт, что эффективность образовательной деятельности зависит от степени ее мотивированности [1–4]. При этом реальная учебная деятельность всегда полимотивирована, т. е. побуждается, направляется и регулируется совокупностью мотивов, отражающих многостороннее взаимодействие личности с окружающим ее миром.

Мотивация к изучению отдельных предметов на начальном этапе университетского образования во многом определяется опытом предшествующего обучения. В данной работе на основании проведенного анонимного анкетирования студентов первого курса химического факультета Белорусского государственного университета (БГУ) была определена сформированность мотивации к изучению химии у выпускников средней школы. Всего в анкетировании принимали участие 114 студентов. В анкетирование было включено два типа вопросов: прямые, направленные на получение количественных данных, и вопросы с заданными ответами, из которых можно было выбрать один (в отдельных случаях – несколько).

Два первых вопроса анкеты просили определить отношение студентов к химии как к науке и как к учебному предмету. Интересно, что ни один из респондентов не относится к химии как к науке отрицательно, 109 студентов (96 % респондентов) отметили положительное отношение, а остальные 4 % респондентов относятся к химии нейтрально. При этом 56 % респондентов считают, что химические знания необходимы большинству людей в повседневной жизни, независимо от выбранной ими профессии.

Положительно к химии как к учебному предмету относятся 89 студентов (78 % респондентов). В то же время 22 студента (19 % респондентов) указали на негативное отношение к данному учебному предмету. Следует подчеркнуть, что, согласно мнению студентов, и положительное, и отрицательное отношение к химии как учебному предмету связано в первую очередь с личностью преподавателя. Многие студенты в комментариях к ответу отмечали, что именно школьный учитель привил им любовь к химии, повлиял на выбор будущей профессии. Недостаточную же увлеченность химией студенты в первую очередь также мотивировали отсутствием хорошего преподавателя. Интересно, что девушек, негативно относящихся к химии как учебному предмету, было больше, чем юношей.

Опрошенные нами студенты в целом оценили уровень своих школьных знаний по химии как хороший и удовлетворительный, а 15 человек (или 13 % респондентов) оценили свой уровень знаний по химии как высокий, что не удивительно, ведь абитуриентами химического факультета становятся победители олимпиад по химии, выпускники лицеев и гимназий с углубленным изучением предмета.

В следующем вопросе анкеты мы просили студентов оценить, от чего зависит высокий уровень знаний по химии: личной заинтересованности студентов; наличия у студентов способностей к изучению химии; знаний преподавателя и его способностей донести эти знания до студентов; личности преподавателя; стиля преподавания. По мнению студентов, наличие способностей к изучению химии, так же как способность преподавателя донести знания до студентов являются необходимыми, но, увы, не первостепенными. Подавляющее большинство считает, что личная заинтересованность студента является ключом к успеху.

Развитие мотивации к изучению химии при переходе от школы к вузу требует не только личной заинтересованности студента, более или менее конкретного видения им значения данной дисциплины в перспективе своей будущей профессиональной деятельности, но и преодоления ряда трудностей, связанных с адаптацией к вузовской системе образования. Мы предложили студентам оценить трудности при изучении химии, с которыми они столкнулись в первый месяц учебы в вузе, выбрав их из приведенного перечня: слабый уровень школьной подготовки; отсутствие навыков самостоятельной работы; отсутствие доступных и понятных учебных пособий по предмету; необходимость запоминания большого количества фактического материала; интенсивная нагрузка по другим дисциплинам; серьезных трудностей не возникало; другое. Для всех студентов основной проблемой стала интенсивная нагрузка по другим дисциплинам. В отличие от юношей, девушек беспокоит еще и необходимость запоминания большого количества фактического материала. Среди трудностей, указанных студентами дополнительно к нашему перечню, преобладали такие, как недостаток базовых школьных знаний по химии, отсутствие опыта работы в учебной химической лаборатории.

Повышение мотивации к изучению дисциплин профессионального цикла осуществляется на химическом факультете БГУ путем совершенствования форм и методов обучения химии, включения в содержание учебных предметов профессионально и жизненно значимой информации; вовлеченности студентов в совместную учебную деятельность; участия студентов в проектной деятельности и научно-исследовательской работе. Так, в частности, при подготовке образовательного стандарта нового поколения были модернизированы программы традиционных дисциплин профессионального блока с учетом современного состояния научных исследований в области химии [5]. По решению Совета факультета в учебные планы введены новые общеобразовательные дисциплины («Поиск химической информации в электронных базах данных», «Организация научных исследований», «Химия и возможности устойчивого развития» и др.). С учетом запросов работодателей (министерств, ведомств, Национальной академии наук, отдельных предприятий) введены новые специальные курсы, направленные на усиление прикладного и практико-ориентированного характера образования.

В целях проверки эффективности предпринимаемых на факультете мер по повышению мотивации учебной деятельности и качества образования в 2009 году было проведено анонимное анкетирование студентов выпускного (пятого) курса химического факультета. В анкетировании участвовало 46 студентов, обучающихся по всем направлениям специальности. Наряду с другими вопросами мы предложили студентам указать те дисциплины, которые бы они стали посещать по своему выбору. В этот перечень студенты включили такие предметы: «Неорганическая химия», «Органическая химия», «Аналитическая химия», «Квантовая химия», «Физико-химические методы анализа», «Физические методы исследования», «Биохимия», «Фармацевтическая химия», «Фармакология». Самыми эф-

фективными формами контроля студентами признаны контролируемая самостоятельная работа (высказано пожелание увеличить число часов на этот вид учебной деятельности), лабораторные занятия, коллоквиумы, семинарские занятия, устный опрос, зачеты и экзамены. Следует подчеркнуть, что в течение обучения на факультете отношение к химии у большинства студентов изменилось в лучшую сторону («узнали много нового», «стали понятны химические процессы» и др.) или не изменилось вообще. Таким образом, удовлетворенность студентов как потребителей образовательных услуг может служить показателем качества образовательного процесса [6; 7].

В заключение отметим, что повышение мотивации к изучению дисциплин профессионального блока путем повышения качества образования способствуют подготовке компетентных специалистов, обладающих высокой конкурентоспособностью на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолович, Д. В. Связь мотивации и обучения : к вопросу о развитии учебной мотивации и эффективности обучения / Д. В. Ермолович // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 10. – С. 18–24.
2. Сагайдак, С. С. Мотивация учебной деятельности студентов / С. С. Сагайдак // Вышэйш. шк. – 2002. – № 6. – С. 41–43.
3. Илькевич, В. Формирование профессиональной мотивации / В. Илькевич // Alma mater. – 2001. – № 8. – С. 11–15.
4. Дыгун, Е. П. Исследование изменений мотивационной сферы студентов / Е. П. Дыгун // Вышэйш. шк. – 2004. – № 6. – С. 69–70.
5. Хвалюк, В. Н. Разработка стандарта Республики Беларусь первой ступени высшего образования для специальности 1-31 05 01 «Химия» / В. Н. Хвалюк, Е. И. Василевская, Т. П. Каратаева, В. А. Прокашева // Современные тенденции развития химического образования: интеграционные процессы: сборник; под общ. ред. академика В. В. Лунина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2008. – С. 45–52.
6. Белова, С. Н. Управление качеством образовательного процесса в вузе на основе мониторинга удовлетворенности потребителей образовательными услугами / С. Н. Белова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 1. – С. 22–29.
7. Васильева, Е. Удовлетворенность студентов качеством образовательного процесса как критерий социальной эффективности функционирования вуза / Е. Васильева // Вестн. высш. шк. – Alma mater. – 2007. – № 11. – С. 9–14.

**Е. В. Верхотурова¹, В. Р. Ермакович¹, А. И. Жук², О. Л. Жук¹,
С. В. Лешкевич¹, В. В. Понарядов¹, В. А. Саечников¹,
М. И. Хомич¹, Э. А. Чернявская¹**

¹БГУ, Беларусь

²Министерство образования Республики Беларусь

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ БЕЛОРУССКОЙ КОСМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ЗОНДИРОВАНИЯ ЗЕМЛИ НА БАЗЕ ЦЕНТРА АЭРОКОСМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БГУ

***Abstract.** Development of Belarusian Earth remote sensing space system is one of strategical objectives of the Republic of Belarus. Training of specialists in this field is essential component of the system. Aerospace education center of Belarusian State University which has been organized for coordination of training activities in aerospace area allows both retraining specialists and teaching students on its educational and technical base. The center solves educational, research and technical tasks, provides educational, scientific, informational and technical maintenance of training process in the field of Earth remote monitoring.*

Одним из необходимых элементов Белорусской космической системы дистанционного зондирования (БКСДЗ), обеспечивающих ее устойчивое развитие, является постоянная подготовка и переподготовка кадров в областях науки и техники, связанных с получением, обработкой и практическим использованием данных космического зондирования. Для координации деятельности системы подготовки и переподготовки кадров для аэрокосмической отрасли был создан Центр аэрокосмического образования. Центр в настоящее время сертифицируется как авторизованный для подготовки специалистов в области геоинформационных технологий и обработки данных дистанционного зондирования Земли (ДЗЗ) (по программным средствам компаний *ESRI, ERDAS Inc., Leica Geosystems*).

Центр аэрокосмического образования БГУ позволяет обеспечить повышение квалификации и переподготовку кадров органов государственного управления и организаций, связанных с использованием данных дистанционного зондирования Земли, а также профильную подготовку по специальностям, связанным с космическими технологиями и использованием данных ДЗЗ. Так, на факультете радиофизики и электроники Белорусского государственного университета в рамках специальности «Радиофизика» была начата подготовка студентов по специализации «Спутниковые информационные системы и технологии». А в скором будущем планируется открытие и новой специальности «Аэрокосмические радиоэлектронные и информационные системы и технологии».

В образовательном процессе Центр аэрокосмического образования старается решать задачи по трем направлениям: образовательные, научные, технические. Для решения научных и технических задач, связанных с космическими технологиями, привлекается широкий круг профильных специалистов. Для решения образовательных задач создается современная система обучения, основанная на интерактивном познании окружающей действительности, использовании самых современных технологий.

Научно-методическое, программно-аппаратное и информационное обеспечение подготовки и переподготовки кадров по приему, первичной и тематической обработке данных космического зондирования является одной из ключевых задач Центра.

Учебно-методическое обеспечение включает в себя учебные и рабочие планы, программы, методические пособия для лекционных и практических занятий, которые предусматривают знакомство студентов и слушателей с полным циклом процесса реализации научных программ микроспутников, с их проектированием, изготовлением, запуском на орбиту, планированием, разработкой и проведением научных экспериментов, управлением, приемом и обработкой телеметрии и научной информации.

В перечень образовательных программ, разрабатываемых в Центре аэрокосмического образования системы профессионального аэрокосмического образования, входят следующие группы программ:

1. Программа обучения по учебным дисциплинам «Физика» (1–3 курсы университетов) на основе информации от датчиков Солнца, космических излучений, излучения Земли и атмосферы.

- 2 Программа подготовки и переподготовки специалистов по многоцелевой тематической обработке комплексной информации, получаемой с научно-образовательных микроспутников «Скафандр» и «Татьяна-2».

3. Программа подготовки специалистов по проектированию МКА и их бортовых систем. Для этого используется весь поток телеметрической информации с борта МКА (дисциплины «Малые космические аппараты», «Аппаратура целевой нагрузки космических аппаратов» и др.)

4. Программы подготовки специалистов по управлению на этапе вывода и летной эксплуатации МКА. Сюда входит:

- обучение методам анализа телеметрической информации о состоянии бортовых систем (дисциплины «Основы теории измерений и обработки спутниковой информации»);
 - обучение методам обработки навигационной, научной информации и прогнозированию орбиты МКА (дисциплины «Малые космические аппараты», «Глобальные навигационные спутниковые системы», «Проблемно-ориентированная обработка информации», «Статистическая теория радиотехнических систем навигации, радиолокации и дистанционного зондирования»);
 - обучение методам планирования работы бортовой аппаратуры на этапе эксплуатации МКА (дисциплины «Малые космические аппараты», «Программируемая электроника» и др.).
5. Программа подготовки специалистов по космической связи (дисциплины «Спутниковые системы связи», «Защита информации в космических линиях связи»).
6. Программа подготовки специалистов по интерпретации космических снимков в видимом, ИК- и радиолокационном диапазонах (дисциплины «Космические системы дистанционного зондирования Земли», «Геоинформационные системы и технологии», «Базы данных космической информации»).
7. Программа подготовки специалистов по экономике регионов и менеджеров по использованию космической информации в интересах управления хозяйством, (дисциплины «Оперативные космические системы дистанционного зондирования Земли», «Геоинформационные системы и технологии», «Глобальные навигационные спутниковые системы», «Маркетинг аэрокосмической продукции»).

Кроме того, студенты и слушатели принимают практическое участие в получении, обработке и интерпретации научной и служебной информации с борта микроспутников, используя наземный комплекс приема и обработки данных целевой аппаратуры образовательных микроспутников, работающий в радиоловительском диапазоне частот 144-430 МГц и диапазоне частот 1650-1750 МГц.

Центр аэрокосмического образования Белорусского государственного университета поддерживает партнерские отношения с Московским государственным университетом имени М. В. Ломоносова (Россия), НИИ ядерной физики имени Д. В. Скобельцина (Россия), Московским государственным техническим университетом имени Н. Э. Баумана (Россия), Институтом информационных технологий (Россия), Московским физико-техническим институтом (Россия), НИИ космических систем ГКНПЦ имени В. М. Хруничева (Россия), Национальным центром аэрокосмического образования молодежи Украины имени А. М. Макарова (Украина), Национальным Евразийским университетом имени Л. Н. Гумилева (Казахстан), Центром инжиниринга технологий (Казахстан).

Студенты специализации «Спутниковые информационные системы и технологии» выезжают в вузы-партнеры на недельные практики, а ведущие специалисты партнерских организаций проводят в Центре аэрокосмического образования семинары, курсы повышения квалификации, практические занятия.

М. Г. Вижевская
КрЭИ, Украина

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЗАКАЗА

***Abstract.** The contradictions, elimination of which will ensure the formation of managers' social responsibility have been identified in the article on the basis of educational environment analysis. The author carries out the analysis of the conditions under which the education system of Ukraine functions and cites the monitoring research data of the Institute of Sociology of NAS of Ukraine. Values guiding lines of future*

managers as well as the factors determining their life success have been specified. Such training courses as “Social Responsibility of Managers – Economists» and “Corporate Social Responsibility” have been offered with the purpose of forming managers’ social responsibility.

Результативность реформ общества зависит от того, насколько сознательным и ответственным в них было участие лучших представителей страны. Проблема ответственности и социальной ответственности исследовалась философами, социологами, психологами, педагогами, экономистами. Анализ научной литературы свидетельствует о возросшей потребности подготовки социально ответственных кадров и прежде всего менеджеров. Учитывая требования времени и исходя из самого содержания явления социальной ответственности, мы считаем, что решению данной проблемы будет способствовать средовой подход. На основе проведенного анализа образовательной среды нами выделены противоречия, решение которых обеспечит развитие как системы подготовки кадров вообще, так и формирования социальной ответственности. Это противоречия между:

- ценностно-содержательной основой образовательной системы и условиями ее функционирования в обществе;
- требуемым уровнем функционирования системы образования и возможностями, которые предоставляются обществом;
- нормативно-правовой основой деятельности вуза и личностным поведением профессорско-преподавательского состава.

Проанализируем условия, в которых функционирует система образования Украины. Известное мировое агентство «Transparency International» опубликовало результаты исследования, согласно которым уровень коррупции в Украине составляет 2,7 пункта по 10-балльной шкале, где 0 – максимум, а 10 – коррупция отсутствует. Украина занимает 118-е место рядом с такими странами, как Бенин, Малави, Мали, Сан-Томе и Принсипи, имеющие по 2,7 пункта. Сложившаяся ситуация подтверждается результатами Института социологии НАН Украины. На вопрос: «Можно ли доверять большинству людей?» ответ «не согласен» выбрали 50,6 % опрошенных респондентов в 2006 году. Данные опроса 2008 года показали, что с высказыванием: «Я думаю, что большинство людей способно обмануть, чтобы продвигаться по службе» «согласились» 77,1 % опрошенных респондентов. Ответы на высказывание: «Я считаю, что большинство людей способно пойти на нечестный поступок для выгоды» по данным 2008 года распределились следующим образом: согласен – 67,9 %, не согласен – 18,5 %, не знаю – 13,4 %, не ответили – 0,2 %. В 2008 году 59,4 % опрошенных респондентов выбрали ответ «согласен» на высказывание: «Большинство людей не любят обременять себя ради того, чтобы помочь другим». Необходимо отметить, что эти же убеждения отображаются на профессиональной деятельности. В таких условиях формируется личность будущего менеджера и ее ценностные ориентации, являющиеся составной частью критериев определения типов профессионалов. Первый тип – доминантный – в деятельности проявляется постоянный профессиональный интерес, ценностные ориентации имеют четко выраженный профессиональный характер, в реальном поведении проявляются профессиональные привычки. Второй тип – ситуативный – ценностные ориентации, действия, поведение в соответствии с нормами профессиональной деятельности проявляются только в определенных ситуациях профессиональной деятельности. Третий тип – конформистский – отсутствие согласованных связей между ценностными ориентациями, профессиональной установкой и реальным поведением. Учитывая значимость ценностных ориентаций, мы предложили будущим менеджерам проранжировать 6 из предложенных 17-ти вариантов ответа. Студентам предлагались богатство, большие деньги, карьера, деловой успех, свобода, хорошие друзья, творчество, интеллект, семья, популярность, общественное признание, материальная ста-

бильность, секс, разнообразные развлечения, реализация способностей, власть над людьми, любовь, физическая сила, хорошее образование, интересная профессия.

Результаты опроса студентов до экономического кризиса распределились так: друзья – 27,7 %; семья – 27,1 %; карьера – 26,6 %; материальная стабильность – 17,7 %; свобода – 11,8 %; творчество – 5,9 %. Во время экономического кризиса анализ результатов свидетельствует об изменении ценностей студентов: материальную стабильность выбрали 84,6 % опрошенных, семью и любовь – 76,9 %, хороших друзей – 69,2 %, карьеру, деловой успех и интересную профессию – 61,5 %, свободу – 53,8 %, хорошее образование, реализацию способностей и секс – 23,1 %.

Студентам было предложено выбрать факторы, которые способствуют жизненному успеху. С точки зрения выпускников это такие качества, как деловая хватка, предприимчивость, трудолюбие, умение использовать любое средство для достижения своей цели, высокий профессионализм, честность, порядочность и счастливый случай, везение, влиятельные друзья, наличие связей. Полученные результаты показывают, что в студенческой среде не осуждаются проявления девиантного поведения. Данная тенденция подтверждается тем, что 14,8 % студентов считают возможным действовать, обходя законы, если к этому принуждают обстоятельства. Полученные результаты свидетельствуют о кризисе системы ценностей будущих экономистов-менеджеров. Мы сегодня формируем знания ради знаний, а главное, с нашей точки зрения, – перевести знания в ценности, чтобы они имели личностный смысл. Студентам было предложено проранжировать факторы, под влиянием которых формируется ответственность. Результаты распределились следующим образом: семья, школа и вуз, СМИ, церковь, общественные организации и т. д. Необходимо отметить, что только 12 % опрошенных студентов отвели в указанном рейтинге вузу второе место, для 25 % опрошенных он находится на третьем месте, для 14 % – на четвертом. Мы пытались выяснить причину низкой значимости вуза как фактора формирования ответственности. Полученные результаты позволяют утверждать, что на данный процесс оказывает влияние личный пример преподавателя, его эрудиция, знания, такт, умение вызвать и поддержать интерес аудитории к преподаваемому предмету, умение разъяснить сложные моменты темы занятия и т. д. Данные свидетельствуют о том, что не все преподаватели являются для студентов образцом ответственности.

Таким образом, мы считаем, что социальная ответственность менеджера должна формироваться в специально организованной учебно-профессиональной деятельности. С этой целью необходимо интегрировать вопросы социальной ответственности с нескольких учебных курсов в самостоятельную дисциплину, направленную на формирование осведомленности будущих менеджеров по данной проблеме, заложить в отраслевые стандарты высшего образования по направлению подготовки «Менеджмент» такие курсы, как: «Социальная ответственность менеджера экономиста», «Корпоративная социальная ответственность» и т. д.

Мы предлагаем следующие мероприятия выпускающим кафедрам:

- включение в учебные планы отдельных дисциплин по социальной ответственности;
- тематика курсовых и дипломных работ утверждается с учетом обозначенных проблем;
- раздел дипломной работы по социальной ответственности является обязательным;
- проведение научных конференций студентов, аспирантов, молодых ученых по этой проблеме;
- мониторинг формирования социальной ответственности выпускников;
- выполнение хозрасчетных тем по социальной ответственности предприятий определенного региона;
- проведение семинаров с управленческим персоналом предприятий города и т. д.

Институт кураторства должен направить свою работу на формирование социальной ответственности будущих менеджеров через проведение кураторских часов, экскурсий на предприятия. Организацию на сайте вуза форума среди студентов и преподавателей по проблемам социальной ответственности и т. д.

Н. С. Вислобокова

ВГУ имени П. М. Машерова, Беларусь

Н. Ю. Вислобов

МИТСО, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШЕГО УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

***Abstract.** The analysis of modern social, economical and also socio-cultural relations shows the contradiction between the existing training of specialists in the higher educational establishments of the republic of Belarus (and not only here) and the quality of their professionalism, which the modern society demands. The evident contradiction between society's demands to the democratization and humanization of all spheres of life and personals activity, and also in the sphere of education in the higher establishment and the real pedagogical principles and conditions of higher education. The main role in the person's professional realization plays of course, the lecturer of the higher education establishment, because exactly his or hers activity should be not only professionally oriented, but should differ mainly by creativity, which is determined as the specific kind of abilities, being shown in the success of the professional creative activity.*

Анализ современных социальных экономических, а также социокультурных отношений выявляет противоречия между существующей подготовкой специалистов в вузах Республики Беларусь (и не только) и требуемым современным обществом качеством их профессионализма. «Наблюдаются противоречия между требованиями общества к демократизации и гуманизации всех сфер жизни и деятельности человека, в том числе в сфере образования в высшем учебном заведении и реальным воплощением педагогических принципов и условий университетского образования» [1]. Главную же роль профессионального становления личности играет, безусловно, преподаватель высшей школы, ибо именно его деятельность должна быть не просто профессионально целенаправленной, но и отличаться, прежде всего, креативностью.

«Креативность – это интегративное качество личности (в нашем случае педагога высшей школы), включающее в себя творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к порождению принципиально новых необычных идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем. Таким образом, креативность – это особый вид способностей, проявляемых в успешности профессиональной творческой деятельности» [2].

Между тем нельзя не учитывать, что деятельностный характер креативности не может быть реализован, если при этом не учитывать субъект-субъектные и субъект-объектные отношения, вольно или невольно возникающие в процессе формирования креативности.

Исходя из определения креативности и необходимости ее формирования у субъектов (объектов) можно определить и основные задачи, которые стоят перед педагогами высшей школы. Думается, что эти задачи можно обозначить следующим образом:

- Во-первых, педагог высшей школы – это личность, обладающая гибким творческим интеллектом, включающим ум, разум, рассудок.

Как известно, «ум есть сила познавать и понимать, разум – это движение мысли, имеющее силу разьяснять и объяснять то, что подлежит изучению. Рассудок – живая логическая машина, опирающаяся на логические операции» [3].

Например, при изучении курса «Основы информационных технологий» допустимо проведение параллелей: элементарная рассудочная деятельность – арифметико-логические операции компьютера при выполнении программы, результат рациональной мыслительной

деятельности – результаты работы программы и т. п. Результатом проведения таких параллелей является не только упрощение процесса понимания студентами материала курса (в частности, принципов функционирования и взаимодействия программного и технического обеспечения современных информационных технологий), но и позволяет, продолжив логическую цепочку, самостоятельно прийти к выводу о назначении, целях и способах использования ресурсов, предоставляемых информационными технологиями.

• Следуя дальнейшей сущности определения креативности: «готовности к порождению принципиально новых необычных идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления», определяется и следующая задача – педагог высшей школы должен владеть не только чисто логическими операциями и исходить только из жесткой логики того или иного познания той или иной действительности, но и владеть интуитивным познанием, подвижным часто интуитивным мышлением. Напомним ряд определений интуиции:

- ✓ интуиция – это то, что необходимо иметь ученому, а также тому, кто хочет им стать;
- ✓ интуиция – это способ, посредством которого душа и сердце общаются с сознанием;
- ✓ интуиция использует не только образность, но и символы, неординарным способом выраженные;

- ✓ интуиция богаче всех других форм познания;

- ✓ интуиция – пристальное всматривание;

- ✓ «интуиция подразумевает, что мы знаем о чем-то, но не знаем, как мы знаем об этом»

(Э. Берн). Получение такой информации чем-то напоминает спам, который приходит на электронную почту, когда информация (содержание письма) есть, а адрес отправителя – фальшивый, т. е. информация о настоящем отправителе отсутствует, однако назначение и результат спама и интуиции чаще всего прямо противоположные.

Как мы уже знаем, определение креативности включает «способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем». Решение проблем вообще опирается на акты мышления и определяется как длинная цепь умственных операций, которые сводятся к изменению в чем-то неудовлетворительного исходного состояния и включает в себя следующие основные процессы:

1) формирование внутреннего представления об окружающем мире, отражающего имеющуюся проблему (проблемное пространство);

2) процессы индивидуальной интерпретации и селекции, используемые при формировании проблемного пространства и способные привести к ошибкам или искажениям при восприятии проблемы (репрезентация проблемы);

3) возможные изменения (действия), которые соотносятся с субъективной репрезентацией проблемы (поисковое пространство). Возможные пути решения, которые преподаватель и студент ищут, исходя из известных им свойств проблемы. Если выбранный путь не приводит к решению проблемы, то либо меняется репрезентация проблемы, либо процесс решения приостанавливается;

4) по ходу решения проблемы и у преподавателя, и у студента могут возникать новые затруднения, которые потребуют новых попыток (по Г. Лауту).

Таким образом, педагогическая проблема характеризуется прежде всего тремя моментами:

- студент воспринимает свойства окружающего мира, информацию о нем и репрезентирует их в виде проблемного пространства;

- он осознает, что его внутреннее первоначальное представление о том или ином понятии, его свойствах содержит недопустимые ошибки.

Образуется преграда между осознаваемым существующим материалом и желаемой целью его понимания и запоминания:

- студент с преподавателем предпринимают шаги в виде подходящих решений для преодоления этих затруднений. Это часто бывает при работе с трудными интеллектуальными заданиями.

И тем не менее вузовский педагог учит студентов умению вчитаться (вслушаться) в трудную информацию, а также:

- спокойно определить сложные для усвоения тексты (абзацы);
- искать информацию, которая могла бы помочь разобраться в возникшем затруднении или придумать свой путь решения задания (что еще лучше);
- обратиться за помощью к сокурсникам или преподавателям, но ни в коем случае не оставлять возникшие вопросы без ответа.

Решению многих затруднений при усвоении информации (как устно, так и письменно выраженной) часто мешает эмоциональное неприятие в диадах студент↔преподаватель. В таких случаях на помощь педагогу должны прийти и ум, и разум, использование которых поможет сделать правильный вывод, оставив эмоции вне внимания, впрочем, как и в отношениях с коллегами, членами семьи и т. д. ведь всегда на смену эмоциям приходит разум.

Педагог также знает, что на решение трудных задач, интеллектуальных проблем влияют негативные социальные условия, особенности развития личности и т. д. Главное, помнить об этом и учить взрослых, но еще ищущих себя молодых людей так, как хотел бы, чтобы учили детей твоих, впрочем, мысль известная и древняя, остается ей только следовать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сманцер, А. П. Итоги реализации совместного болгарско-белорусского проекта «Гуманизация педагогического процесса в классическом университете» / А. П. Сманцер // Хуманизация и демократизация на университетского образование. – Габрово, 2009.
2. Кипурова, С. Н. Факторы развития креативности преподавателя педагогических дисциплин в высшей школе / С. Н. Кипурова. – Тула, 2008.
3. Зенько, Ю. М. Основы христианской антропологии и психологии / Ю. М. Зенько. – СПб., 2007.

С. А. Воеводина
ПолГУ, Беларусь

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Abstract. One of the most important higher school's tasks of the state significance is to increase the quality of a higher pedagogical education. One of the ways of solving this problem is to form professional competence which accounts for not only theoretical and practical readiness, but also a development of a person into a specialist. This approach allows a future teacher to be a subject of his or her activity. Professional competence includes effective pedagogical activity after graduation, successful adaptation for pedagogical activity, further professional development, self-education and self-development.

В настоящее время и в стране, и в педагогическом образовании все большее значение приобретают процессы демократизации и гуманизации. Поэтому к качеству педагогического образования в настоящее время предъявляются особые требования. Без профессионально подготовленных и образованных педагогов нет общественно-экономического прогресса. Задача современного высшего педагогического образования состоит в переосмыслении содержания, форм, методов, технологий подготовки будущих педагогов.

Одним из путей решения данной проблемы является реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагогов.

Профессиональная компетентность – это сложное интегративное качество личности, проявляющееся в способности планировать, организовывать и осуществлять педагогический процесс как процесс решения педагогических задач, обеспечивающих оптимальные условия для развития и саморазвития субъектов педагогического процесса.

Очень важно в определении компетентности учесть, что ее природа такова, что, будучи продуктом обучения, компетентность не прямо вытекает из него, а является следствием профессионального и личностного саморазвития индивида, следствием самоорганизации и обобщения его профессионального, деятельностного и личностного роста. Профессиональную компетентность в таком понимании можно сформировать только при условии активного участия в деятельности самих будущих педагогов. Как подчеркивают исследователи, профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках [1]. Совершенствование педагогического процесса должно, по нашему мнению, идти через решение проблемы активизации познавательной деятельности студентов, через использование системы активных методов обучения.

Активные методы обучения предполагают, что деятельность учения организуется как деятельность самоизменения, саморазвития, «как становление индивидуального стиля мышления, представляющего собой органическую взаимосвязь овладения общечеловеческой культурой, педагогической теорией и практикой с опорой на сильные стороны личности студента; учебная деятельность в педагогическом вузе строится как совместная продуктивная деятельность преподавателя и будущего педагога, обогащающая каждого из участников учебного процесса опытом установления педагогических отношений, опытом созидания себя...» [2].

Определяя цель профессиональной подготовки будущих педагогов как формирование профессиональной компетентности средствами активных методов обучения, мы тем самым создаем условия для непрерывного профессионального развития, так как формирование компетентности предполагает в первую очередь развитие личности специалиста.

В рамках компетентностного подхода в содержании психолого-педагогической подготовки учителя можно выделить следующие компоненты:

Знания в области психолого-педагогических дисциплин. Эти знания занимают важное место в структуре педагогического образования, но не гарантируют учителю профессионального успеха, если он не будет нацелен на использование этих знаний в педагогических ситуациях, профессиональной деятельности. В этом случае знания, приобретаемые в процессе обучения, становятся профессионально и личностно значимыми. В рамках нашего исследования мы выделяем следующие блоки знаний: знания сущности и признаков личностно ориентированного педагогического процесса, знания о педагогических технологиях развития человека, знания сущности педагогического процесса как фактора развития личности, знание педагогической деятельности как непрерывного процесса выявления и решения педагогических задач, знания о составных элементах педагогической деятельности, знания основных логических приемов решения педагогических задач. Таким образом, для эффективного выполнения педагогической деятельности будущий педагог должен овладеть своим предметом не как «чистой наукой», а как инструментом воспитания и развития.

Опыт собственной педагогической деятельности. Педагогическая деятельность требует от учителя-воспитателя принятия «по первому требованию» самостоятельных, педагогически целесообразных решений, имеющих широкий спектр вариантов в самых различных ситуациях. Реализация решений непосредственно в деятельности требует сформированности у будущих учителей организаторских, коммуникативных, проектировочных, гностических, информационных умений и навыков. Активные методы обучения всегда деятельностно ориентированы, поэтому позволяют приобрести собственный практический

опыт решения профессиональных задач еще до непосредственной практики в школе. Они направлены на формирование способностей к педагогическому целеполаганию; анализу педагогических ситуаций; проектированию и организации эффективных образовательных процессов; организации межличностного взаимодействия и общения детей, в которых формируются адекватные данному возрасту сознание, мышление, деятельность; рефлексии процесса и результатов педагогической деятельности [3].

Опыт творческой деятельности. Творчество в практической деятельности учителя-воспитателя разнообразно и может проявляться в нестандартных подходах к решению проблем, разработке новых методов, форм, приемов, средств и их оригинальных сочетаний, эффективном применении имеющегося опыта в новых условиях, совершенствовании, рационализации, модернизации известного в сочетании с новыми задачами, умении видеть ряд вариантов в решении одной и той же проблемы, умении трансформировать методические рекомендации, теоретические положения в конкретные педагогические действия и т. п.

Активные методы обучения способствуют развитию творческой активности студентов, обеспечивают вариативность использования теоретических знаний с постановкой различных целей, побуждают сомневаться, искать различные варианты решения, оценивать их, выбирать наиболее оптимальные. Конечно, обучить студента в вузе всем аспектам его будущей педагогической деятельности, предугадать все ситуации, с которыми придется столкнуться будущему педагогу невозможно. Однако активные методы обучения способствуют формированию и овладению такими блоками знаний, умений и навыков, которые обладают универсальностью, обобщенностью, комплексностью. Эти свойства знаний умений и навыков позволяют быть готовыми к решению профессиональных задач не только в стандартных, но и нестандартных ситуациях.

Опыт мотивационно-ценностного отношения к педагогической профессии. Введение этого компонента в содержание подготовки позволит создать условия, при которых будущий учитель будет осознанно строить свою педагогическую деятельность, целенаправленно идти к формированию и развитию профессионального мастерства.

Активные методы обучения позволяют эффективно влиять на становление профессионально-субъектной позиции будущего педагога, сущность которой составляют отношение:

- к педагогической деятельности как деятельности, имеющей исключительное значение для общества в целом и для конкретного человека в частности;
- к учащимся и к себе как субъектам педагогической деятельности, сознавая, что личность является важнейшей, главной ценностью педагогического процесса;
- к своему профессиональному саморазвитию как необходимому условию становления и развития себя как профессионала.

Все это говорит о необходимости рассматривать подготовку учителя как специфический, особый вид обучения.

Таким образом, особенностью профессиональной компетентности, формируемой посредством активных методов обучения, является способность человека строить свою профессиональную деятельность в динамических условиях. Это означает не просто осознавать цели и задачи, задаваемые обществом, коллективом, руководителем школы и т. д., а вырабатывать собственные путем согласования их с общественными, производственными, педагогическими интересами; не просто умело применять имеющиеся профессиональные знания соответственно сложившейся ситуации, а самостоятельно их получать, преобразовывать, переосмысливая каждый раз их содержание в зависимости от поставленных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И. А. Зимняя // Высш. шк. : проблемы и перспективы : материалы 7-й Междунар. науч.-методич. конф. – Минск. : РИВШ, 2005. – С. 283–286.
2. Казимирская, И. И. Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя в системе профессионального образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / И. И. Казимирская. – М., 1992. – 34 с.
3. Лазарев, В. С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В. С. Лазарев // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27–34.

С. М. Володько

Академия управления при Президенте Республики Беларусь

ПЕРЕХОД К НОВЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ: ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Abstract. The report analyses aims, contents and technologies of future public administrators-economists professional training in the field of professional foreign language acquisition at the stage of higher education transition to new state standards and in the aspect of modern socio-cultural tendencies.

The author shares her experience of designing an LSP-manual (Language for Specific Purposes) “English for Economists” which is now on approbation at the Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus. Analysing the structure, contents and aims of the manual, the teaching technologies and methods of control used in it, the author answers the question what kind of manual aimed at teaching professional foreign language would provide an integral character of future young specialists professional training combining the formation of foreign language competence, socio-cultural competence, social and personal competence and cognitive competence.

В рамках белорусского образовательного пространства компетентностный подход определяется как система требований к организации образовательного процесса и его управлению, обеспечивающая целостный характер профессиональной подготовки выпускников вуза с точки зрения сформированности трех групп компетенций: академических, профессиональных и социально-личностных.

Появление понятий компетентность/компетенция объясняется многими объективными причинами, главная из которых – смещение акцентов в образовательном процессе с принципа адаптивности, где упор делался на вооружение студентов знаниями, на принцип компетентности, акцентирующем внимание на деятельности, которая выступает в качестве главной формы организации образовательного процесса, успешнее всего готовящей выпускника к решению профессиональных задач. Это повлекло за собой изменение целей, содержания и организации процесса обучения, выбора образовательных технологий и методов контроля, где в качестве основных понятий выступили понятия компетентность/компетенция.

В Институте управленческих кадров Академии управления при Президенте Республики Беларусь дисциплина «Деловой иностранный язык» изучается в качестве вузовского компонента студентами II и III курсов факультета управления, готовящего будущих управленцев (юристов и экономистов) и факультета инновационной подготовки, готовящего специали-

стов в области информационных ресурсов. Дисциплина «Деловой иностранный язык» рассчитана на 280 учебных часов: 140 – на курс «Государственное управление» (для студентов вторых курсов всех специальностей) и 140 часов на курс «Государственное управление и право» / «Государственное управление и экономика» / «Управление информационными ресурсами» (для студентов третьих курсов, в зависимости от специальности).

Главной целью дисциплины «Деловой иностранный язык» является формирование у выпускника компетенций иноязычной коммуникации в ситуациях делового, профессионального и профессионально-научного общения, а также навыков использования иностранного языка как средства профессионального, когнитивного, гражданского и гуманистического развития.

Коммуникативная компетенция является лингвистически, психологически и методически организованной системой, в которой достигается единство «язык – речь», она не является врожденной способностью личности, а формируется в результате ее взаимодействия с социальной средой. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции происходит на базе определенных лингвокультурологических и методических категорий и образовательных технологий. В первую очередь это текст. Любой текст на любом языке есть явление языковой и экстралингвистической действительности; это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и продукт определенной исторической эпохи, и форма существования и отражения культуры народа. Однако только текста для формирования иноязычной коммуникативной компетенции явно недостаточно. Материальной составляющей коммуникации является действительность. Текст в определенной мере отражает ее, но эта действительность современна лишь моменту создания текста. Поскольку в условиях вуза обучение иностранному языку происходит вне естественной языковой среды и ее объективных атрибутов, необходимо каким-то образом восполнить ее отсутствие. Сделать это могут новые образовательные технологии и приемы педагогической организации учебного процесса, которые приходят на смену традиционным методам преподавания в условиях модернизации содержания и целей образовательного процесса.

В соответствии с новыми учебными программами, разработанными на основе государственных образовательных стандартов второго поколения, структурирование содержания обучения иностранному языку в ИУК АУ осуществляется на модульной основе. Учебные программы по курсам «Деловой иностранный язык» (для студентов всех специальностей) содержат три модуля: два содержательных (модуль социального общения, модуль профессионального или делового общения и научно-профессионального общения) и модуль контроля.

Модульная система обучения стала основным технологическим инструментом, обеспечивающим внедрение принципов компетентностного подхода в образовательный процесс. Проходящий в настоящее время апробацию созданный нами учебник «English for Economists» по дисциплине «Деловой иностранный язык» (для студентов III курса специальности ГУЭ) построен на модульной основе. Модуль профессионального общения является своего рода программой формирования у будущего специалиста (управленца-экономиста) компетенций иноязычной коммуникации в ситуациях делового профессионального и профессионально-научного общения. Включая две основные составляющие: информацию, подлежащую усвоению, и процедуру или технологию, обеспечивающую овладение этой информацией, – модуль профессионального общения делится, в свою очередь, на ряд более мелких модулей или учебных блоков, из которых состоит каждый раздел пособия.

Первый модуль «*Before You Read*» включает предтекстовые упражнения, цель которых выяснить, какими знаниями об обсуждаемой проблеме располагает студент, «погрузить» его в коммуникативную ситуацию, выяснить и снять трудности в понимании экономических терминов, встречающихся в тексте. Например: Discuss the questions related to the prob-

lem of the text on the opposite page. Match these words with their definitions, using Longman Business English Dictionary, Webster's Dictionary or electronic dictionaries which will help you to expand your professional vocabulary.

Второй модуль «**Reading**» включает текст и упражнения на активизацию лексики – Vocabulary Tasks. Например: Which words from the text have similar/opposite meaning? Which of the words and phrases below are associated with ... ? Complete: use an appropriate preposition where necessary. Linking: match the first half of each sentence with the most appropriate second half. Give the English for Translate the following sentences into English. и т. д.

Третий модуль «**Reading Tasks**» включает задания на понимание текста. Особенностью данного модуля является то, что он позволяет индивидуализировать процесс обучения, предлагая студенту задания на общее или детальное понимание текста и его языкового материала в зависимости от уровня владения языком. Например: Which of the following statements gives the best summary of the text? What is said in the text about ... ? Find the paragraph dealing with ... and on the basis of it give the definition of What is the best explanation for the following sentences? Give profound answers to the following questions.

Четвертый модуль «**Additional Reading**» содержит дополнительный аутентичный текст по теме раздела для студентов продвинутого уровня подготовки.

Пятый модуль «**After You Read**» предполагает выполнение творческих коммуникативных заданий (дискуссии, ролевые и деловые игры, дебаты, презентации и т. д.) и письменных заданий (написание делового письма, составление контракта или бизнес-плана и т. д.) Из всех используемых современных технологий обучения, нашедших отражение в данном модуле, остановимся лишь на двух: Case Study (кейс-технология) и технология, известная под названием Just-in-Time Learning.

Технология Case Study – это решение проблемных задач экономического характера на основе конкретных примеров из деятельности конкретных предприятий, в процессе чего формируются навыки анализа ситуации, принятия решений и используются профессиональные знания, полученные при изучении профилирующих дисциплин.

Технология Just-in-Time Learning (обучение «по востребованности») – это самостоятельный поиск дополнительной, актуальной на сегодняшний день информации, связанной с обсуждаемой темой, самостоятельное приобретение фоновых знаний из различных источников о текущих событиях в области мировой и национальной экономики, и предъявление этой информации группе (в форме лекции, презентации и т. д.) с последующим обсуждением.

Модуль контроля предполагает осуществление текущего контроля (выполнение компьютерных тестов), самоконтроля (выполнение лексических тестов) и итогового контроля в конце семестра.

Принцип модульной организации учебного материала, являясь основным принципом построения пособия, органично связан с другими принципами, нашедшими реализацию в содержании и организации учебного материала. Прежде всего это принцип преемственности (связь с курсом «English for Public Administration Students» в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык», изучаемым на II курсе); принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, включая перевод; принцип профессиональной ориентации; принципы сотрудничества, индивидуализации и дифференциации процесса обучения, ориентации на самостоятельный поиск и анализ профессионально ориентированной информации.

Содержание пособия, согласуясь с наиболее распространенной в современной методике трехуровневой моделью коммуникативной компетенции (первый уровень – когнитивный, или энциклопедический; второй – стратегический; третий – интерактивный и/или дискурсивный), отражает тематику лекционных и семинарских занятий по профильным дисциплинам: микро-

экономика, макроэкономика, мировая экономика, национальная экономика, экономика предприятия и др., а его структура и принципы, на которых оно построено, и предлагаемые в нем обучающие технологии служат цели формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции выпускника, подразумевающей владение им умениями, навыками говорения, аудирования, чтения, письма и перевода. Можно с уверенностью сказать, что пособие «English for Economists» внесет свой вклад в обеспечение целостного характера профессиональной подготовки молодых специалистов, способствуя формированию не только иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, но и другим видам компетенций.

- языковой (систематизация ранее изученного материала, овладение новыми языковыми средствами и навыками),
- социокультурной (увеличение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, умение проводить параллели между национальными особенностями своей страны в различных сферах ее жизнедеятельности и страны изучаемого языка),
- компенсаторной (умение выходить из затруднительной ситуации при получении и передаче иноязычной информации в условиях дефицита языковых средств),
- учебно-познавательной (умение использовать имеющиеся знания для удовлетворения познавательных интересов не только в области иностранного языка, но и других областях, в том числе профессиональной).

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырева, М. А. Социокультурный компонент содержания профессионально ориентированного учебника (английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. А. Богатырева. – М., 1998. – 164 с.
2. Гальскова, Н. О. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. О. Гальскова. – М. : Академия, 2008. – 334 с.
3. Жук, О. Л. Организация самостоятельной работы студентов в логике компетентного подхода / О. Л. Жук // Вышэйш. шк. – 2005. – № 2. – С. 45–50.
4. Казарцева, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие / О. М. Казарцева; под ред. Ф. М. Павлова. – М. : Наука, 1998. – 496 с.

Е. П. Галах
БГУ, Беларусь

НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ В ИНТЕГРИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ У СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Abstract. The integrated training of normally developing children and children with special needs is actively being introduced now in Belarus! However, what problems does it raise, what questions does it give to experts? How are students (future teachers) professionally ready to the organization of the integrated training? What means professional readiness to work in the integrated educational institutions? What are structural components allocated in this readiness? What level of development of every component do graduate students have for work in the integrated educational institutions? The goal of this article is an attempt to give answers these questions.

В настоящее время в Республике Беларусь увеличивается количество интегрированных учебных заведений и интегрированных классов в общеобразовательных школах, все больше учащихся с особенностями психофизического развития включается в совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками.

Среди положительных тенденций интегрированного обучения можно выделить его направленность на формирование практических навыков и умений учащихся, индивидуализацию учебного процесса, здоровьесберегающую организацию и коррекционную направленность учебного процесса. Разработанные модели интегрированного обучения и его психолого-педагогического сопровождения позволяют создать благоприятные условия для всех учащихся, осуществлять необходимую коррекционную помощь и обеспечивать успешную учебную и социальную адаптацию детей.

Вместе с тем в условиях интеграции имеются проблемы, требующие внимания и решения. Так, А. Н. Коноплева [6] выделяет проблему существования в классах интегрированного обучения «социально изолированных детей», проблему организации «качественного трудового обучения и формирования жизнеспособной личности», проблему формирования активной позиции родителей в учебно-воспитательном процессе и многие другие.

Соглашаясь с существованием подобных проблем, мы хотели бы отметить, что их решение в первую очередь зависит от педагогов, организующих деятельность в интегрированных классах, и их готовности к данной деятельности. Подготовка педагога к будущей профессиональной деятельности осуществляется главным образом в вузе. Именно здесь будущий педагог получает основные знания, умения и навыки для последующей их реализации. В этой связи немаловажной, на наш взгляд, является проблема профессиональной неготовности будущих педагогов (студентов старших курсов педагогических специальностей) к работе в интегрированных учебных заведениях, которая, по нашему мнению, в психолого-педагогической и методической литературе не раскрыта.

При написании данной статьи мы ставили перед собой следующие задачи: во-первых, определить сущность понятия *профессиональная готовность* к работе в учебных заведениях интегрированного типа; во-вторых, выделить главные компоненты в структуре профессиональной готовности к работе в интегрированных учебных заведениях; в-третьих, определить уровень развития выделенных компонентов у студентов старших курсов педагогических специальностей.

1. Сущность понятия. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы выявил отсутствие единства в подходах различных исследователей в трактовке понятия профессиональная готовность к педагогической деятельности и определению его структурных компонентов.

Можно привести различные взгляды ученых на феномен педагогической готовности: «комплекс внутренних сил личности, ее внутренний потенциал, оказывающий влияние на эффективность деятельности» [1]; «избирательная направленность, настраивающая личность на будущую педагогическую деятельность» [2]; «личностное качество и существенная предпосылка эффективности деятельности» [4]; «сложное личностное образование» [6].

Обобщив данные определения, мы совершенно точно можем сказать, что почти все они в основу готовности ставят некое свойство личности или совокупность свойств, которые оказывают влияние на эффективность педагогической деятельности.

Если обратиться к исследованиям некоторых авторов, то можно выделить более глубокий смысл понятия *педагогическая готовность*. Так, Ю. В. Янотовская рассматривает феномен готовности к педагогической деятельности как «свойство личности, обеспечивающее наибольшую продуктивность педагогической деятельности» [10]. Автор считает, что такое свойство поможет молодому педагогу успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться при появлении непредвиденных препятствий.

В некоторой степени точку зрения Ю. В. Янотовской дополняют исследования В. А. Сластенина, который предполагает, что готовность педагога к решению практических задач на

высоком уровне проявляется в совокупности профессионально-педагогических умений. Он рассматривает эти умения как компонент деятельности, в которой воплощены знания и навыки и без которых педагог не сможет плодотворно функционировать на рабочем месте [7].

Наиболее важным, на наш взгляд, является мнение И. В. Гончаровой, которая выделяет два подхода к определению характеристик феномена готовности к педагогической деятельности. Первый подход (субстанциональный) рассматривает готовность как сложное личностное новообразование, многоплановую, многоуровневую структуру качеств, свойств, состояний, которые в своей совокупности позволяют субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность (И. А. Зимняя, В. И. Ильин, Л. А. Кандыбович, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др.). Второй подход (функциональный) изучает готовность как определенное функциональное состояние, психологическое условие успешности выполнения деятельности, избирательной активности, настраивающей личность на будущую педагогическую деятельность (Е. С. Кузьмин, Н. Д. Левитов, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов и др.) [3].

По нашему мнению, выделенные направления не отрицают, а взаимодополняют друг друга. Готовность представляет собой единую структуру, в которой субстанциональные качества заключают в себе потенциал, состояние готовности к педагогической деятельности, а функциональная составляющая активизирует, способствует функционированию субстанциональных качеств педагога. Взаимодействие субстанциональных и функциональных качеств личности обуславливает профессиональную готовность к педагогической деятельности.

Исходя из рассмотренных выше исследований можно сделать вывод о том, что большинство современных авторов рассматривает готовность как сложное психологическое образование, устойчивую характеристику личности, целостный комплекс, включающий в себя различные структурные компоненты.

Хотелось бы, однако, отметить, что все исследования рассматривают готовность к педагогической деятельности в самом общем виде. Говоря о готовности педагога, мы имеем в виду, что он должен быть готов, например, к работе с младшими школьниками, к работе с одаренными детьми, к работе в старших классах, а следовательно, педагог должен быть готов и к работе в классах интегрированного обучения (раз они существуют). Отсюда понятно и наше желание более конкретно сформулировать, что же необходимо понимать под понятием готовность педагога к работе в учебных заведениях интегрированного типа.

Мы определили профессионально-педагогическую готовность педагога к работе в интегрированных учебных заведениях как сложное интегральное субъектное качество личности, которое позволяет успешно реализовывать профессионально-педагогические компетенции в различных учреждениях образования и опирается на соответствующую подготовку.

2. Структурные компоненты. Проведенное ранее исследование В. В. Хитрюк [8] позволило нам сформулировать структурно-содержательную основу готовности будущих педагогов к работе в учреждениях интегрированного типа. Такую основу готовности, по нашему мнению, составляют информационно-компетентностный, эмоционально-нравственный (эмпатический), мотивационный, действенно-оценочный, профессионально-рефлексивный компоненты. На наш взгляд, данные компоненты охватывают все особенности профессиональной деятельности педагога в интегрированных учебных заведениях и их достаточно для подробного описания ключевых характеристик профессиональной готовности к работе в интегрированных учебных заведениях у будущих педагогов.

Раскроем более подробно суть каждого из компонентов.

Информационно-компетентностный компонент включает совокупность специальных психолого-педагогических, диагностических, методических знаний, адекватных содержанию деятельности педагога в интегрированных учебных заведениях. Такой педагог знает психолого-педагогические характеристики различных категорий детей с особенно-

стями психофизического развития, владеет методическими основами педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в учреждениях образования, умеет организовывать совместную работу нормально развивающихся учащихся и учащихся с особенностями психофизического развития.

Показателями сформированности информационно-компетентного компонента могут выступать объем знаний (полнота, прочность, глубина), их осознанность (самостоятельность суждений, доказательность отдельных положений, постановка проблемных вопросов), системность (взаимосвязь с ранее изученными знаниями, знаниями из других предметных областей, перенос знаний в новые условия профессиональной деятельности).

В структуре профессиональной готовности будущего педагога к работе в интегрированных учебных заведениях мы выделяем **эмоционально-нравственный (эмпатический)** компонент. Этот компонент отражает направленность личности педагога на создание организационных, психолого-педагогических условий, которые обеспечивают развитие личности, эмоциональный комфорт и благополучие ребенка с особенностями психофизического развития, адекватное педагогическое взаимодействие его с нормально развивающимися сверстниками. Показателями сформированности у педагога эмпатической составляющей профессионально-педагогической готовности могут выступать интересы, убеждения, установки, проявляющиеся в суждениях, оценке различных ситуаций, моделях поведения.

По нашему мнению, неразвитость эмоционально-нравственной составляющей может привести к негативным последствиям. В таких условиях действия педагога не будут соответствовать личным убеждениям и взглядам, будет отсутствовать искренность во взаимоотношениях с детьми. Естественно, такой педагог не сможет полноценно организовывать обучение в интегрированных классах, так как дети всегда чувствуют негативное отношение, и взаимодействие, необходимое для организации учебного процесса, не осуществится.

Важное место в структуре профессиональной готовности занимает **мотивационный** компонент. Он включает совокупность профессионально и личностно значимых мотивов, определяющих позицию педагога, стиль его взаимоотношений и деятельности. Показателями сформированности могут выступать желание профессиональной реализации в актуальных условиях, характер основных мотивов, определяющих профессиональные намерения.

Безусловно, для успешной деятельности в сфере интегрированного обучения необходим высокий уровень развития мотивационной составляющей. Развитость данной составляющей побуждает человека к углублению своих знаний, развитию умений и навыков, необходимых личностных качеств.

Действенно-оценочный компонент представляет собой комплекс профессионально значимых умений, необходимых для реализации организационных, психолого-педагогических и методических условий, оптимальных для работы педагога в интегрированных учебных заведениях. Этот компонент может включать анализ, проектирование и планирование образовательного процесса в условиях интегрированного обучения, педагогическое сопровождение ребенка с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения, оценку результатов деятельности с позиций личностных изменений ребенка с особенностями психофизического развития и др. Показателями действенно-оценочной составляющей, по нашему мнению, можно считать объем умений (арсенал, полнота, глубина), правильность и целесообразность их применения, возможность переноса в новые педагогические условия.

Под профессионально-рефлексивным компонентом мы понимаем процесс и результат фиксирования педагогом состояния и причин своего профессионального развития, саморазвития. Показателями сформированности могут быть умения проводить анализ собственной педагогической деятельности, определяя ее успешность и затруднения, предлагать иные пути достижения профессиональных образовательных (воспитательных, развивающих,

коррекционных) целей, проецировать процессы обучения через призму восприятия их детским коллективом в условиях интеграции.

Обобщая все вышесказанное, мы хотели бы отметить, что достаточная развитость и выраженность компонентов, их целостное единство – это показатель высокого уровня профессиональной готовности педагога к работе в интегрированных учебных заведениях. В условиях вузовской подготовки не представляется возможным сформировать действенно-оценочный и **профессионально-рефлексивный** компоненты. Они могут в полной мере быть развиты только в условиях непосредственной работы в классах интегрированного обучения после многих лет профессиональной деятельности. Поэтому в данной статье исследование действенно-оценочного и профессионально-рефлексивного компонентов не описывается.

3. Сформированность компонентов. В целях определения уровня развития компонентов профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях (кроме действенно-оценочного и профессионально-рефлексивного) нами было проведено анкетирование студентов старших курсов педагогических специальностей Барановичского государственного университета.

Вопросы анкеты были как закрытой (в том числе предполагавшие ранжирование) формы, так и частично открытой (по ряду вопросов респонденты имели возможность сформулировать свой вариант ответа), что позволило определить не только актуальную позицию респондентов, но и выявить мотивационный компонент выбора. Логика построения вопросов анкеты и полученные на них ответы позволили судить об уровне сформированности профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития, а также получить представление об уровне сформированности каждого из ее компонентов.

Анализ содержания ответов на вопросы анкеты, отнесенные к эмоционально-нравственной (эмпатической) составляющей профессионально-педагогической готовности, выявил достаточно высокий уровень ее развития. Студенты-выпускники испытывают желание помочь детям с особенностями психофизического развития, проявляют сочувствие к ним. Например, 86,9 % участвовавших в исследовании студентов к ребенку с особенностями психофизического развития относятся как к человеку, заслуживающему особого внимания и создания необходимых условий обучения.

Однако при характеристике эмоционально-нравственной составляющей вызывают тревогу следующие полученные результаты: 11,7 % респондентов воспринимают ребенка с особенностями психофизического развития как беспомощное существо, нуждающееся в опеке (эмпатическая индифферентность); 24 % будущих педагогов считают, что совместное обучение детей, имеющих особенности психофизического развития, и их нормально развивающихся сверстников будет тормозить развитие последних.

Эти данные свидетельствуют о том, что в процессе обучения у студентов-выпускников не сформировались необходимые для работы в интегрированных учебных заведения качества, что может быть обусловлено сложившимися у них личными предубеждениями относительно детей с особенностями психофизического развития или же стереотипами, которые сложились в обществе.

Исследование информационно-компетентностной составляющей не выявило высокого уровня знаний. Полученные результаты самооценки информированности будущих педагогов о проблеме обучения детей с особенностями психофизического развития совпадают с ранее полученными данными [8], позволяющими определить их уровень подготовленности как низкий. Лишь 7,2 % опрошенных студентов ориентируется в основных теоретических вопросах и понятийном аппарате коррекционной педагогики, способны самостоятельно анализировать явления, обобщать учебный материал, применять полученные знания в решении простейших практических задач. Знания 14,3 % участвовавших в исследовании студентов могут быть определены как недостаточно полные, не всегда осознанные; 74,8 % ответов носят

фрагментарный характер, а их использование в решении педагогических задач недостаточно адекватно; 3,6 % от числа опрошенных респондентов имеют неудовлетворительные знания.

Можно также отметить, что респонденты, отмечая безусловную значимость и важность проблемы интегрированного обучения и воспитания, а также необходимость подготовки педагогов для успешной реализации профессиональных функций, достаточно критично относятся к актуальному состоянию собственной готовности и подготовленности к работе в интегрированных учебных заведениях. Данный факт свидетельствует о том, что студенты-выпускники осознают недостаточность своих знаний и умений, а также неготовность к работе в интегрированных учебных заведениях. Это может быть связано с ограниченным количеством предметов, содержательно раскрывающих особенности интегрированного обучения, или с отношением преподавателей, уделяющих недостаточно внимания данной теме.

Мы разделяем позицию И. И. Гончаровой в том, что центральным компонентом профессионально-педагогической готовности педагога (в нашем случае – к работе в интегрированных учебных заведениях) является мотивационная составляющая [3]. На наш взгляд, положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, осознание ее важности, необходимости, социальной значимости – неременное условие успешной работы в области интегрированного обучения.

Анализ полученных ответов показал, что лишь 3,2 % респондентов в среднем по выборке уверены в собственной успешности в реализации профессиональной педагогической деятельности в интегрированном учебном заведении, а 49,3 % скорее уверены в успешности, чем нет. На наш взгляд, это обусловливается тем, что студенты-выпускники, не имея опыта работы и не зная полной картины обучения детей с особенностями психофизического развития, не способны в полной мере оценить успешность своей деятельности в интегрированных классах. Результаты ответов на данный вопрос вытекают из несформированности информационно-компетентностной составляющей.

Отвечая на вопрос «Хотите ли Вы работать в учебном заведении интегрированного типа?», положительный ответ дали только 20,5 % респондентов, тогда как 79,5 % не проявили такого желания. Данные результаты можно объяснить высказываниями самих студентов, которые отмечали сложность работы в интегрированных учебных заведениях, необходимость для этого высокого уровня организованности, сосредоточенности, а иногда и сдержанности.

Таким образом, уровень сформированности мотивационной составляющей может быть определен как низкий, это подтверждается и характером основных показателей, описанных выше: несформированным желанием профессиональной реализации в актуальных условиях, характером основных мотивов, определяющих профессиональные намерения.

Итак, данные исследования свидетельствуют о том, что уровень развития каждого из компонентов достаточно низкий, и в ситуации увеличения учебных заведений интегрированного типа уровень подготовленности будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях необходимо повышать. Необходимо в первую очередь разработать и внедрить новые формы и методы обучения, совершенствовать старые и разрабатывать новые образцы учебно-материальной базы, управлять качеством профессиональной подготовки студентов-выпускников. Более подробно данные вопросы будут раскрыты в следующих статьях.

Таким образом, профессиональная готовность будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях занимает ключевое место в сфере специального образования. Определив готовность как сложное интегральное субъектное качество личности, которое позволяет успешно реализовывать профессионально-педагогические компетенции в различных учреждениях образования и опирается на соответствующую подготовку, и, выделив в ее структуре информационно-компетентностный, эмоционально-нравственный (эмпатический) и мотивационный компоненты, мы предполагаем необходимость высокого уровня развития этих компонентов у будущих педагогов. Результаты исследования свидетельствуют об об-

ратном: студенты не мотивированы и не владеют соответствующими знаниями и умениями, которые позволят им успешно функционировать в интегрированных учебных заведениях.

Выявленный низкий уровень готовности студентов-выпускников к работе в интегрированных учебных заведениях (в условиях увеличения количества этих учебных заведений в стране) свидетельствует о низком качестве подготовки специалистов (будущих педагогов) к профессиональной деятельности. Внедрение в процесс подготовки педагогов дисциплин, содержательно раскрывающих специфику работы в интегрированных учебных заведениях, организация для студентов непосредственного наблюдения процесса обучения в классах интегрированного типа, взаимодействие студентов с детьми, имеющими особенности психофизического развития – все это, несомненно, повысит уровень их готовности к работе в интегрированных учебных заведениях, а следовательно, повлияет на качество подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Просвещение, 1980. – Т. 1. – 230 с.
2. *Васильева, Т. И.* Опыт совместного обучения слабослышащих и слышащих школьников / Т. И. Васильева // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 37–38.
3. *Гончарова, И. И.* Формирование профессиональной готовности педагога к обеспечению преемственности дошкольного и начального образования: дис. ... д-ра пед. наук / И. И. Гончарова. – М., 2004. – 349 с.
4. *Дьяченко, М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск. : БГУ, 1976. – 175 с.
5. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 52–68.
6. *Коноплева, А. Н.* Проблемы и перспективы образовательной интеграции в Республике Беларусь / А. Н. Коноплева // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 3–9.
7. *Сластенин, В. А.* О моделировании образовательных технологий / В. А. Сластенин // Наука и школа. – 2000. – № 4. – С. 14–21.
8. *Хитрюк, В. В.* Проблемы интегрированного обучения и подготовка педагогических кадров: к вопросу о взаимосвязи / В. В. Хитрюк // Специальное образование: традиции и инновации. – Минск, 2008. – С. 268–275.
9. *Узнадзе, Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 210 с.
10. *Янотовская, Ю. В.* Условия развития психологической готовности профессиональной деятельности студентов-психологов: автореф. ... дис. канд. психол. наук / Ю. В. Янотовская. – Астрахань, 2007. – 22 с.

Т. Э. Герантия

ВУНУ имени Владимира Даля, Украина

САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК СПОСОБНОСТЬ ДОСТИЖЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РЕЗУЛЬТАТА В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Abstract. In the offered article the author examines the problem of the professional student's becoming, of determining his future professional and life course. The author makes an accent on the student's ability for regulating the future professional activity, on the development of ability to self-regulation, that results in the realized definition of professional choice and self-organization of further professional activity. The author developed a test, according to it's results there were made such inferences: with the help of

self-regulation of the activity student can put before himself realized aims, chooses optimum methods and ways of their achievement, compares the planned results with the ideal notion and, if necessary, corrects his own actions while moving toward a purpose, that undoubtedly gives an effective result. The author conducted resear with the students of master's degrees, to whom the situation of the professional becoming is especially vital, that helped them to analyse the future professional position and gave the basis for the correctly oriented professional and creative growth.

Активная личность студента, способная к самостоятельному поиску новых знаний, осознанному выбору и формированию требуемых качеств и умений – вот результат эффективного процесса обучения, результат взаимодействия ученика и учителя. В процессе обучения следует совместными усилиями стремиться к достижению поставленного результата, пользуясь личностными способностями и применяя обучающие и развивающие технологии. По определению ЮНЕСКО, технология обучения – это системный метод создания, применения и определения всего процесса обучения и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. Современное образование должно гарантировать достижение поставленных целей, нести в себе рефлексивный характер, проявляющийся в сформированности умений как со стороны педагога, так и со стороны студентов в осуществлении самоанализа, саморегуляции, самоконтроля, самооценки образовательного процесса, основываясь на традициях, присущих отечественному образованию, инновациях, которые обеспечивают надлежащий уровень получаемых знаний. Эта мысль высказана в Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке, где актуализируется проблема подготовки «квалифицированных специалистов, способных к творческому труду, профессиональному развитию, мобильности в освоении и внедрении новейших наукоемких и информационных технологий».

Профессиональная подготовка личности нацелена на передачу будущему специалисту профессиональной культуры, содержащей мотивацию, знания, опыт, творчество. Такая подготовка должна быть профессионально направленной через обращение к личностным способностям. Современный педагог должен определять цели, содержание, методы и формы обучения, обеспечивая достижение результатов с позиции развития студента, пользоваться своим педагогическим мастерством, развивать личность студента при помощи выявления у него самостоятельного стиля поведения, способствовать его обращению к способности саморегуляции своей деятельности. Опираясь на получаемую поддержку со стороны педагога и образовательной среды, современный студент должен четко и уверенно выделять для себя учебные и профессиональные цели, и добиваться их реализации, применять способность саморегуляции своей деятельности.

Определим саморегуляцию как умение личности раскрывать собственные возможности, формировать цели (учебные, профессиональные, жизненные), сопоставлять их и добиваться лучшего результата. Саморегуляция выступает как система действий, которая, основываясь на самооценке, выступает способом становления, саморазвития и самореализации личности. Саморегуляция в профессиональном становлении является индивидуально сформированным планом действий, который основывается на Я-концепции личности и выступает как способ профессионального самоосознания и самоорганизации в целях профессионального развития и успешного решения поставленной задачи.

Чтобы оптимизировать высшее образование на Украине, нужно подготовить новую генерацию научно-педагогических кадров – национальную интеллектуально-духовную элиту, которая способна развивать отечественные научно-педагогические традиции. Важную роль при этом играет магистерская программа подготовки будущего препода-

вателя. Следует отметить, что студенты одной из приоритетных целей обучения, ставят перед собой профессиональное развитие. Еще в процессе обучения они самостоятельно формируют картину своей профессиональной деятельности, поведения, способностей, результата, используя при этом осознанную саморегуляцию деятельности, назовем это жизненным планом. Исходя из этого, был проведен опрос на основе разработанного автором статьи теста «Жизненный план» среди студентов магистратуры «Педагогика высшей школы» Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля. В опросе приняло участие 58 студентов-магистров. Результаты показали, что ведущую роль в процессе профессионального и личностного становления магистра занимает рефлексия – базовый механизм саморегуляции учебно-профессиональной деятельности и формирования профессионально-педагогического мышления. Студент-магистр осознает свой профессиональный выбор, определяет профессиональные цели, ориентиры и программы будущей научно-педагогической деятельности. Опрошенные студенты прибегают к саморегуляции, что способствует формированию четкого представления о будущей профессиональной деятельности, позитивного отношения к будущей профессии, принятию ее норм и ценностей, развитию социально и профессионально значимых качеств личности. Саморегуляция своей деятельности способствовала четкому проектированию картины своей будущей профессии и себя в ней, обобщения, анализа действий, постановки цели, что удалось выявить с помощью предложенных вопросов теста, и с помощью определения студентами-магистрами своего жизненного и профессионального плана. Основываясь на ответах опрошенных студентов, можно сделать следующие выводы: респонденты четко представляют свою будущую трудовую деятельность, обязанности. Они стремятся к личностному и карьерному росту, достижению профессиональных идеалов, характеристики которых студенты выработали для себя еще в процессе обучения. Отвечая на поставленные вопросы, студенты использовали способность саморегуляции при определении и сравнении своих качеств и способностей с установленным для себя профессиональным идеалом. Определим профессиональный идеал как цель стремлений, осознанно определенный образ, на который ориентируется личность. Его установка стимулирует процессы жизненного и профессионального роста, самосовершенствования и самоактуализации студента еще в процессе обучения. Результаты показали, что практически все опрошенные студенты намерены работать по специальности – педагогом в учебном заведении, многие планируют связать будущее с научной деятельностью, все отмечают стремление к профессиональному и карьерному росту.

По результатам опроса видим, что студенты четко определяют цели и план их достижения. Под целями понимаем осознанный образ профессиональной деятельности, направленность на конечные и промежуточные результаты труда. Чтобы реализовать потребности и мотивы, надо поставить и воплотить в жизнь цели. Постановка и реализация личностью целей означает ее внутреннее саморазвитие. Студенты определяют для себя профессиональную цель как результат, который удовлетворит профессиональные и личностные потребности. Для достижения профессиональной цели студенты указали прежде всего на то, что нужно любить то, чем ты занимаешься; оценивать и анализировать свою деятельность и стремиться к самосовершенствованию, саморазвитию, активности. На вопрос «Как вы собираетесь достичь цели?» опрошенные чаще всего отмечают: трудолюбие, работу над собой, стремление, упорство. Наряду с этим они реально оценивают ситуацию и выделяют возможные трудности, которые могут помешать на пути продвижения к цели: проблемы с трудоустройством, нехватку времени, нерешительность, нестабильное финансовое положение, эмоциональную усталость. На вопрос «Чья помощь вам нужна, чтобы полностью использовать свой профессиональный потенциал и достичь

результатов?» опрашиваемые отвечали, что, с одной стороны, не хотят прибегать к помощи посторонних, с другой – отмечали желание получить помощь от педагогов, родных, коллектива. Многие студенты выделили важное влияние студенческого самоуправления. Большинство студентов-магистров отмечают личностный рост в процессе всего обучения, развитие таких качеств, как уверенность в себе, повышение самооценки, профессиональное самоопределение, стремление к дальнейшему развитию, активный поиск новых путей для самореализации. Магистранты отмечают приобретение ими таких волевых качеств как самостоятельность, целенаправленность, организованность и активность. Высоко оценивают студенческую жизнь как важный период карьерного роста в связи с овладением профессией: научились быстро адаптироваться к новым условиям жизни, ощутили себя в новых социальных позициях, сформировалось четкое представление о будущей профессии, повысился общий уровень образованности. На вопрос «Каким должен быть преподаватель высшей школы?» студенты дали характеристику человека, отвечающего следующим качествам: любовь к людям, умение общаться с ними, доверие, понимание, терпение, отзывчивость, доброжелательность, искренность во взаимоотношениях, знание своего предмета и увлеченность им, умение интересно и доступно объяснять учебный материал, умение сопоставить теоретические знания с практикой, творческая активность, умение стимулировать активную, творческую деятельность студентов, чувство юмора, ответственность, самоотдача, способность к самоанализу, дальнейшему обучению. Студентам было предложено проанализировать учебный процесс по программе обучения в магистратуре, на что они дали конкретные рекомендации относительно улучшения учебного процесса, отметив высокий профессионализм и педагогическое мастерство преподавателя, индивидуальный подход к обучающимся, право выбора магистрантами учебных дисциплин, акцент на научно-исследовательскую и самостоятельную работу студента и соответствующее методическое обеспечение, сочетание теоретического обучения с практической направленностью.

Следовательно, организовывая учебный процесс в вузе по магистерской программе подготовки, преподаватели должны помнить, что магистрант – это разносторонне развитая, высокообразованная личность с большим творческим потенциалом, которая четко осознает свою жизненную и профессиональную перспективу и возможности карьерного роста. Особенно следует отметить, что необходимо развивать способность к саморегуляции деятельности у студентов магистратуры, это поможет им определить профессиональные приоритеты в будущей деятельности, перспективы профессионального самосовершенствования. С помощью саморегуляции своей деятельности студенты будут намного легче овладевать современными знаниями, смогут воплощать их в профессиональных функциях, на практике, смогут четко установить для себя план действий в будущей профессиональной деятельности с эффективным использованием полученных знаний, умений и навыков, смогут творчески подходить к решению проблемы, направлять свои действия в соответствии с желаемым результатом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гриньова, М. В.* Педагогічні технології: теорія та практика: Навчально-методичний посібник / М. В. Гриньова. – Полтава: АСМІ. 2006. – 230 с.
2. *Гриньова, М. В.* Саморегуляція. Навчально-методичний посібник / М. В. Гриньова. – Полтава: АСМІ. 2008. – 268 с.
3. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СПЕЦКУРСА
«БЕЛАРУСКИ КАЛЯНДАРНА-АБРАДАВЫ ФАЛЬКЛОР»
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

***Abstract.** The problem of forming valuable orientations of future specialists in preschool education is raised in the article. Competence as a personal characteristic includes axiological component. The contents of axiological component is defined according to the aim – forming of conscious, creative, active personality of the future teacher. In particular the axiological opportunities of the special course “Belarusian calendar and ritual folklore” in the professional growing of future teachers are viewed. They are material, spiritual and professional values, which are acquired by students while studying the special course and fulfilling creative projects.*

В настоящее время в мировом образовательном пространстве происходит усиление аксиологической тенденции и все большую актуальность приобретает ценностный подход в подготовке будущих педагогов. Нельзя не согласиться с рядом ученых (Б. Г. Ананьев, И. В. Блауберг, Е. В. Бондаревская, О. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов, А. А. Реан, В. А. Сластенин и др.), которые считают, что педагогическое образование должно не только обеспечить усвоение профессиональных знаний и умений, но и формировать ценностные ориентации специалистов. Признание приоритета в образовании духовно-нравственных ценностей и отсюда необходимость их развития у молодежи обуславливается рядом причин: противостоянием потребительскому образу жизни, нарастанием культа индивидуализма, охраной молодежи от нравственной пустоты.

Как указывает О. Л. Жук, российские и отечественные исследователи (В. А. Болотов, А. И. Жук, И. А. Зимняя, В. В. Краевский и др.) пришли к общему выводу, что содержательный аспект термина «компетенции» включает в себя три составляющие: когнитивную (знания), операциональную (способы деятельности, психологическую и практическую готовность к решению задач с высокой степенью неопределенности) и аксиологическую (освоение ценностей, ценностное отношение к профессиональному труду и личностному росту) [1].

В соответствии с целью (и ценностью) – формирование сознательной, творческой, деятельностной личности будущего педагога в содержании аксиологического аспекта можно выделить следующие группы ценностей:

- материальные – все то, что способствует формированию и совершенствованию личности человека (объекты окружающей действительности, созданные природой и человеком, качество жизни, здоровье, благосостояние, экология, экономика);
- духовно-нравственные – ментальность, общественная мораль, религия, фольклор, история, культура, традиции;
- профессиональные – фундаментальная подготовка в области специальных наук, ключевые знания и умения, алгоритмы профессиональной деятельности. Эти ценности имеют как материальную, так и идеальную (духовную) значимость, формируют личные и социальные качества человека, осознание важности духовного совершенствования, нравственной чистоты, физического здоровья, ценности материальных благ.

В настоящее время молодежь поставлена перед необходимостью переоценки традиционных ценностей и выбора новых ориентиров своей жизни. Не случайно так остро встал вопрос о необходимости гуманизации образовательного процесса, его открытости к культуре, дающей проверенные временем духовно-ценностные ориентации. В этом про-

цессе большое место отводится календарно-обрядовому фольклору. Анализ трудностей начинающих педагогов по использованию белорусского календарно-обрядового фольклора в дошкольных учреждениях показал, что воспитатели недостаточно информированы в этой области и не всегда могут на соответствующем уровне обеспечить знакомство дошкольников с богатством белорусского фольклора. Причиной такого положения является слабая подготовленность педагогов к этой работе, и поэтому считаем необходимым чтение спецкурса «Беларускі каляндарна-абрадавы фальклор» для студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование».

Цель преподавания спецкурса – приобщать студентов к этнокультурному и педагогическому наследию белорусского народа, развивать интерес к календарно-обрядовому фольклору, способствовать творческому профессиональному росту будущего педагога, совершенствовать систему подготовки студентов к работе в белорусских детских садах. Воспитывать уважение к культурным ценностям и традициям своего народа, формировать национальное самосознание.

Задачи:

1. Овладение этнопедагогическими знаниями в области белорусского календарно-обрядового фольклора.

2. Выявлять педагогические возможности фольклорных праздников и творчески использовать этнопедагогические знания и умения в профессиональной деятельности.

3. Содействовать овладению методикой проведения фольклорных праздников в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения.

4. Обогащать ценностные ориентации студентов средствами белорусского календарно-обрядового фольклора и развивать их творческие способности.

Спецкурс рассчитан на 22 часа, из них 14 часов – лекции и 8 – практические занятия. Форма контроля – зачет.

Содержание учебного материала нацеливает студентов на изучение четырех циклов белорусской календарно-обрядовой поэзии, которая включает в себя разнообразные праздники и обряды («Калядкі», «Масленіца», «Гуканне вясны», «Купалле», обряды «шчадравання», «дажынак», и т. д.). Лекции сопровождаются видеопозаказом фольклорных праздников в детском саду, их анализом, характеристикой предметной среды, национального колорита, символики. Студенты получают возможность усваивать материальные ценности белорусов: народные промыслы, уклад жизни, его качество, оформление жилища, отношение к природе и др.

Ознакомление с духовно-нравственными ценностями предполагает изучение фольклорных материалов, в которых они ярко выражены. Это народная мораль, культура, история, отраженные в сказках, преданиях, песнях, танцах, пословицах, поговорках, обрядах и традициях.

Профессиональные ценности формируются на основе продуманной подготовки в области календарно-обрядового фольклора, где студенты получают ключевые знания и умения, осваивают алгоритмы профессиональной деятельности при выполнении творческого задания. Студентам предлагается осуществить творческий проект – фольклорный праздник «Калядкі». Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она только намечается и далее развивается, подчиняясь жанру конечного результата. В данном случае формой представления планируемых результатов является фольклорный праздник.

Проект был организован на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, на социально-педагогическом факультете, поэтому он имеет внутренний характер контактов. Участники проекта – три группы студентов 4-го курса ОЗО-3,5 с общим количеством 68 человек. Продолжительность проекта – две недели (средняя). Координация проекта имела открытый, явный характер.

Технологический алгоритм фольклорного праздника включает:

1. Определение цели и тематики праздника.
2. Построение содержания праздника, составление сценария, его утверждение.
3. Подготовка праздника.
4. Проведение фольклорного праздника.
5. Анализ итогов мероприятия в студенческих группах. Рефлексия.

В ходе совместного обсуждения определяется *тематика* праздника, формулируется *цель*. Студентам трех групп дается творческое задание составить по отдельности сценарий фольклорного праздника.

Построение содержания праздника включает самостоятельное ознакомление студентов с фольклорным материалом, методическими разработками. В каждой группе староста с творческим активом разрабатывают примерный сценарий, обсуждают его в группе, вносят свои коррективы. Затем три сценария объединяются между собой и последовательно входят в общий сюжет – крестьянская семья готовится к приходу «колядовщиков» и их принимает. Руководитель проекта выступает в роли консультанта, организует дискуссии, активизирует творческий потенциал студентов, совместно с активом утверждает конечный вариант общего сценария.

Подготовка к празднику требует определения конкретной даты, времени и места праздника. Заранее оформляется афиша, пригласительные билеты, само помещение. На сцене создается национальный колорит внутреннего убранства крестьянской хаты. Важным в организации является распределение ответственности, адресата и времени отчетности. В каждой группе создавался творческий актив, в который входили староста, музыкальный работник, ответственные за разработку сценария, ведущие. Остальным в зависимости от индивидуальных интересов и способностей давались роли «колядовщиков», а также ответственных за костюмы, декорации, подбор музыкального репертуара, постановку танца и т. д.

Проведение праздника. На этом этапе руководитель решает возникающие организационные вопросы, следит за реализацией сценария. Зрителей активно включают в праздник: мини-конкурсы на знание традиционных колядных блюд, отгадывание загадок, «продолжи пословицу»; шуточные обращения к зрителям; приглашение на танец.

Анализ итогов мероприятия. В ходе обсуждения мероприятия студентам в качестве *рефлексии* предложено выполнить задания:

- а) продолжите следующие высказывания:

В ходе подготовки и проведения фольклорного праздника я узнала, что ... (акцент на содержании полученных знаний).

Самым важным для меня было ... (ценностный компонент).

Я научилась ... (деятельностный компонент).

- б) Что бы Вы предложили по совершенствованию подобных мероприятий?

Предполагаемый *результат* – выпускник с гуманистическим мировоззрением, ценностным отношением к своей профессии, имеющий этнопедагогические знания в области календарно-обрядового фольклора, способный активно и творчески применять их в своей профессиональной деятельности, воспитывать у детей патриотические чувства и интерес к духовно-нравственной культуре своего народа.

ЛИТЕРАТУРА

Жук, О. Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41–48.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Abstract. The article presents the results on research devoted to introduction of the information and communication technologies into educational process of the higher education institution. It presents the appropriateness of communication technologies introduction into the process of teaching psychological disciplines. The authors of the research took into consideration the views of Russian and foreign scientists on the effectiveness of communication and information technologies during the educational process. The number of contemporary researches on the defined problem proved the following point of view: the quality of the mastering this or that educational programme by a student depends mostly on the type of their educational activities, the degree of their personal involvement and self-determination during the educational process, on the effective feedback provision, professional orientation. The mastering this or that programme by a student depends way less on the material object which is being used. That is why it is especially necessary to validate psychological and pedagogical suitability of electronic devices used in the process of teaching psychological disciplines.

В условиях активной информатизации современного общества возрастает потребность в подготовке будущих учителей, которые должны уметь не только ориентироваться в потоках электронной информации, но и использовать информационные ресурсы сети Интернет, владеть компьютерными методами сбора, хранения и обработки информации, применяемыми в сфере их профессиональной деятельности, проводить компьютерный эксперимент и анализировать полученные результаты психологического исследования. От современного педагогического вуза требуется внедрение новых подходов к обучению, обеспечивающих наряду с фундаментальной подготовкой выпускника и соблюдением требований Государственного образовательного стандарта, развитие информационно-коммуникативной компетентности. Исследование психолого-педагогических проблем информатизации высшей школы на находим в трудах С. А. Бешенкова, Б. С. Гершунского, А. А. Кузнецова, Е. И. Машбица, В. М. Монахова, И. В. Роберт и др. Теоретико-методологические подходы к реализации информационной подготовки гуманитариев отражены также в работах А. А. Кузнецова, Л. В. Галыгиной, С. Г. Григорьевой, А. С. Лесневского, Е. А. Ракитиной и др. Вопросы методики преподавания дисциплин информационного цикла студентам психолого-педагогических и других гуманитарных специальностей рассматриваются в исследованиях А. Л. Денисовой, О. А. Козлова, Е. Ю. Луньковой, Н. И. Рыжовой и др., в которых отмечается, что должна осуществляться опережающая подготовка в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в будущей профессиональной деятельности за счет использования активных средств и методов обучения. Оценке использования информационно-коммуникационных технологий как средства повышения эффективности обучения посвящены научные исследования А. А. Беспалько, С. К. Голубевой, Л. Х. Зайнутдиновой, А. А. Кузнецова, И. Ю. Морозова, С. В. Панюковой, А. В. Хуторского и др. В них рассматриваются различные аспекты реализации возможностей и особенностей современных информационно-коммуникационных технологий, вопросы повышения качества образования при активном использовании средств информационно-коммуникационных технологий не только

как объекта изучения, но и как средства обучения, инструмента методической и организационной работы в системе многоступенчатого образования.

В условиях информатизации системы высшего образования информационная подготовка будущих педагогов является обязательной составляющей образовательного процесса, направленной на подготовку будущих специалистов в области использования информационно-коммуникационных технологий в целях осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия как между участниками образовательного процесса, так и между пользователями и интерактивным средством обучения, функционирующем на базе ИКТ.

По мнению таких ученых, как А. А. Андреева, Ю. С. Брановский, Е. А. Ракитина, Е. С. Полат, О. К. Филатова и др. компьютерные средства обучения и Интернет как новая информационно-образовательная среда оказывают все возрастающее влияние на изменение содержания образования, способствуют реализации идей открытого образования и формирования единого образовательного пространства.

Большинство вышеупомянутых исследователей отводят особую роль в образовании именно информационно-образовательным средам, отмечая их огромные дидактические возможности и недостаточную разработанность с позиций педагогики, психологии и методики обучения.

Широко используемое в образовательной теории и практике определение «информационно-коммуникационные технологии» рассматривается как система действий по поиску, передаче, хранению, обработке информации, направленная на формирование знаний, умений, навыков использования компьютерных технологий [2].

Целью активного использования информационно-коммуникационных технологий в процессе изучения дисциплин психологического цикла в Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого является не только доставка и передача обучающимся информации и знаний по психологии, но и организация интерактивного процесса обучения с обратной связью.

Внедрение ИКТ в учебный процесс преподавателями кафедры психологии образования осуществляется преимущественно по направлениям: создание мультимедиа-материалов к лекционным и практическим занятиям, работа с ресурсами Интернет, использование готовых обучающих программ, разработка и использование собственных авторских программ.

Остановимся на каждом из направлений:

- *Создание мультимедиа-материалов к лекционным и практическим занятиям.* Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления учебного материала можно назвать создание мультимедийных презентаций по психологии. Мультимедийные презентации (в пер. англ. яз. «представление») сочетают в себе динамику, звук и изображение, т. е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание студентов.

- *Работа с ресурсами Интернет.* Глобальная компьютерная сеть – это мощный инструмент. Работа с сетью Интернет развивает уверенность, позволяет чувствовать себя частью большого реального мира, увеличивает любознательность, развивает коммуникативные качества, создает элемент соревновательности, позволяет разнообразить виды деятельности на занятиях и во внеурочное время [1]. Интернет расширяет виды учебной деятельности студентов, предоставляет возможности для профессионального творческого общения и оперативного обмена информацией; дает возможности для профессионального роста; открывает творческие возможности для будущих учителей по подбору и использованию дидактического материала; позволяет использовать на практическом занятии и при выполнении самостоятельной работы по психологии современные информационные средства, увлекательные для студентов.

- *Использование готовых обучающих программ, разработка и использование собственных авторских программ.* На практических занятиях по психологии ведущие преподаватели кафедры психологии образования используют готовые собственные и коммерческие программные продукты. Разнообразная иллюстрированная информация, в частности, в игровой форме помогает увеличить познавательную мотивацию студентов к изучению дисциплины, доступно объясняет и знакомит их с фундаментальными научными знаниями.

В результате активного использования информационно-коммуникационных технологий на практических занятиях преподавателями кафедры психологии образования выявлены следующие закономерности:

- *Увеличение уровня активности виртуального педагогического общения преподавателя и студента при использовании интерактивных обучающих программ и учебников.* Работа студента с персональным компьютером, конечно же, ограничивает живой контакт с преподавателем, который может эмоционально излагать новый учебный материал и своевременно управлять процессом разрешения проблемной ситуации, но обеспечение информационно-коммуникационными технологиями доступности большого объема информации, оперативности и регулярности контроля, более широких возможностей получения быстрого ответа на вопрос и доступа к дополнительной литературе, создания структурированных разным образом учебных материалов, выбора студентом индивидуальной образовательной траектории, предусматривающей темп изучения материала, степень сложности содержания обучения, способы его освоения и контроля, соответствующие личностным особенностям и возможностям студента – это повышение качества подготовки студентов за счет ИКТ.

- *Увеличение познавательной активности бакалавров при использовании преподавателями мультимедийных технологий (предъявление бакалаврам страниц информации в виде текстовых и графических экранов, мультипликационных вставок, видеоклипов, демонстрационно-иллюстрирующих программ).* Мультимедиа-презентации, используемые на практических занятиях, направленные на создание проблемных ситуаций, постановку проблемных задач, управление поисковой деятельностью студентов по разрешению проблемных задач, способствуют повышению познавательной мотивации бакалавров, если отвечают следующим требованиям: иерархичность представления изучаемого материала, выделение основных понятий, образность и структурированность [1].

Внедрение в учебный процесс лекций-дискуссий, лекций-консультаций, проблемных лекций с опорой на личный опыт студентов с использованием ИКТ способствует привлечению их к ассистированию преподавателю, активизации их самостоятельной работы, которая приобретает творческий характер [3]. Студенты получают возможность создавать собственные тезисы лекций по психологии, «рабочие конспекты», в которых содержится материал, самостоятельно адаптированный ими с учетом их профессиональной направленности и интересов.

На практических занятиях преимущественно используются материалы в аудио- и видеоформате (материалы, посвященные историческим аспектам дисциплины, хрестоматийные тексты известных философов, психологов, педагогов). Чаще всего это – видеоподказ проблемной ситуации с последующим обсуждением в аудитории (дисциплины «Социальная психология» и «Педагогическая психология»). Студентам предлагается ответить на вопросы, сформулировать собственную позицию, провести доказательство утверждения. Это помогает бакалаврам освоить приемы продуктивного общения, педагогическую технику и т. д.

- *Укрепление операционально-деятельностного компонента профессиональной компетентности бакалавров в процессе изучения дисциплин психологического цикла.*

Субъективный опыт применения информационно-коммуникационных технологий бакалаврами различных специальностей при изучении дисциплин психологического цикла придает учебному процессу практико-ориентированный и профессиональный характер и способствует освоению студентами не только знаний, но и способов деятельности, которые выступают основой развития их информационной и профессиональной компетентности;

Показ видеоуроков педагогов-участников конкурсов профессионально-педагогического мастерства различных уровней при изучении дисциплины «Педагогическая психология» способствовал приданию учебному процессу продуктивного характера и коллективной рефлексии.

• *Активизация самостоятельной работы бакалавров.* В результате выполнения заданий для самостоятельной работы по психологии, имеющих поисково-исследовательскую направленность, у бакалавров развиваются способы теоретического, творческого мышления, признаками которых являются способность к проектированию, конструированию, моделированию методов решения проблемных ситуаций; они приобретают навыки системного анализа, умений прогнозировать как ближайшие, так и отдаленные последствия своей деятельности, соотносить их с поставленными целями. Составленные так называемые папки-портфолио являются средством обобщения и формой презентации результатов самостоятельной работы студентов по дисциплинам психологического цикла за все 3 года изучения.

Названные умения и навыки составляют основу психологической подготовки современного педагога, способствующие эффективному самообразованию бакалавров, исследовательской деятельности в сфере будущей профессии, повышению информационной компетентности в процессе изучения дисциплин психологического цикла.

К результативности опыта использования ИКТ в процессе преподавания дисциплин психологического цикла можно отнести рост положительной мотивации на занятиях по психологии с применением ИКТ, повышение уровня использования наглядности на занятии, качественное изменение взаимоотношений между участниками учебно-воспитательного процесса, рост качества знаний по психологии. Таким образом, результаты проведенного нами исследования показывают, что внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс при изучении дисциплин психологического цикла выступает эффективным условием повышения качества психологической подготовки бакалавров, если компьютерные или мультимедийные средства применяются в учебном процессе с учетом психологических и общепедагогических закономерностей и принципов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук, О. Л. Совершенствование педагогической подготовки студентов классического университета в контексте компетентностного подхода / О. Л. Жук // Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: материалы междунар. форума, Минск, 5–6 апр. 2005 г. / редкол.: А. М. Радьков [и др.]. – Минск, 2005. – С. 420–421.

2. Жук, О. Л. Компетентностный подход к педагогической подготовке студентов в классическом университете / О. Л. Жук // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15 апр. 2004 г. / редкол.: Н. А. Березовин (отв. ред.) [и др.]; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2004. – С. 145–152.

3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авт. версия / И. А. Зимняя. – М., 2004. – 38 с.

4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

АДАПТАЦИОННАЯ ПРОГРАММА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Abstract. The article is devoted to discuss the problems of students, which arise during the adaptation to new social conditions and new conditions of their study. The special attention is given to the results of conducting of the adaptation program in their first year in high school.

Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации и включает в себя осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни и требует от личности определения своего отношения к профессиям, рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, обсуждения других профессионально обусловленных вопросов.

Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями (например, окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, поступление в вуз и пр.).

Поступление в вуз представляет собой необходимый этап личностного профессионального становления, который характеризуется резкой сменой внешних социальных условий и принятием новой социальной роли – студента, взрослого человека, ответственного за свою деятельность. Для многих студентов поступление в высшее учебное заведение также связано со сменой места жительства, отрывом от родителей и переходом в самостоятельную жизнь. Адаптация студента-первокурсника осуществляется по двум направлениям: адаптация к новым социальным условиям и адаптация к учебной деятельности (новая система обучения).

Адаптация к новым социальным условиям подразумевает принятие на себя новой социальной роли студента, выполняющего соответствующие социальные нормы при взаимодействии с другими студентами, преподавателями, сотрудниками вуза в новой среде: факультет, общежитие, институт. Степень адаптированности студентов к новой социальной роли проявляется через комфортное внутриличностное состояние, адекватное самоотношение и самооценку, наличие социального статуса в группе и достаточно широкого круга общения.

Адаптация к новой системе обучения строится на формировании самоорганизации студента, формировании позитивной мотивации к обучению как к основному виду деятельности в течение всего периода обучения, на развитии академических навыков студентов, формировании ими индивидуальной образовательной траектории обучения, становлении их как высококвалифицированных специалистов.

Низкий уровень адаптации студентов к новой системе обучения (дезадаптация) характеризуется недифференцированностью целей и видов деятельности, сужением круга общения и решаемых проблем, и самое важное – непринятием норм и ценностей новой социальной среды, а в отдельных случаях и противодействие им. Это проявляется через низкую успеваемость у студентов, отсутствие их на занятиях, отказ от участия в различных мероприятиях.

На среднем уровне адаптации к новой системе обучения (пассивная адаптация) у студентов наблюдается принятие норм и ценностей по принципу «Я – как все» и отсутствие

стремления что-либо изменить, даже если это достаточно легко сделать. Этот уровень характеризуется наличием простых целей и нетрудных видов деятельности, а круг общения и решаемых проблем шире по сравнению с дезадаптацией. Студенты выполняют все требования учебного учреждения, но не ставят перед собой определенных целей и не прилагают усилия для их достижения. Ответственность за свою успеваемость переносят на внешние факторы или предполагаемые изменения в своем характере, например, «если буду верить в себя», «если буду стараться».

Высокий уровень адаптации к новой системе обучения (активная адаптация) способствует успешной социализации студентов в целом. Они не только принимают нормы и ценности новой социальной среды, но и выстраивают свою деятельность, взаимодействия между собой и преподавателями на их основе. Главной целью деятельности студентов становится полная собственная реализация в новой социальной среде. Круг общения и решаемых проблем широкий. Отличная успеваемость сочетается с активным участием во внеучебной деятельности высшего учебного заведения (посещение спортивных секций, театральных, танцевальных студий, участие в научной деятельности, в деятельности молодежных организаций, студенческих советах).

Первый семестр и первая экзаменационная сессия у студентов-первокурсников является периодом формирования структуры группы, определение статуса каждого студента, а также адаптация к новым требованиям и новой системе учебной деятельности.

Зарубежные и белорусские исследователи (Дж. Гоббс, Д. Жак, И. И. Казимирская, Е. К. Григальчик) указывают на ряд затруднений, возникающих у студентов-первокурсников и связанных с изменением у них сложившихся стереотипов о способах учебной деятельности, установлением новых социальных связей, определением своего социального статуса в учебной группе, неумением планировать деятельность, отсутствием навыков учебной деятельности.

Поэтому важным представляется оказание педагогической поддержки студентам-первокурсникам в принятии ими рамочных требований вуза к учебной деятельности и ее результатам, проектировании и реализации индивидуальной программы учения.

В зарубежных университетах решением данных задач занимаются различные студенческие сервисные службы (тьюторат, центры поддержки учения).

В связи с отсутствием подобной службы в УО ФПБ «Международный институт социальных и трудовых отношений» сотрудники сектора научной деятельности и отдела воспитательной работы в августе – сентябре 2009/10 учебного года разработали и впервые провели комплексную адаптационную программу для студентов 1-го курса юридического факультета и факультета международных экономических отношений и менеджмента. Комплексная адаптационная программа была направлена на оказание социально-психологической и педагогической поддержки студентам-первокурсникам в процессе адаптации их к условиям обучения в вузе; она включала в себя ряд мероприятий.

1. **Занятия в библиотеке** института, проводимые в целях организации знакомства студентов с библиотечным фондом и каталогами, обучения самостоятельному подбору литературы и иных материалов. Ответственной за проведение была заведующая библиотекой.

2. **Экскурсионная программа «Знакомство с Минском»**, которая предоставила уникальную возможность студентам-первокурсникам (особенно иногородним) познакомиться и сориентироваться в городе, узнать его историю. Экскурсию проводил заведующий кафедрой профсоюзного движения и гуманитарных дисциплин.

3. **Ориентационные семинары для студентов.**

В семинарах приняли участие студенты 1-го курса юридического факультета и факультета международных экономических отношений и менеджмента. Семинары состоялись для 12 групп. Всего в семинарах приняло участие около 410 студентов.

Продолжительность семинара – 4 часа.

Ориентационные семинары были направлены на решение следующих образовательных задач:

- создание благоприятной социально-психологической атмосферы в группе;
- выработку норм взаимодействия и совместной деятельности в студенческой группе;
- определение студентами собственных образовательных целей и потребностей;
- знакомство с организационной структурой института и его возможностями для успешной реализации студентами индивидуальной образовательной программы.

Программа семинара предполагала организацию многосторонней коммуникации, отсутствие оценки личности студента со стороны ведущих, самостоятельный поиск студентами ответов на поставленные вопросы, использование методов активного и интерактивного обучения.

Подводя итоги семинаров, можно отметить, что важным и значимым оказалось для студентов знакомство друг с другом, так как это стало первым шагом для налаживания деловых и неформальных контактов. Участники семинаров часто отмечали, что в вузе они предоставлены сами себе, не знают имен одногруппников и испытывают определенный психологический дискомфорт от вхождения в непривычную для них роль студента.

После знакомства участники семинара с помощью метода «Ромашка» самостоятельно определяли индивидуальные цели обучения в вузе и средства их достижения. Студентам необходимо было вспомнить и написать самое приятное событие, случившееся с ними за прошедшую неделю, и закончить два предложения: «Я поступил в МИТСО для...» и «Я смогу этого достичь, если ...». Ответы студенты записывали на карточки, анализ которых позволяет получить представление об уровне взаимодействия и доверия в группе, о целях учебы и средствах их достижения.

Анализ содержания карточек показал, что наиболее приятными событиями для студентов стали поездка домой, туристический поход с одноклассниками летом, концерт в институте, посвященный 1 сентября, встреча с друзьями. И только 3 % первокурсников сочли такую информацию личной и не рассказали группе о своих приятных событиях.

Основной целью поступления в институт для 50 % студентов первого курса института является получение высшего образования. Такую цель нельзя назвать личной и осознанной. Скорее, это следование общественному стереотипу. Они рассматривают получение высшего образования как обязательную ступень для дальнейшего «престижного» трудоустройства, чтобы обеспечивать себя в будущем.

Около 30 % студентов-первокурсников желают стать высококлассными специалистами, предполагая в будущем получить материальные блага, а не приобрести или подтвердить социальную значимость выбранной профессии. Помогать людям, защищать права и свободы, представлять интересы малоимущих и детей – такие цели не были сформулированы. Около 1 % студентов первого курса отмечали, что поступили для родителей и данная специальность их не интересует.

Анализ ответов о средствах достижения своих целей показал, что студенты чаще употребляли генерализованные выражения, цитировали «школьные» наставления, например, «учиться, учиться и учиться», «не буду лениться, буду стараться». Склонность к генерализации частично обусловлена их возрастом (старшие подростки), но также указывает и на отсутствие четкого представления о предстоящей деятельности (профессионального самоопределения), отсутствие критичного отношения к себе и своим планам, поведению и деятельности. Около 15 % студентов-первокурсников возможность достижения своих целей связывают с уровнем самооценки (если я буду верить в себя).

Результатом проведения метода «Ромашка» стала дискуссия между ведущими семинара и студентами, которые обсуждали возможности и способы самоорганизации и самоуправления в учебной деятельности, указывали на необходимость собственной активной позиции, участия в жизнедеятельности института.

При организации знакомства со структурой института и его возможностями ведущие семинара приглашали представителей отделов организационного обеспечения и документооборота, научного, воспитательной работы и международной деятельности. Каждый из них характеризовал направления работы своего отдела и отвечал на вопросы студентов. В беседе со студентами представители этих отделов говорили о специфике работы каждого отдела, о планируемых мероприятиях, способах взаимодействия со студентами и о предоставляемых для них возможностях участия в различных проектах.

Подведение итогов семинаров показало, что студенты смогли установить межличностные и деловые отношения внутри групп, задуматься о своих целях, качестве и результатах своего обучения в институте, о необходимости расставлять приоритеты и планировать свою деятельность.

Анкетирование, проведенное среди студентов-первокурсников через две недели после проведения семинаров, позволило отметить, что 35 % респондентов приобрели на семинарах новых друзей, единомышленников, стали комфортнее и увереннее себя чувствовать в вузе, ориентироваться в структуре института, более осознанно относиться к своей учебной деятельности.

Анализ результатов проведения комплексной адаптационной программы позволяет зафиксировать следующее:

- результаты реализации программы можно признать успешными. Более 70 % опрошенных студентов высоко оценивают итоги семинаров и программы в целом;
- реализация данной модели адаптационной программы привела к осмыслению студентами-первокурсниками своего отношения к самим себе и к своей учебной деятельности в институте, пониманию тех возможностей и условий, которые помогут им реализовать себя, достичь поставленных целей; доказала свою эффективность и необходимость ее проведения в будущем;
- студенты-первокурсники получили представление о структуре института, стали более осознанно относиться к своей учебной деятельности;
- студенты, участники программы, начали активно принимать участие в жизнедеятельности института. Так, 20 студентов, став волонтерами, помогли организовать и провести Международный студенческий фестиваль; 4 студента первого курса написали тезисы и подали заявки на участие в фестивале, в республиканском научном семинаре; 16 студентов-первокурсников юридического факультета приняли участие в семинаре «Как подготовиться к экзаменам?»;
- необходимость в дальнейшем проводить подобную адаптационную программу для студентов-первокурсников, которая позволит им спланировать дальнейшие действия, направленные на личностный рост и становление их как специалистов, на адекватное взаимодействие с академической системой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григальчик, Е. К. Психолого-педагогические условия адаптации студентов к обучению в вузе / Е. К. Григальчик // Вузовская наука, промышленность, междунар. сотрудничество: материалы 3-й Междунар. научн.-практ. конф., Минск, 25–27 окт. 2000 г.: в 2 ч. / отв. ред. Ю. В. Сидоренко. – Минск. : БГУ, 2000. – С. 67–69. – Ч. 2.

2. Казімірская, І. І. Навучальны працэс у ВНУ як працэс самазмянення і самаўдасканалення асобы будучага настаўніка / І. І. Казімірская. – Мінск : МДП імя А. М. Горкага, 1992. – 10 с.

3. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Психология образования / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 608 с. – Кн. 2.

4. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с. – Ч. 1.

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СФЕРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

***Abstract.** The training of specialists in the system of higher education requires transition to a new high-quality level according to social-economic changes in the modern society. Regionalization of education intends constant development of the matter of education. A regional university aims at providing the quality of educational services taking into consideration socio-cultural regional specificity in training specialists of education. The development of pedagogical education is the main condition for the development of the educational sphere in a region.*

The paper presents the problem of current importance – the improvement of quality of the professional training of specialists in the sphere of foreign education in a regional institute. Using the example of the definite educational establishment – Baranovich State University we've made an attempt to define the ways of perfection of training of students at the Foreign Language Department. For solving these problems the resources of the regional component of the educational standard are used. It's presented with the help of the disciplines of the university's component in Baranovich State University.

Смысл и содержание деятельности в сфере образования изменяются в соответствии с потребностями реформируемой системы образования и социально-экономическим заказом современного общества. Очевидно, что роль образования в том, чтобы позволить человеку найти свое место в том региональном социуме, где он проживает в данный момент, и максимально реализовать свои способности с учетом перспектив развития региона [6]. Особое значение в данном контексте приобретает изучение потребностей региона в подготовке кадров и возможностей регионального вуза, и, как следствие, реализация региональных программ развития образования, что позволит повысить качество высшего образования.

Качество образования – это не только результат на выходе (образованность студента), но и качество целей, и качество организации образовательного процесса и качество педагогического персонала, обеспечивающего вышеназванное [10]. С одной стороны, одним из путей достижения нового качества профессионального образования правомерно считают его структурную и институциональную перестройку, оптимизацию сети учреждений, отработку различных моделей интеграции начального и среднего, среднего и высшего профессионального образования, создание университетских комплексов [2]. С другой стороны, большое значение для развития образовательных программ высшего профессионального образования имеет интеграция отечественного высшего образования в общеевропейскую сферу высшего образования. Кроме того, важно преодолеть разрыв между традиционным становлением специалиста и реальным процессом развития личности в профессии, динамикой профессионального продвижения. Это возможно благодаря регионализации образования, под которой подразумевается «постоянный процесс совершенствования, развития содержания образования, источник которого в непрерывном и открытом характере взаимодействия образовательного пространства с динамикой развития региональных процессов» [4].

В свою очередь, региональный университет является субъектом социального и культурного развития региона, выступая «центром научно-производственно-образовательного потенциала, непрерывного образования, обеспечивая качество предоставления образовательных услуг» [7]. Тем самым он призван быстро реагировать на меняющиеся запросы потребителей образовательных услуг – студентов и работодателей, то есть разрешить противоречие между образовательно-профессиональными потребностями населения и потребностями региона в кадрах различной специализации и квалификации в целях гармонизации интересов общества, государства и субъектов региона [8].

Важную роль играет подготовка высококвалифицированных педагогических кадров, поскольку именно развитие педагогического образования – главное условие развития самой

сферы образования в регионе [11]. Следует отметить, что основными идеями образовательных реформ, проводимых в европейских странах в настоящее время, являются улучшение качества преподавания и квалификация учителей. Необходимо новое осмысление качества педагогических кадров, то есть сущности профессиональной компетентности педагога в условиях проективной парадигмы образования, что, в свою очередь, порождает изменения в понимании сущности, функций, содержания и процедур управления развитием профессиональной компетентности. Системообразующим должно стать становление проективно-технологической компетентности учителя [10], а система подготовки педагогических кадров должна определяться как практико-ориентированная [9].

Общим принципом управления качеством образования является принцип дуальности организации и управления. Мониторинг качества образования – один из основных механизмов в системе управления качеством, обеспечивающий обратную связь между органом управления и научно-образовательной системой регионального университета [1].

Вопрос о качестве подготовки специалистов в региональном вузе остается открытым. Данное положение относится и к Барановичскому государственному университету. В условиях регионального вуза особое внимание вызывает подсистема иноязычного образования. Сегодня современная система профессионально-педагогической иноязычной подготовки требует определенных изменений, результатом которых должен стать переход на новое качество образования.

Одним из способов улучшить качество подготовки специалистов иноязычного образования в региональном вузе выступает инновационный подход к созданию кафедр факультета иностранных языков (новаторская идея Е. И. Пассова о необходимости создания на факультете иностранных языков кафедры профессиональной подготовки учителя иноязычной культуры). Опыт работы кафедры профессиональной иноязычной подготовки показывает, что попытка интегрировать специальные и общепрофессиональные дисциплины (как результат – преподавание нескольких интегративных спецкурсов, разработанных на кафедре) вполне обоснованна [5].

Однако именно содержательный аспект является тем основополагающим фактором, который следует учитывать в процессе иноязычной подготовки специалистов в региональном вузе. Другими словами, для формирования профессиональной личности преподавателя иностранного языка обучение языку следует строить на содержании. В современном понимании содержание образования – это неразрывное, органическое единство двух компонентов – ориентирующего в культуре и творчески-деятельностного. Источником формирования содержания образования в универсальной модели образования являются основные сферы самоопределения личности [3].

Ресурсом обновления содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в регионе выступает региональный компонент (регионально-вариативный комплекс) стандарта образования, который призван обеспечить специфические образовательные потребности и интересы населения региона. Так, в БарГУ данные задачи решаются через дисциплины вузовского компонента. В частности, кафедра профессиональной иноязычной подготовки факультета иностранных языков БарГУ осуществляет разработку теоретической базы и практическое наполнение регионального компонента иноязычного образования, который будет внедряться на старших курсах.

Таким образом, совершенствование подготовки педагогических кадров в области иноязычного образования обусловлено региональной спецификой и уникальностью условий деятельности вуза в регионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гавриков, А. П. Теоретические основы развития регионального университета: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / А. П. Гавриков; Новгород. гос. ун-т им. Я. Мудрого. – СПб., 2001. – 31 с.

2. Дьячкова, В. В. Региональный университетский педагогический комплекс как организационная форма эффективной подготовки учительских кадров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. В. Дьячкова; Тульск. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2005. – 23 с.
3. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск : Аверсэв, 2004. – 336 с.
4. Журавлева, И. А. Регионализация образования: сущность и концептуальные основания (теоретико-методологический аспект): автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / И. А. Журавлева; Иркутск. гос. ун-т. – Иркутск, 2002. – 18 с.
5. Маслов, Ю. В. Регионализация профессионально-педагогического иноязычного образования и проблема качества подготовки специалистов / Ю. В. Маслов // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 8. – С. 17–21.
6. Петрищенко, И. А. Повышение профессиональной квалификации педагогов как фактор развития регионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. А. Петрищенко; Институт общего образования. – М., 1995. – 22 с.
7. Петрякова, Е. А. Роль крупного вуза в формировании и развитии регионального образовательного поля: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Е. А. Петрякова; Астрахан. гос. технич. ун-т. – Саратов, 2004. – 19 с.
8. Ровба, Е. А. Классический университет в региональном образовательном пространстве / Е. А. Ровба // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 6. – С. 3–10.
9. Хмель, О. А. Современные подходы к подготовке учителей иностранного языка в странах Европейского союза / О. А. Хмель // Кіраванне ў адукацыі. – 2008. – № 7. – С. 61–65.
10. Шмелькова, Л. В. Управление качеством образовательного процесса: региональный проект / Л. В. Шмелькова // Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества: материалы 6-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15–17 мая 2002 г. / Акад. последипломного образования; редкол.: П. И. Третьяков [и др.]. – Минск, 2002. – С. 236–341.
11. Штурба, В. А. Регионализация образования Кубани: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. А. Штурба; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 1995. – 18 с.

Н. Н. Добролюбов
УО БГСА, Беларусь

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВУЗОВ

***Abstract.** Conditions of educational activity of agrarian universities have a number of peculiarities connected with special features of agricultural production.*

An agriculture expert has often to make independent decisions on arising abnormal production situations. To fulfil this it is necessary to have both theoretical and professional practical skills. However, the level of students' practical training doesn't always correspond to modern needs. The paper reveals the causes of this disparity supported by the data of sociological studies.

It also describes the experience of the university how to improve the management of the quality of professional students' training at agrarian universities.

Инновационные преобразования в агропромышленном комплексе Республики Беларусь требуют, в свою очередь, преобразований и в системе подготовки специалистов сельского хозяйства. В сельскохозяйственных организациях республики работают свыше 10 тысяч главных специалистов, в том числе с высшим образованием 64 %. Видно, что несмотря на стабильные показатели приема в аграрные вузы и выпуска специалистов, проблема обеспечения кадрами АПК все еще не решена. Не исключена также ситуация, когда и при достаточном количестве специалистов возможна нехватка

ка высококвалифицированных кадров, обученных практическим действиям в условиях рынка.

Условия образовательной деятельности аграрных вузов имеют ряд особенностей. К ним относятся падение престижности сельскохозяйственных специальностей, низкая мотивация студентов к профессиональной деятельности в сельскохозяйственной отрасли, низкая закрепляемость молодых специалистов на селе, трудности в организации и прохождении производственных практик студентов. Это подтверждается данными социологических исследований, проводимых межвузовской научно-исследовательской лабораторией мониторинга и управления качеством высшего аграрного образования, созданной при Белорусской государственной сельскохозяйственной академии.

Особенно проблемным вопросом является качество прохождения студентами производственных практик. Уровень практической подготовки студентов не всегда соответствует требованиям современного сельскохозяйственного производства. Наблюдается дисбаланс теории и практики в образовательном процессе: наши выпускники имеют достаточный уровень теоретической подготовки, но им зачастую не хватает профессиональных умений. Поэтому наниматели не всегда надеются на компетентность молодых специалистов в первые годы их работы по распределению. Причин этому несколько: снижение заинтересованности сельскохозяйственных организаций в предоставлении мест для практики студентов, отсутствие Положения о базовом предприятии для производственных практик, в Положении о производственной практике студентов не прописана ответственность принимающей организации за качество практики, значительная часть студентов проходит практику по месту жительства родителей или родственников, то есть по личной договоренности. Последнее подтверждается данными анкетного опроса студентов 4-го и 5-го курсов аграрных вузов о качестве прохождения ими производственных практик. На вопрос «Как определялось место прохождения практики?» ответы респондентов, по всему массиву, распределились так: по личной договоренности – 55,2 % опрошенных студентов, с помощью родственников – 15,2 %, по направлению вуза – 21,1 %, по заявкам сельскохозяйственных организаций – 6,6 %. Проходили практику на штатных должностях 34,8 %. Только 56 % опрошенных студентов подтвердили наличие руководителей практики от принимающей организации. Удовлетворенность практикой высказали 58 % студентов. Особое беспокойство вызывает качество практик студентов экономических специальностей. Никто из них, как правило, не проходит практику на штатной должности, поэтому производственная практика превращается по сути в ознакомительную. Комплекс принимаемых на всех уровнях мер по совершенствованию и повышению эффективности технологических практик не дает ожидаемых результатов по причине отсутствия должного взаимодействия вузов и сельскохозяйственных организаций по совместному практическому обучению студентов аграрных вузов.

Для устранения вышеуказанных несоответствий в академии разработаны и реализуются такие практические меры по повышению качества профессиональной подготовки специалистов:

- переход на трехуровневую систему практической подготовки студентов с более четким определением конкретных целей, задач и объектов для каждого уровня практик в реальных условиях сельскохозяйственного производства;
- своевременный подбор базовых организаций совместно с облсельхозпродами и подготовка рабочих мест для студентов-практикантов;
- создание учебно-научно-производственного регионального центра практического обучения на базе академии с привлечением производственных и научно-исследовательских организаций;
- повышение ответственности руководителей практик за их качество.

В результате совершенствования системы организации практического обучения и активного взаимодействия с заказчиками и работодателями качество практик студентов заметно улучшается. Так, например, в 2009 году проходили технологические практики на штатных оплачиваемых должностях будущие инженеры-землестроители – 56 %, инженеры-строители – 70 %, агрономы – 78 %, инженеры-механики – 92 %. Однако эта ситуация ежегодно изменяется и не является стабильной. Поэтому в целях коренного улучшения практического обучения студентов аграрных вузов и обеспечения длительной закрепляемости молодых специалистов на селе целесообразно по ряду остродефицитных сельскохозяйственных специальностей применить кооперированную форму обучения студентов (кооперированное обучение), не отвергая существующую целевую форму.

Кооперированное обучение существует в ряде развитых стран и является одной из эффективных вариантных моделей усовершенствования целевого обучения.

Концепция кооперированного обучения:

- совместное обучение студента вузом и заказчиком (конкретной райсельхозпродов и сельскохозяйственной организацией), на основании трехстороннего договора (заказчик, вуз, студент), с использованием базы и ресурсов вуза и заказчика;

- обоюдная равная ответственность вуза и заказчика за качество подготовки специалиста.

Организация и приоритеты кооперированного обучения:

- прогнозирование и реальное планирование на уровне райсельхозпродов и сельскохозяйственных организаций перспективной потребности в специалистах;

- подбор абитуриента (студента) заказчиком и заключение трехстороннего договора на подготовку специалиста;

- составление рабочего учебного плана практического обучения на базе и ресурсах вуза и заказчика;

- выполнение курсовых и дипломных проектов (работ) по заказу и реальным материалам сельскохозяйственных организаций (сквозное курсовое и дипломное проектирование);

- практическое обучение (производственные практики студентов на оплачиваемых должностях после 3-го и 4-го курсов) на базе заказчика с использованием, при необходимости, базы других передовых сельскохозяйственных организаций в данном районе;

- стажировки студентов в сельскохозяйственных организациях сроком до 6 месяцев, с учетом переноса центра тяжести на самостоятельную учебную работу;

- совместная аттестация практической подготовки студентов вузом и заказчиками.

Главные преимущества кооперированного обучения:

- мотив поступления в сельхозвуз ради получения высшего образования заменится интересом к учебе, будущей профессии и работе;

- качественное практическое обучение;

- адаптация студентов в период учебы к своему будущему месту работы и сельскому образу жизни;

- привитие приверженности к своей будущей сельскохозяйственной профессии;

- закрепление молодых специалистов в системе АПК на длительное время.

Только при этом можно считать реальным и результативным участие заказчиков и работодателей в подготовке компетентных специалистов сельского хозяйства в аграрных вузах.

**КУРС «ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ
В ОБУЧЕНИИ» – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
ПЕДВУЗОВ К ФОРМИРОВАНИЮ
КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ**

Abstract. One of the urgent tasks in the Competence Approach to the Development of Education, is to develop students' ability to effectively diagnose pedagogical institutes that are carried out in their learning process, assess the achievements of their pupils and to ensure the quality of the educational process. The report discusses a possible way to realize that, it is based on full use of computer teaching tests. Currently, its appliance is constrained by a small number of computer programs that allow teachers to implement their own educational tests, which limits the diagnostic process of learning. The proposed training course "The computer teaching testing training appliance", in the authors' opinion, will overcome this. The report contemplates the course of teaching units which form an integrated system for the effective use of computer teaching tests in training.

Получающая в настоящее время все большее развитие компетентностная стратегия развития образования требует формирования у студентов единства знаний, умений, навыков, готовности и способности использования их в своей профессиональной деятельности. Одним из эффективных способов подготовки студентов различных профилей к их успешной педагогической деятельности является становление у них способности к эффективному диагностированию процесса обучения, оценке достижений обучающихся и обеспечению качества учебно-воспитательного процесса. Этому способствует применение в обучении компьютерных дидактических тестов. Использование таких тестов позволяет улучшить формирование компетенций у учащихся тех образовательных учреждений, где будут работать выпускники педвузов.

Дидактические тесты могут быть как контролирующими, так и обучающе-тренировочными. Первые предназначены для оценивания подготовленности учащихся, вторые – помогают сформировать у них компетенции. В обучающе-тренировочных тестах предусмотрен анализ выполнения обучающимися тестового задания, результат которого сопровождается комментариями, разъяснениями, демонстрацией последствий, возникающих в ситуации выбранных решений. Применение компьютерных технологий позволяет оперативно моделировать последствия, наступающие в результате выбранного ответа, наглядно представляя их с использованием звука и изображения (в том числе анимированного). Это создает возможность получения обучающимися опосредованного опыта и самостоятельно оценивания меры личной ответственности за принятое решение.

К сожалению, в настоящее время существует ограниченное количество компьютерных программ, с помощью которых учителя могут самостоятельно разрабатывать и реализовывать компьютерные дидактические тесты. Небольшая распространенность таких программ и особенности, ограничивающие их функциональное разнообразие, сдерживает изучение самостоятельной реализации на них компьютерных дидактических тестов (особенно обучающе-тренировочных вариантов) в учебных курсах педвузов. Это сужает профессиональную компетенцию будущего специалиста направления подготовки «Педагогическое образование» и не позволяет полноценно использовать позитивное воздействие тестов на повышение эффективности обучения.

Для преодоления этого авторы предлагают ввести в учебные планы подготовки специалистов направления «Педагогическое образование» курс «Применение компьютерных ди-

дактических тестов в обучении». В нем необходимо рассматривать не только общедоступные компьютерные программы, анализировать их достоинства и недостатки, но и проводить обучение авторским методикам реализации дидактических тестов с помощью широко распространенных программных пакетов, таких как Microsoft Office и OpenOffice.org.

Теоретическое изучение курса целесообразно сопровождать проведением практических занятий, позволяющих сформировать у студентов умения и навыки самостоятельной разработки различных видов дидактических тестов, развивая подготовленность будущих педагогов к применению таких тестов в их профессиональной деятельности. Упомянутый курс особенно полезен студентам тех профилей подготовки, для которых предусмотрено лишь ознакомительное изучение компьютерных технологий и программирования.

Рассмотрим кратко дидактические единицы, которые, по нашему мнению, целесообразно изучать в курсе «Применение компьютерных дидактических тестов в обучении». Место компьютерных дидактических тестов в профессиональной подготовке педагога целесообразно определить в разделе «Компьютерные дидактические тесты и особенности их применения в обучении», в котором не только рассмотреть понятие компьютерного дидактического теста, его классификацию, но и показать тест как эффективный способ формирования компетенций у учащихся различных образовательных учреждений. Любые тесты, а особенно компьютерные, в основе своей работы используют алгебру логики, элементарные знания которой позволяют повысить эффективность разработки тестов. Поэтому рассмотрение «Математических основ разработки тестов» полезно, особенно для студентов тех профилей подготовки, в которых изучение математики имеет ознакомительный характер. На наш взгляд, положения алгебры логики, используемые при реализации тестов, вполне можно изложить в форме, доступной для понимания студентами любых профилей направления «Педагогическое образование». Это относится и к математической обработке результатов, применяемой в тестировании.

Каждый тест имеет определенную алгоритмическую структуру, поэтому их разработка значительно упрощается при знании «Особенностей алгоритмизации тестов». Рассмотрение типовых форм составления и записей алгоритмов, правил их построения, методов наглядной оптимизации позволяют значительно упростить структуру теста. Как правило, студенты большинства профилей подготовки педвузов имеют лишь очень поверхностное знание программирования, но все они изучают и используют в своей работе такие программные пакеты, как Microsoft Office и OpenOffice.org. Опыт авторов показывает, что использование входящих в состав этих пакетов редакторов позволяет создавать большое разнообразие тестов людям, обладающим лишь начальной компьютерной подготовкой. Для этого достаточно рассмотреть особенности работы с MS Excel (OpenOffice Calc), MS Word (OpenOffice Writer) и MS PowerPoint (OpenOffice Impress), позволяющие использовать их для создания компьютерных дидактических тестов.

В перечисленных программах уже введены выполнение логических математических операций, возможности дизайнерского оформления представления данных и другие функции, применение которых совместно с формальными правилами разработки теста по его алгоритму позволяют реализовать эффективные дидактические тесты. Для обучения студентов приемам самостоятельной реализации тестов с помощью этих программ в курс введены разделы «Разработка тестов с использованием MS Excel (OpenOffice Calc)», «Разработка тестов с использованием MS Word (OpenOffice Writer)» и «Разработка тестов с использованием MS PowerPoint (OpenOffice Impress)».

Еще одним инструментом, позволяющим достаточно просто реализовывать компьютерные дидактические тесты, является язык HTML. Понятные принципы построения его документов, доступный синтаксис и использование JavaScript позволяют сделать несложной разработку с помощью этого языка компьютерных дидактических тестов. Поэтому в

курс введен раздел «Особенности создания компьютерных дидактических тестов с использованием языка HTML».

Рассмотренные выше разделы подготавливают студентов к самостоятельной реализации компьютерных дидактических тестов. Это позволит будущим учителям наиболее полно реализовать тесты, соответствующие требуемым условиям анализа, как по необходимой тематике, так и с учетом индивидуальных особенностей изложения материала. Однако иногда для предварительной проверки подготовленности учащихся достаточно применения простейших тестов, например, открытого или закрытого типа с использованием нескольких вариантов альтернативных ответов. В этом случае снизить трудозатраты создания тестов помогут тестовые оболочки, которые в настоящее время создаются разработчиками различных стран. Изучению приемов работы с ними и особенностям реализации в них различных типов тестов посвящен раздел «Тестовые оболочки и их использование для разработки компьютерных дидактических тестов». Рабочей программой курса предусмотрено рассмотрение наиболее доступных в настоящее время оболочек таких, как, например, многофункциональная тестовая оболочка «Hot Potatoes», разработанная в Центре информационных технологий в гуманитарном образовании Университета Виктории, Канада (<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>), оболочка «TestBuilder», выпускаемая российскими производителями (<http://www.micorp.ru/>) и других.

Одним из способов повышения эффективности использования тестов является, на наш взгляд, применение в них анимированной графики. Это позволяет не только повысить наглядность результата ответа на тестовое задание, но и создавать определенную эмоционально-эстетическую атмосферу обучения. Для всестороннего применения этих достоинств целесообразно привить студентам навыки создания таких графических иллюстраций, что предусмотрено разделом «Возможности применения анимированной графики в дидактических тестовых программах», позволяющим студентам освоить простейшую работу с общедоступным графическим редактором GIMP для создания с его помощью анимированных рисунков.

Из рассмотрения дидактических единиц курса «Применение компьютерных дидактических тестов в обучении» видно, что он формирует у студентов профессиональные компетенции, подготавливая их к широкому и всестороннему использованию компьютерных дидактических тестов, и создает условия успешной профессиональной деятельности будущих педагогов.

Е. В. Дроботова

ПолГУ, Беларусь

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

***Abstract.** The article deals with an approach to the solution of the question of enhancing the quality of professional university training through a student's direct participation in the process of projecting their own education, identification of their own trajectory of professional formation; through the professional cooperation of a student with lecturers and representatives in different fields of professional activities. This cooperation aims at the development of a student's reflexive position, their ability to estimate objectively and define the structure of their future professional activity, the formation of a student's self-determination as a specialist, the creation of a student's image of their professional "Self". All this presupposes the processes of personal professional self-identification, the determination of the personal aspect of professional activity.*

Professional self-identification is the basis of professional development. It encourages a specialist to acquire professionally required qualities, which determines the efficiency of accumulating professional knowledge and practical skills.

Продуктивно освоить профессиональную деятельность могут лишь те специалисты, которые согласно представлениям современной психологии о структуре личности и деятельности способны стать субъектами своей профессиональной деятельности. Профессионализация человека на современном этапе становления и развития общества, переставая быть жестко социально нормированным процессом, требует от него емкой самостоятельной работы по постоянному самоопределению и построению себя как профессионала.

Иначе говоря, решение проблемы повышения качества профессиональной подготовки должно начинаться с постановки вопроса о роли самого студента в проектировании собственного образования (образования нужного именно студенту, а не только вузу и государству), собственной траектории профессионального становления. Именно совместный анализ этих вопросов со специалистами по психологии и педагогике развития позволит студентам не только отрефлексировать, осмыслить проблемы личностного роста как свои собственные проблемы, но и выработать адекватные средства планирования и прогнозирования своей жизни, а тем самым – получить возможность перехода в режим саморазвития и самообразования.

Взаимодействие профессиональных и личностных проявлений диктует необходимость согласования профессионального развития специалиста с процессами его личностного развития. Критериями такой согласованности служат знания и отношение к себе как специалисту и своей профессиональной деятельности, стремление к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, т. е. основные составляющие профессионального самосознания личности. В качестве общего показателя выступает степень удовлетворенности человека своей профессией и собой как специалистом. А интегральной характеристикой, определяющей весь процесс профессионального развития личности, является обретение человеком личностного смысла профессиональной деятельности.

В психологии профессионального образования в последнее десятилетие фиксируется смещение исследовательского интереса с разработки описательно-нормативных моделей личности и деятельности специалиста, на основе которых формулировались требования к содержанию его профессиональной подготовки (профессиографический подход), к исследованию профессионального сознания и самосознания субъекта деятельности – его ценностей, смысловых образований, рефлексии. Наиболее четко неудовлетворенность профессиографическим подходом прослеживается в психологии педагогического профессионализма [6]. Утверждается необходимость выхода за пределы узкотехнологического понимания профессиональной деятельности в сферу психологии сознания и самосознания [3].

Профессиональное самосознание занимает особое место в структуре профессиональной компетентности, являясь центральным и связующим компонентом, так как выражает направленность на профессиональную деятельность. Выявление феноменологии, структуры, функционирования и формирования профессионального самосознания во многом может определить концептуальные и собственно методологические подходы к подготовке компетентного специалиста. Е. В. Макарова рассматривает компетентность не только как владение собственной профессиональной деятельностью на высоком уровне, но и как способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

В настоящее время, основываясь на деятельностном подходе, на работах С. Л. Рубинштейна, Г. П. Щедровицкого, В. И. Слободчикова, О. С. Анисимова, А. А. Вербицкого, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и др. профессионал рассматривается как целостный субъект

ект, активный, свободный и ответственный в проектировании, осуществлении и творческом преобразовании собственной деятельности. В подлинном Профессионале органично соединяются Личность и Мастер [4], что предполагает наличие высокого уровня профессионального сознания и самосознания.

Однако до настоящего времени все системы подготовки и переподготовки специалистов ориентированы на формирование прочных научно-предметных знаний, а не на само содержание деятельности, не на ее предмет. Подобная ситуация неоднократно подвергалась критике [1; 2; 5]. В результате применения такого гностического подхода будущий специалист оказывается в лучшем случае «нафаршированным» знаниями в конкретной области знания и в своем большинстве не способным к реальной профессиональной деятельности. Реальная профессиональная деятельность характеризуется многообразием контекстов применения знаний, комплексным характером профессиональных ситуаций, требующих системного их использования, что делает невозможным прямой перенос знаний в практику. Оказываясь на производстве, выпускник вуза на несколько лет проваливается в «яму адаптации» [2]. Этот факт подтверждается и в нашем исследовании, проведенным со студентами 3–5-го курсов 4 факультетов (педагогическом, юридическом, экономическом и инженерно-техническом), а также со специалистами аналогичных областей деятельности с разным стажем профессиональной деятельности (до 3 лет; 3–8 лет, 8–20 лет). Как оказалось, наиболее выражен адаптационный кризис у молодых специалистов педагогов и инженеров. Он проявляется в значительном снижении удовлетворенности собой как специалистом и своей профессиональной деятельностью, неадекватным восприятием своего профессионального «Я», неуверенностью в себе, снижением позитивности отношения к профессиональной деятельности и к себе как специалисту. В исследовании также установлено, что положительная динамика наблюдается только после периода профессиональной адаптации молодого специалиста, что свидетельствует о недостаточном уровне готовности к профессиональной деятельности выпускников вузов. По нашему мнению, одним из самых существенных факторов, свидетельствующим о наличии профессиональной компетентности у специалиста, является его позитивное отношение к профессиональной деятельности и к себе как специалисту. То есть для развития профессионального самосознания важно не только осознание сущности, функций, особенностей профессиональной деятельности, а прежде всего, важна сформированность отношения к профессии, рефлексивная позиция, осознание собственных мотивов, возможностей и потребностей, принятие профессиональной деятельности как личностно желаемой и целесообразной сферы реализации себя.

Именно благодаря включенности процессов профессионального самосознания определяется личностный смысл профессиональной деятельности, складывается убежденность в ее целесообразности, формируется удовлетворенность профессией и стремление к профессиональному развитию. Поэтому одной из основных задач профессионального образования является формирование у будущих специалистов положительного отношения к профессиональной деятельности и к себе как субъекту этой деятельности, принятие профессиональной деятельности как желаемой и целесообразной сферы реализации себя, осмысление проблем своего личностного и профессионального роста и на этой основе выработка адекватных средств планирования и прогнозирования своей жизни и карьеры. Иначе говоря, задача состоит в создании условий для поиска и формирования смысла профессиональной деятельности уже на этапе профессиональной подготовки специалистов. Это обеспечит развитие устойчивых профессиональных установок, профессиональной направленности, поможет соотнести свои возможности и способности с квалификационными характеристиками личности профессионала, станет фундаментом перестройки структуры личности студента в структуру личности специалиста. Осознание студентом себя в качестве специалиста предполагает трансформацию его позиции как объекта обучения и воспитания в позицию субъекта профессиональной деятельности.

Готовность к профессиональной деятельности можно сформировать только при условии активного участия в деятельности самих будущих специалистов, при условии, что активное участие рассматривается как профессиональное сотрудничество с преподавателями и представителями производства. Целью данного сотрудничества, по мнению В. И. Слободчикова, на первом этапе должно ставиться формирование рефлексивной позиции, способности к объективации собственной деятельности, смена интенции с объекта деятельности на саму деятельность, на втором этапе – ценностно-смысловое самоопределение и формирование позиции будущего специалиста, построение образа профессионального «Я». Такой подход обеспечивает образованию способность совершать «систему преобразований-переходов от теоретического знания – к знанию проектному, от проектного – к инструментальному знанию, и затем – к новой форме образовательной практики, к новому образу специалиста профессионала [6]. Только тогда будущий специалист способен обрести смысл своей профессиональной деятельности, стать ее субъектом.

Таким образом, говоря о развитии субъекта профессиональной деятельности, следует, прежде всего, говорить о развитии его способности самостоятельно осмысливать себя и свою деятельность, самостоятельно находить смыслы этой деятельности и искать пути совершенствования себя в этой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991.
3. Зинченко, В. П. Человек развивающийся / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994.
4. Краснов, Ю. Э. Технология обучения в имитационно-деятельностной игровой форме / Ю. Э. Краснов. – Минск: НИО, 1998.
5. Никитаев, В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования / В. Никитаев // Высш. образование в России. – 1997. – № 1. – С. 34–44.
6. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан: БГПИ, 2005.

О. В. Елисева
ИП «Ева», Беларусь

ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МАЛОГО БИЗНЕСА В БЕЛАРУСИ

Abstract. In connection with the crises of the world economy has worsened in a single country. In this paper we propose one way to influence the situation, through changes in the program of education, which would entail the creation of jobs in regions with small businesses.

В настоящее время Республика Беларусь, как и другие страны, столкнулась с кризисными явлениями в экономике. Это привело к росту как официально зарегистрированной, так и скрытой безработицы. В этих условиях во избежание социальных конфликтов высвободившимся работникам необходимо обеспечить возможность трудоустройства. Одним из способов трудоустройства является работа на малых предприятиях или самозанятость – реги-

страция в качестве индивидуального предпринимателя. Анализируя ситуацию в Беларуси по отношению к малому бизнесу, можно сделать вывод, что потенциал этих субъектов, по сравнению со странами с развитой рыночной инфраструктурой, мало реализуется.

Опыт ряда стран с эффективной экономикой показывает, что успех развития государства зависит от наличия в стране слоя предприимчивых, деловых и энергичных людей; от авторитета предпринимателя в обществе; от объединения усилий правительства и предпринимательских кругов; от взаимоувязанной системы образования с потребностями экономики и социума.

Известно, что развитие малого бизнеса способствует уменьшению уровня безработицы, быстрому насыщению рынка товарами и услугами, преодолению отраслевого и регионального монополизма, расширению конкуренции, внедрению достижений научно-технического прогресса, повышению экспортного потенциала [1].

В настоящее время возникла необходимость создания новых организационных структур на всех уровнях образования, а также внедрения новых дисциплин, способных осуществить коренную реорганизацию системы хозяйствования. Изменения в экономике страны требуют преобразования многих традиционных представлений об образовании. Без высококвалифицированных кадров невозможны качественные преобразования в экономике, которая должна обладать гибкостью и легко адаптироваться к требованиям и запросам рынка.

В Республике Беларусь, как и во всем мире, наблюдается острая нехватка высокопрофессиональных кадров во всех отраслях экономики. Большинство интеллектуально развитых людей стремится получить высшее образование, многие имеют средне-специальное образование. Профессиональные училища посещают те, кто не сумел поступить в вуз или колледж, это зачастую не самые прилежные ученики.

Однако наибольшую обеспокоенность вызывают те ученики, которые не закончили школу либо, закончив, не стали получать профессию. Эта молодежь является потенциальным криминальным контингентом. Данная категория молодежи значительна, особенно в регионах. Это напрямую связано с низким социальным развитием регионов, а зачастую, с серьезными проблемами в семье, например с алкоголизмом. Ученик из неблагополучной семьи не только не имеет финансов уехать из региона, где он живет, для учебы в училище или колледже, но и не знает, где можно получить профессию. Чтобы не «упустить» данную молодежь, необходимо вмешательство государства в решение проблемы получения профессионального образования на местах, т. е. в малых городах и сельской местности [2].

Интересным представляется опыт Германии. Система профессионального образования Германии высоко оценивается во всем мире. Она предполагает параллельное обучение в образовательном учреждении и на предприятии (фирме), причем приоритетным считается второе, занимающее, как правило, 3/4 учебного времени.

Большинство учеников трех старших классов посещают профессиональные училища сферы обслуживания или технические школы, где учеба, как это было в Советском Союзе, проходит без отрыва от производства. Только здесь это называют дуальной системой обучения и сотрудничать с образовательными учреждениями разрешено даже маленьким частным предприятиям. Из списка профессий (Ausbildungsberufe), которых почти 400, каждый молодой человек может выбрать любую. В перечне присутствуют как технические (автомеханик, младший технолог производства, электромонтажник), так и гуманитарные (банковский клерк, страховой агент, секретарь-референт) специальности. Занятия продолжаются по шесть-восемь часов в неделю, и подростки проходят курс ученичества.

Программа обычно оказывается узкопрофильной – перечень изучаемых дисциплин полностью соответствует должности, которую занимает студент. Дуальность предполагает, что в образовательном учреждении он сначала овладеет теорией, изучит принципы работы

и трудовое право, а потом применит полученные знания на практике. Причем до 3/4 академических часов молодые люди проводят на предприятиях. Последние участвуют в данной системе добровольно, более того, обычно именно от них исходят все нововведения.

Крупные компании имеют собственные центры подготовки, где постоянно тестируют новые методы обучения на рабочем месте, а маленькие предпочитают пользоваться услугами профучилищ на краткосрочной основе. Обычно студенты в подавляющем большинстве сами заключают трудовые договоры с нанимателями, которые обязаны закреплять за ними наставников из числа опытных служащих. По окончании образовательного учреждения, помимо аттестата, выпускник получает от фирмы-работодателя свидетельство о трудовой практике. Оба документа взаимосвязаны и действительны только вместе. Эта пара – аттестат и свидетельство – тоже дает право поступать в вуз. Дуальная система позволяет заранее подготовить именно столько специалистов, сколько требует рынок.

Государство старается помогать частным фирмам, принимающим учеников, посредством дотаций и льгот. Работодателям выгодно сотрудничать с образовательными учреждениями и на своих мощностях готовить молодые кадры, несмотря на то что компании тратят собственные средства. Новичку после распределения устанавливают испытательный срок, во время которого он может присмотреться к условиям труда и на деле проверить свои способности. Да и на предприятии решают, подходит ли им человек. Считается, что непосредственная связь учебы и профессиональной деятельности многократно усиливает мотивацию ученика-рабочего, помогает сознательно совершенствоваться в выбранной специальности. По окончании учебы выпускник уже находится в поле зрения нанимателя, более того, хорошо ему знаком, так что их сотрудничество нередко продолжается. Получив профессию, ученик может поступить в вуз либо на курсы повышения квалификации при предприятии [3].

Анализируя данный опыт, можно предположить, что таким дуальным образованием у нас могут заниматься малые предприятия и индивидуальные предприниматели. В регионах Беларуси, хоть и не широко, но развит малый бизнес, который в состоянии профессионально подготовить молодежь к работе на малых фирмах Беларуси.

Однако среди сотрудников малого бизнеса должны быть подготовленные кадры, имеющие в своем дипломе отметку «мастера производственного обучения». В настоящее время теоретической подготовкой таких специалистов могут заниматься средние учебные заведения региона.

В перспективе необходимо подготовить на республиканском уровне Программу профессионального обучения и переобучения населения в регионах. Эта программа должна включать в себя:

- внедрение новых дисциплин в вузовское образование, направленных на получение студентами знаний, о методологии организации обучения на действующем малом предприятии;
- анализ потребности в работниках, с учетом специфики каждого региона республики;
- систему тренингов для предпринимателей;
- другие целевые мероприятия.

Положительным примером может выступить Европейский союз, где в соответствии с Европейской стратегией занятости (ЕСЗ) страны ЕС обязаны содействовать получению образования в среде предпринимательства и проведению тренингов для предпринимателей. ЕСЗ также представляет программу экспертной оценки, которая объединяет экспертов и законодателей из нескольких стран ЕС для оценки переносимости законодательства. Помимо этого существуют Программы Европейского социального фонда (ЕСФ), которые сфокусированы на поддержке развития человеческих ресурсов для МСП. Среди планируемых

акций – развитие предпринимательских навыков у населения, обучение созданию новых предприятий и созданию групп компаний. [4]

Для заинтересованности субъектов малого предпринимательства в данном образовательном процессе правительство должно предусмотреть стимулы, например: дотации на каждого ученика, налоговые льготы для малой фирмы и др. Указанные нововведения в профессиональном образовании помогут решить сразу несколько задач:

- 1) вовлечение молодежи из неблагополучных семей, а также безработных в общественно полезную деятельность;
- 2) снижение социально опасных тенденций в обществе (алкоголизма и криминалитета);
- 3) увеличить количество субъектов малого предпринимательства в регионах;
- 4) адаптировать вузовское образование к требованиям сложившейся в экономике ситуации;
- 5) повысить уровень оплаты преподавательского состава средних школ за счет дополнительной нагрузки;
- 6) расширить либерализационные процессы в экономике Беларуси;
- 7) повысить уровень благосостояния граждан.

Необходимо отметить, что данные нововведения могут принести положительный результат только в долгосрочном периоде. Однако, учитывая складывающуюся ситуацию в регионах, государство должно принять радикальные меры для ее изменения в лучшую сторону, что в конечном итоге скажется на устойчивости самого государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Political risk for foreign firms in the Western CIS : an analysis on Belarus, Moldova, Russia and Ukraine / Kari Liuhto, Marika Heikkilä & Eini Laaksonen, Pan-European Institute, 2009, Online-Ressource – S. 116.
2. Gegen den Strom: Belarussische Kleinunternehmen / Alena Rakava. – Berlin: Berliner Wiss.-Verl., ISSN 0030-6428, ZDB-ID 2074588. – Bd. 54.2004, 2. – S. 69–83.
3. Сайт «Deutsche Welle» <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,4312112,00.html>
4. Сайт Европейского радио <http://www.euroradio.fm/>

**О. Н. Жаркова, Г. Н. Абаев, Е. М. Шестопапов,
Р. А. Андреева, В. Б. Халил, Е. В. Сафронова, И. А. Ельшина**
ПолГУ, Беларусь

РОЛЬ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

***Abstract.** Practice is the important stage in the professional training of specialists of any profile. It is directed on the increase of communication of the disciplines which have been studied in a higher educational establishment with the real production, technology and equipment. Practice on industrial enterprises has the special significance at the preparation of mechanical engineers of chemical productions. On the one hand, it makes the future engineer familiar with a character of expected industrial activity but on the other it provides with the necessary basic data for designing. The logic sequence, succession of practice and their interrelation with an educational process are the very important question.*

The experience of the department “Chemical engineering” of Polotsk State University on the organization of practice of students studied on the speciality of 1-36 07 01 “Machine and devices of chemical productions and enterprises of construction materials” and specialization of 1-36 07 01 “Machine and devices of oil refining and petrochemical productions” was generalized in the report.

Уже аксиомой стало утверждение, что молодой специалист на предприятии отличается слабой практической подготовкой. Именно по этим причинам на предприятиях нефтепереработки и нефтехимии г. Новополюцка выпускника, получившего в вузе квалификацию инженера-механика, как правило, первоначально принимают на рабочую должность, не требующую высшего образования. Нередко работа в такой должности затягивается на многие годы. Одной из основных причин создания такой ситуации, на наш взгляд, являются пробелы в подготовке специалиста при прохождении им практики на предприятиях. Работа выпускника на инженерной должности воспитывает очень важное для инженера качество – чувство ответственности за людей, за совокупное выполнение задания. При работе молодого специалиста на рабочей должности эти качества, как правило, не воспитываются. Все вышесказанное очевидно, но почему же тогда многие молодые специалисты «застревают» на рабочих должностях?

Ответ на этот вопрос надо начать с анализа системы организации и проведения практик. К большому сожалению, еще не изжито отношение к практике как к легкой части образования, где можно отдохнуть и погулять. Эти факторы привели авторов к необходимости разработки четкой, последовательной стратегии прохождения практики при подготовке специалистов для наших предприятий.

На кафедре был издан ряд методических материалов [1; 2; 3] по руководству практикой. В сквозной программе практик [1] с единых позиций последовательной подготовки специалиста в течение всего периода обучения излагаются задачи каждой из практик и их взаимосвязь с учебным процессом.

Первая часть общеинженерной практики (2 недели) проводится после 2-го курса до начала изучения специальных дисциплин. На этой практике студент впервые попадает на промышленные предприятия: ОАО «Нафтан», ОАО «Нафтан» завод «Полимир» и РУП «Новополюцкий завод БВК». Целью данной практики является знакомство со структурой, основными технологическими процессами, оборудованием, сырьем и товарными продуктами ведущих химических предприятий отрасли.

Практика проводится в виде экскурсий по цехам и установкам промышленных предприятий, бесед со специалистами производства, обобщающих обзорных лекций руководителей практики, просмотра видеоматериалов. Итоги ознакомления с каждым из предприятий подводятся на промежуточных семинарах. По окончании практики проводится защита отчетов по практике. Опыт подобного проведения практики показал, что изучение студентами на 3-м и последующих курсах специальных дисциплин проходит более успешно.

Вторая часть общеинженерной практики (4 недели) проводится после 3-го курса. Эта практика проходит в три этапа и учитывает предстоящее выполнение курсовых проектов по дисциплинам «Процессы и аппараты химической технологии» и «Общая химическая технология».

На 1-м этапе студенты направляются на одну из технологических установок, где закрепляются теоретические знания и, как правило, собирается материал для курсового проектирования. Материалы содержат материальный и тепловой баланс выбранного узла (аппарата), анализ потерь и источников ресурсо- и энергосбережения.

На 2-м этапе студенты проходят практику в одном из цехов ремонтного производства, где в ряде случаев приобретают практические навыки в обслуживании, ремонте и монтаже оборудования.

3-й этап практики проводится в лаборатории дефектоскопии, где студенты знакомятся с современными методами диагностики машин и аппаратов химических производств. По окончании практики представляется отчет, включающий собранный материал и его анализ. Все большей поддержкой кафедры пользуется опыт выполнения студентами курсовых проектов и их защита во время прохождения практики.

Конструкторско-технологическая практика (7 недель) проводится после 4-го курса. Целью практики является изучение конструкций машин и аппаратов, их отдельных узлов и деталей, порядок ремонта, а также сбор материалов для курсового проектирования по дисциплине «Машины и аппараты химических производств».

Практика проводится последовательно в трех подразделениях предприятия: технологическом цехе, проектно-конструкторском отделе, ремонтно-механическом цехе. При прохождении практики особое внимание уделяется вопросам организации ремонтных работ (документы и соподчиненность служб), технологии ремонта различных видов оборудования (сдача объекта ремонтникам – ремонт – сдача объекта эксплуатационникам), конструкторскому обеспечению ремонтов (заказ конструкторских документов, их исполнение, ГОСТы, ОСТы и другие документы, обеспечивающие проектирование, сдача конструкторских документов заказчику).

Практика завершается защитой отчета, который должен содержать также весь необходимый материал для курсового проектирования.

Преддипломная практика (6 недель) проводится на 5 курсе. Целью практики является глубокое изучение конкретного объекта производства, а также сбор материалов к дипломному проектированию в соответствии с темой проекта.

При формировании тематики дипломного проектирования учитываются актуальные задачи промышленных предприятий и перспективные направления развития науки и техники, проблемы энерго- и ресурсосбережения. Руководителем практики от университета, как правило, назначается руководитель дипломного проекта. Перед началом практики студенты получают задания преподавателей-консультантов других кафедр по таким разделам, как экономика, автоматический контроль и управление, охрана труда, гражданская оборона.

Отчет по практике должен включать все разделы пояснительной записки к дипломному проекту (кроме расчетов) в соответствии с [4]. К отчету прилагаются: технологическая схема, чертежи основного оборудования, которое подлежит модернизации, а также его узлов и деталей.

Таким образом, видно, что различные этапы практической подготовки отличаются по содержанию, форме итоговых материалов и аттестации. Но общим важным требованием для всех видов практик является полное использование отведенного времени, а также сбор необходимых материалов для курсового и дипломного проектирования. Наш вуз расположен в окружении промышленных предприятий, для которых мы являемся основным поставщиком инженерных кадров. Это во многом определяет специфику и схему организации практик. Такая схема не является универсальной, поэтому в другом вузе организация практики может иметь свои особенности. Тем не менее общим всегда должны оставаться: последовательность проведения всех этапов практики и их методическое обеспечение, а также взаимосвязь практики и проектирования.

Мы видим отдачу от изменения подхода в проведении всех практик, однако это не решает всех проблем подготовки молодого специалиста к инженерной деятельности, т. к. практических навыков (слесарное, станочное дело, сварка, ремонт оборудования) у большинства из них остается недостаточно. Не обладая такими навыками, молодой специалист-механик не может организовать работу подчиненных на производстве. Поэтому мы возлагаем определенные надежды на образование филиалов выпускающей кафедры «Химическая техника» УО «ПГУ» на наших предприятиях, где должна быть создана специальная материальная база для проведения лабораторных и практических занятий.

Совершенствование практической подготовки специалиста, несомненно, повысит эффективность образования, поможет выпускнику и предприятию найти друг друга, не теряя для этого время и кадры.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абаев, Г. Н.* Сквозная программа практик для студентов специальности 1-36 07 01 «Машины и аппараты химических производств и предприятий строительных материалов» / Г. Н. Абаев [и др.]. – Новополоцк : ПГУ, 2005. – 24 с.
2. *Теряева, З. С.* Основные вопросы по производственной практике студентов-механиков специальности 1705 / З. С. Теряева [и др.]. – Новополоцк : НПИ, 1992. – 20 с.
3. *Андреева, Р. А.* Справочное пособие по учебной практике для студентов специальности 1–360701 / Р. А. Андреева, О. Н. Жаркова. – Новополоцк: ПГУ, 2010. – 132 с.
4. *Абаев, Г. Н.* Методические указания к дипломному проектированию для студентов специальности 1-36 07 01 «Машины и аппараты химических производств и предприятий строительных материалов» / Г. Н. Абаев [и др.]. – Новополоцк: ПГУ, 2006. – 16 с.

Е. Г. Желева

Тракийский университет, Болгария

КЛИНИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ФОРМА ОПТИМАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

***Abstract.** The Clinical Practice go off in real hospital conditions, has its specific goals, tasks, organization and methods, determined by presence of the patient in the learning process. It's carried out under the surveillance and control of the practice teacher with following significant functions: widening and deepening of already acquired knowledge; assuring conditions to acquire professional skills and habits; supporting the creative thinking when applying the knowledge and skills; forming an environment to apply some psychological and ethic methods in communication with the patient; encouraging the team work and helping in the forming of professionally.*

Клиническая практика в высшей медицинской школе как форма оптимальной профессиональной подготовки будущих медицинских специалистов проводится в реальных больничных условиях и имеет свои специфичные цели, задачи, организацию и методику проведения, обусловленные присутствием пациента в учебном процессе.

Цель настоящего научного сообщения – раскрыть организационно-педагогические условия и эффективность клинической практики как формы оптимальной профессиональной подготовки специалистов. Для достижения этой цели был выполнен анализ проблемы, проведено исследование по установлению состояния и тенденций. Исследованы также условия, при которых клиническая практика содействует оптимально профессиональной подготовке и формированию специалистов, их профессиональному развитию. В процессе работы по доказыванию необходимости клинической практики был использован анкетный метод и эксперимент как организационная форма оптимальной профессиональной подготовки будущих медицинских специалистов.

Объектом исследования были студенты кафедры «Медицинский уход» медицинского факультета Тракийского университета и их преподаватели. Предмет исследования – роль клинической практики как формы оптимальной подготовки будущих медицинских специалистов.

Клиническая практика в системе подготовки специалистов по медицинскому уходу – это основная форма, основная технология в системе подготовки, организации и управления учебно-воспитательным процессом в высшей медицинской школе. Преподаватели как ведущий субъект принимают активное участие в процессе их формирования. Целостная личность обучающихся медицинских специалистов подвергнута значительной нагрузке на память, мышление и остальные психические процессы. Их ежедневные встречи со страда-

ниями людей и смертью, а также с опасными для человеческого здоровья факторами и условиями нагружают их дополнительно. Их общение с медицинской командой, пациентами и их близкими требуют адекватного этического поведения, строгого соблюдения принципов автономности, конфиденциальности, безвредности, добронамеренности, равнопоставленности, полезности. Студент соблюдает требование получить информированное согласие пациента перед каждой предлагаемой ему манипуляцией; пациент имеет право как согласиться, так и отказаться от нее [2].

Исследование показало, что оптимальная профессиональная подготовка студентов во время клинической практики формирует у них нужные им профессиональные знания, умения и навыки. Они закрепляют и совершенствуют приобретенные практические умения и навыки в условиях учебно-практических занятий на макете и симулированном пациенте. Присутствие реального пациента и применение общего и специального ухода за ним уважают, внушают студентам сострадание, сочувствие и милосердие. Это делает их максимально ответственными и дисциплинированными при уходе за пациентом. Реальная больничная обстановка создает условия для формирования умений и навыков общения с пациентом и его близкими, помогает студентам в выработке умений профессионального поведения, соответствующего нормам медицинской этики и деонтологии. Наблюдение лечебного процесса пациента, принятие активного участия в нем, знакомство с профессиональными обязанностями медицинских специалистов – все это ориентирует студентов на выполнение обязанностей каждого члена медицинской команды [3].

Клиническая практика осуществляется под руководством и контролем преподавателей по медицинскому уходу, распределенных по различным секторам в соответствующих клиниках. Они являются основным руководящим субъектом в педагогическом взаимодействии, основным фактором формирования специалистов по медицинскому уходу в условиях клинической практики [1].

Структура клинической практики определяется темой, поставленными учебно-воспитательными целями, конкретными дидактическими условиями, уровнем обучаемых медицинских специалистов, педагогическим мастерством преподавателей по практике. Наиболее обобщенно, рассматривая вид клинической практики, можно сказать, что она содержит три дидактические подструктуры: организационную, основную (сущностную) и заключительную части. Предварительная подготовка преподавателя связана с теоретической подготовкой, подготовкой материально-технической базы, подготовкой больничного отделения, палаты, манипуляционной, перевязочной, операционной, зала для обсуждения, подготовкой наглядных пособий, подготовкой пациентов, педагогической подготовкой. Предварительная подготовка студентов включает теоретическую подготовку по теме, решение дидактических учебных задач. Организационная часть клинической практики включает проведение занятия и реализацию его компонентов: вводная, сущностная и заключительная части. Вводная часть включает проверку физического присутствия студентов, введение в тему, актуализацию целей и проверку входного уровня знаний, умений и навыков, анализ и коррекцию пропусков и допущенных ошибок в предварительной подготовке студентов. Сущностная часть клинической практики включает инструктаж и самостоятельную работу студентов с пациентом в стационарной обстановке. Инструктаж по предстоящей самостоятельной работе студентов включает постановку самостоятельных задач каждому студенту, объяснение основных правил, которые необходимо соблюдать для ее правильного протекания, начиная с гигиенных и специальных туалетов, расположения больничных коек, раздачи лекарств, питания пациентов, подготовки к визитации, к специальным исследованиям пациентов, выполнения назначенных манипуляций, проведения визитации, выведения визитации, проведения назначенных во время визитации манипу-

лящий вплоть до всех других действий в соответствии со специфичной характеристикой клиники (отделения). В сущностной части клинической практики проводится тематичное занятие по новой проблеме, по которой студенты выполнили свою предварительную подготовку. За этим следует самостоятельная работа по новой проблеме, всегда предваряемая инструктажем, который проводит преподаватель. Не надо забывать, что студенты работают с реальным пациентом, и потому их самостоятельная работа должна находиться под строгим контролем со стороны преподавателя или наставника в стационаре. При затруднении студенты должны получать необходимую помощь в целях недопущения ошибок. Таким образом, поставленные специфичные учебные цели будут достигнуты легче. Заключительная часть включает проверку знаний, умений и навыков студентов, приобретенных во время этой и предыдущих клинических практик, анализ и оценку результатов заключительного контроля, анализ пропусков и типичных ошибок, допущенных студентами во время всей клинической практики, анализ и оценку достигнутых специфичных учебных целей; объявление темы и специфичных учебных целей следующей клинической практики с указанием необходимых литературных источников.

Анализ полученных результатов показал необходимость уделения особого внимания клинической практике, так как она создает условия для формирования профессиональных знаний, умений, навыков и клинического мышления. Содействует приобретению навыков самостоятельного решения научно-практических задач. Воспитывает дисциплинированность и чувство ответственности в клиническом и профессиональном труде. Формирует готовность к непрерывному самоконтролю и самооценке. Поддерживает высокий профессиональный и познавательный интерес и утверждает позитивную мотивацию.

Было доказано, что клиническая практика связана с достижением ясного и точного понимания обсуждаемой проблемы. В результате этого достигается исполнение цели и задач на базе активного участия преподавателей и студентов. Ведущую роль в деятельности преподавателей играет осознание целей, задач, связанных с подготовкой будущих медицинских специалистов. Они применяют общие принципы и требования, а также определенную систему знаний, умений, действий, подходов и качеств, действительных только во время проведения клинической практики. Каждый преподаватель, принимающий в ней участие, должен иметь педагогические и андрагогические познания: владеть совокупностью закономерностей, принципов, форм, методов и средств для проведения учебно-воспитательного процесса; умело сочетать теорию и практику в конкретной педагогической деятельности; безупречно владеть технологией клинической практики; иметь следующие качества: способность работать с людьми и завоевывать их уважение и поддержку, проявлять решительность, энтузиазм, воображение, способность передавать энтузиазм и воображение другим; желание усердно работать; владеть аналитическими умениями, способностью к изменению стиля управления в зависимости от ситуации. При проведении клинической практики преподаватели реализуют следующие свои функции: формирующую, воспитательную, образовательную, оценочную, мотивирующую, стимулирующую, коммуникативную, информационную, корректирующую, регулирующую, контролирующую.

Таким образом, комплексный анализ роли, функций и эффективности клинической практики в оптимальной профессиональной подготовке и формировании будущих специалистов позволяет сделать выводы, что она расширяет, углубляет и закрепляет уже приобретенные знания; обеспечивает условия для формирования профессиональных умений и навыков; содействует творческому применению теории на практике; способствует самостоятельному формированию профессионального мышления; создает возможность для усвоения подходящих психологических и этических моделей общения с пациентом и его близкими; содействует формированию профессионально значимых личностных качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Желева, Е.* Методика на практическата подготовка на медицинските специалисти / Е. Желева. – София: «ЕКС-ПРЕС», 2007.
2. *Митова, М.* Методика на практическото обучение на специалистите по здравни грижи / М. Митова, С. Младенова. – София, 2008.
3. *Рангелова, Е.* Методика на възпитателната дейност. / Е. Рангелова. – София, 2005.

О. Л. Жук

БГУ, Беларусь

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Универсальность психолого-педагогических знаний и умений, проявляющаяся в широком их применении в социально-личностной деятельности в сфере любой профессии, дает основание выделить в образовательном процессе классического университета педагогическую подготовку как фактор личностно-профессионального развития будущего специалиста. Педагогическая подготовка направлена на комплексное изучение студентами человеческих возможностей, освоение способов развития творческого потенциала личности, социальной коммуникации и управления, эффективных моделей и технологий познания и образования, самообразования и акмеологического роста.

Сущностные характеристики педагогической подготовки проявляются: 1) в ее цели – сформировать у студентов психолого-педагогическую компетентность, способствующую развитию более общих социально-личностных компетенций; 2) в ее дуальном характере: педагогическая подготовка одновременно выступает как средство личностно-профессионального развития будущих специалистов и как форма профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности; 3) в ее вариативности, которая обеспечивается реализацией на разных уровнях педагогической подготовки (обязательный психолого-педагогический, профессионально-педагогический, углубленный педагогический) взаимосвязанных гибких учебных программ по психолого-педагогическим дисциплинам с учетом ступеней высшего образования и профиля обучения студентов.

Использование компетентностного подхода как теоретико-методической основы моделирования обобщенных образовательных результатов позволило обосновать в виде психолого-педагогических компетенций (компетентности) поуровневые и конечный интегрированный результаты педагогической подготовки, достижение которых обеспечивает ее качество. Поуровневые результаты педагогической подготовки представляют собой совокупность психолого-педагогических компетенций и лежащих в их основе обобщенных психолого-педагогических знаний и умений. Психолого-педагогические компетенции и соответствующие обобщенные знания и умения определены на основе выявленных универсальных социальных функций (их шесть), психолого-педагогических проблем (три) и задач (всего 18), объективно присутствующих в социальном контексте профессиональной деятельности выпускника университета. Содержание психолого-педагогических дисциплин педагогической подготовки обусловлено универсальными социальными функциями, проблемами и задачами профессиональной деятельности, которые также выступают основой для контекстного обновления содержания других дисциплин социально-гуманитарного и общепрофессионального циклов подготовки студентов в университете. Конструирование содержания педагогической подготовки осуществлено на основе следующей логики и по-

следовательности этапов его разработки: 1) выявление и обоснование основных универсальных социальных функций профессиональной деятельности; 2) определение соответствующих им трех групп универсальных психолого-педагогических проблем; 3) выделение в рамках каждой группы проблем психолого-педагогических задач; 4) определение соответствующей совокупности психолого-педагогических компетенций, позволяющих решать указанные проблемы и задачи; 5) осуществление операционализации выявленных компетенций в виде обобщенных психолого-педагогических знаний и умений.

Выделенные и обоснованные в исследовании психолого-педагогические компетенции и соответствующие им обобщенные знания и умения являются основанием для конструирования (или отбора) содержания психолого-педагогических дисциплин и включены в утвержденный государственный образовательный стандарт по циклу социально-гуманитарных дисциплин и типовые учебные программы по дисциплинам «Основы психологии и педагогики», «Педагогика и психология высшей школы». Содержание вариативной педагогической подготовки состоит из 30 модулей (разделов) психолого-педагогических дисциплин, каждый из которых разработан в соответствии с определенной группой психолого-педагогических компетенций и включает диагностирующие разноуровневые тестовые задания и обобщенные педагогические задачи, позволяющие замерять на четырех уровнях сформированность психолого-педагогической компетентности. Модульное содержание психолого-педагогических дисциплин способствует гибкости учебных программ, управляемости и вариативности педагогической подготовки, деятельностному характеру ее содержания, при котором преобладают не типовые учебные задачи, а проблемные учебно-профессиональные задачи-ситуации актуальной социально-образовательной направленности. Их разрешение осуществляется посредством включения студентов в поисковую, рефлексивную деятельность, направленную на приобретение студентами необходимого для формирования и развития компетенций опыта. В качестве таких задач обоснован разработанный и внедренный комплекс обобщенных разноуровневых педагогических задач, моделирующих будущую социально-профессиональную деятельность, который выступает не только средством диагностики компетенций и их формирования, но и важнейшим элементом деятельностного содержания психолого-педагогических дисциплин. Обобщенные педагогические задачи классифицированы по трем уровням (базовый, личностно-социальный, профессиональный) в соответствии со степенью овладения студентами обобщенными психолого-педагогическими знаниями и сформированности соответствующих умений применять их для решения социально-профессиональных задач. Они обеспечивают освоение способов деятельности по воспроизведению (на основании понимания и применения) знаний для решения типовых задач, а также способов эвристической и исследовательской деятельности.

Психолого-педагогические компетенции включают на первом уровне компетенции в области философских и правовых основ образования, определяющих его функции и целевые установки, условия и механизмы его функционирования и развития; компетенции межличностного взаимодействия и коммуникации специалиста как субъекта социальной, гражданской, профессиональной сфер; компетенции решения социально-воспитательных задач в коллективе; компетенции в области повышения квалификации и переподготовки персонала; компетенции управления коллективом; компетенции непрерывного самообразования и профессионального самосовершенствования; компетенции в области семейной жизни, воспитания и развития детей; на втором уровне – компетенции педагогической деятельности, направленной на организацию обучения и развития личности обучающегося, преподавание учебных дисциплин; компетенции, обеспечивающие организацию воспита-

ния обучающихся; компетенции, относящиеся к изучению и учету возрастных, гендерных и психологических особенностей обучающихся, механизмов их мотивации; компетенции, связанные с управлением образовательным учреждением и качеством образовательного процесса; компетенции в области совершенствования учебно-методического обеспечения образовательного процесса, педагогической диагностики; компетенции в сфере педагогического общения, решения коммуникативных проблем педагогической деятельности; на третьем уровне – компетенции, обеспечивающие организацию образовательного процесса вуза, компетенции, связанные с проведением научных исследований в области педагогики и образования.

Выделение компетенций и соответствующих знаний и умений осуществлено с учетом обоснованных универсальных социальных функций профессиональной деятельности (взаимодействия и коммуникации для достижения социально-личностных и корпоративных целей и задач; мотивационной и социально-воспитательной функции в коллективе; обучения (переподготовки) персонала; управленческой; самосовершенствования; семейной жизнедеятельности, воспитания и развития детей в семье); трех групп универсальных психолого-педагогических проблем (самопознания, самообразования, саморазвития; социального взаимодействия и коммуникации; организации успешной деятельности в разных сферах), а также задач психолого-педагогической направленности (всего 18), объективно присутствующих в социальном контексте любой профессии. Освоение психолого-педагогических компетенций через овладение лежащими в их основе обобщенными знаниями и умениями направлено на формирование готовности к разрешению выявленных универсальных психолого-педагогических проблем и задач.

Закономерности развития психолого-педагогической компетентности характеризуют устойчивые связи: между деятельностной сущностью формируемой компетентности и субъектной позицией личности в образовательной деятельности, имеющей проблемно-исследовательскую направленность; между обобщенным характером формируемой компетентности и реализацией требований компетентностного подхода в организации образовательного процесса; между эффективностью развития компетентности и творческим опытом самостоятельного разрешения проблемных ситуаций, моделирующих социально-профессиональные проблемы и задачи; между повышением качества профессиональной подготовки в вузе и целенаправленным формированием психолого-педагогической компетентности.

Основными путями и способами развития психолого-педагогической компетентности являются: 1) внедрение учебно-методических комплексов нового поколения по психолого-педагогическим дисциплинам, которые реализуют деятельностное содержание и обеспечивают учет требований компетентностного подхода, индивидуализацию процесса обучения и организацию самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов в контексте решения обучающимися универсальных социальных проблем и задач профессиональной деятельности; 2) использование комплекса образовательных методик и технологий, базирующихся на рефлексивно-деятельностной основе и способствующих активизации самостоятельной работы студентов, проблемно-исследовательской, практико-ориентированной, прикладной направленности образовательного процесса, продуктивному характеру учебной деятельности студентов, приобретению ими опыта применения формируемых компетенций для решения разнообразных задач; 3) использование информационно-коммуникационных технологий (педагогически целесообразное их сочетание с традиционными методами и средствами обучения; соответствие обобщенных педагогических задач, реализуемых на основе компьютерных и мультимедийных средств, содержанию и спосо-

бам решения универсальных психолого-педагогических проблем и задач; внедрение разработанных на информационной основе тестовых заданий и электронных учебных курсов); 4) организация производственной (педагогической) практики студентов с учетом требований их будущей профессиональной деятельности; соответствие содержания и способов решения учебно-профессиональных задач, разрабатываемых в период практики, сущности и структуре формируемой психолого-педагогической компетентности; 5) вовлечение студентов на основе самоуправления в социально-воспитательную деятельность, моделирующую социальные (психолого-педагогические) проблемы из сферы будущей профессии, и обеспечение содержательно-технологической взаимосвязи педагогической подготовки и воспитательного процесса вуза (технологии проблемно-модульного обучения, обучения как учебного исследования, коммуникативные технологии («мозговой штурм», дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты), проектные, игровые (деловые, ролевые, имитационные игры) технологии, кейс-технологии).

Е. Е. Заколотная
БГУФК, Беларусь

МЕТАФОРНОСИТЕЛИ КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

***Abstract.** Sports like no other social and cultural institutions of civilisation help people realise deep-laid needs of self-assertion. Sport is a model of human's everlasting aspiration to become the first. Although sports activities are of great social value, their basis has egocentric nature, which often provokes interpersonal conflicts between coaches and athletes, athletes and other athletes, athletes and judges, etc. Being competent at solving conflicts is very important for PE teachers and coaches.*

There are various ways how to prevent and solve conflict situations. In the article under review the author introduced methods that are efficient for preventing and solving conflicts studied by athlete students at classes on the basis of modelling problem situations with the help of metaphor bearers (fairytales, parables, fables, proverbs and sayings).

Спортивная деятельность связана с необходимостью преодоления спортсменами на каждом занятии экстремальных физических и эмоциональных нагрузок. Тренер требует от них при выполнении задания подавлять острое чувство утомления. На тренировочных занятиях часто складывается обстановка, в которой только беспрекословное подчинение требованиям преподавателя может уберечь спортсменов от травм и несчастных случаев, стать условием достижения поставленной цели. Жесткое требование дисциплины и наказание за нарушение предписаний спортивного режима провоцируют возникновение различных конфликтных ситуаций между тренером и спортсменом. Разрешаться они должны, прежде всего, педагогом. От педагога требуется не избегание или подавление конфликтов, а управление ими. Конфликты в системе «педагог-ученик (ученики)» являются самыми распространенными, и их разрешение требует от педагога компетентности и определенного профессионального мастерства [3; 4].

«В мире ничего существенного не меняется, только декорации подвижны» говорили мудрецы в разное время. Под декорациями понимались эпохи, смена стилей в архитектуре и одежде, появление новых профессий и упразднение старых, изменение стилистических речевых оборотов, появлении новых «благ цивилизации» и прочее. Однако механизмы возникновения конфликтов, бытовых и внутриличностных проблем, сценарии поведения людей, остаются неизменными [2].

Существуют различные средства и методы, способствующие предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций. Предлагаемая в статье авторская методика разрешения конфликтов в сфере спортивной деятельности прошла апробацию и внедрена в учебно-воспитательный процесс студентов Белорусского государственного университета физической культуры. Суть методики заключается в разрешении конфликтов с помощью косвенных методов воспитания – педагогических ситуации, основу которых составили метафороносители (сказки, притчи, басни, пословицы, поговорки). Этот метод был использован на лекциях и практических занятиях по дисциплине «Педагогика».

В ходе учебного процесса в конце лекций по дисциплине «Педагогика» студентам зачитывались притчи, басни, сказки, имеющие отношение к конкретной теме с заданием осмысления и по возможности перевода их в афоризмы, пословицы и поговорки (в письменном виде). На следующей лекции ответы обсуждались.

На учебных занятиях студенты прослушав, казалось бы, неявно касающуюся темы занятия притчу или сказку формулировали из нее нестандартные выводы по обсуждаемой теме, находили множество смыслов, часто неожиданных даже для преподавателя.

Например, при изучении темы «Педагогическая диагностика в учебном процессе» в конце занятия студентам была предложена литературная сказка «Зяец и черепаха» [6]:

«Черепаша с Зайцем нашли зеленый капустный лист.

– Делить его не будем, – говорит Заяц, – давай так: кто быстрее добежит до своего дома, а потом вернется к листу, тот его и съест.

– Согласна, – говорит Черепаха.

– Тогда я лист беру себе, – обрадовался Заяц, – тебе ли, Черепахе, тягаться в беге со мной, Зайцем!

– Нет, – сказала Черепаха, – лист я беру себе. Мне и бежать никуда не надо. Ведь я всегда у себя дома».

Многие студенты в поиске связи сути притчи с темой лекции указали на то, что, оценивая свои возможности, нужно учитывать и возможности других и выразили суть сказки как притчи-наравоучения в следующих пословицах и поговорках: «Умный в гору не пойдет, умный гору обойдет»; «Век живи, век учись»; «Поспешишь – людей насмешишь»; «Тише едешь – дальше будешь»; «Умный глупому не соперник»; «Лучше всех смеется тот, кто смеется последний» и др.

А после изучения темы «Физическое воспитание и здоровый образ жизни» студентам была предложена притча «Грамматик» следующего содержания:

«Перевозя некоего педанта через бурную реку, рыбак сказал что-то такое, что показалось тому грамматически неправильным.

– Разве ты никогда не изучал грамматику? – спросил ученый.

– Нет.

– Значит, ты потерял полжизни.

Через некоторое время поднялся ветер, и рыбак обратился к своему пассажиру:

– Учился ли ты когда-нибудь плавать?

– Нет, а что? – ответил тот.

– Значит, ты потерял всю жизнь – мы тонем!»

Смысл притчи студенты выразили в следующих пословицах и поговорках: «Век живи, век учись», «Людей не осуждай, а за собой примечай», «И солнце не без пятен», «Всякая птица свои песни поет», «Умный любит учиться, а глупый учить» и др.

Сюжеты волшебных народных сказок или притч могут быть использованы в различных темах дисциплины «Педагогика», а также в тренировочном процессе спортсменов (например, при анализе негативных качеств личности, из-за которых и разгорелся конфликт).

Посмотрим со стороны на последствия агрессии и злости в притче древнегреческого мудреца Эзопа (ок. 640–ок. 560 до н. э.) «Солнце и Ветер». Основная идея притчи заключается в том, что сила и агрессия – не лучший и не самый эффективный способ достижения желаемого результата. Задача студентов заключалась в том, чтобы провести аналогию между конфликтом людей и соперничеством солнца и ветра. Студенты должны были выявить сходство между метафорической и собственной конфликтной ситуацией (реально когда-либо происходившей с ними) и сделать верные выводы. Напомним притчу:

«Солнце и Ветер поспорили, кто сильнее, и Ветер сказал: «Я докажу, что сильнее. Видишь, там старик в плаще? Бьюсь об заклад, что смогу заставить его снять плащ скорее, чем ты.

Солнце спряталось за тучу, а Ветер начал дуть все сильнее и сильнее, пока не превратился почти в ураган. Но чем сильнее он дул, тем крепче закутывался старик в свой плащ. Наконец Ветер стих и прекратился; и тогда Солнце выглянуло из-за тучи и ласково улыбнулось путнику. Путник повеселел и снял плащ. И Солнце сказало Ветру, что ласка и дружелюбие всегда сильнее ярости и силы».

К месту рассказанная притча или сказка позволяет создать интригу, подвести к обсуждению сложного вопроса или темы и акцентировать внимание на них; наглядно проиллюстрировать определенную ситуацию и спровоцировать дискуссию по ней; обсудить сложную для понимания ситуацию на более простом и понятном примере; подвести учебную группу студентов к определенным выводам по теме; разрядить конфликтную обстановку в учебной группе [5].

Особенностью работы со сказкой, притчей является взаимодействие с человеком на ценностном уровне. Педагогические проблемы прорабатываются благодаря опоре на нравственные ориентиры, духовные ценности и личностные потенциалы. Метафороносители даже в век «высоких» технологий по-прежнему остаются успешными каналами передачи информации, способствуют сохранению культурных ценностей [1].

Оценка конкретных жизненных ситуаций (основой которых являются метафорические произведения) дает возможность студентам более глубоко осознать получаемые знания. Самостоятельное решение нравственной задачи в созданной для этого конфликтной ситуации является важным средством формирования личности студента-спортсмена.

Метафорические произведения, отражая различные конфликтные ситуации и предлагая возможные способы их разрешения, указывают на последствия отдельных попыток разрешения конфликтов, что позволяет впоследствии при возникновении проблемных ситуаций использовать их в качестве модели поведения.

Выводы. Применение метафорических произведений, которые являются основой моделируемых конфликтных ситуаций на учебных занятиях студентов, способствует: преодолению конфликтов, возникающих в различных видах жизнедеятельности; выявлению отклонений от нормативного поведения, самопознанию в процессе анализа конфликтных ситуаций; коррекции поведения; социализации.

Умение работать с метафорой позволит будущим специалистам сферы спорта повысить эффективность учебно-воспитательного и тренировочного процессов, выработать иммунитет к нестандартным педагогическим (часто конфликтным) ситуациям, характерным для спортивной деятельности, связанной с постоянными перегрузками и стрессами. Работа с метафорическими произведениями особенно эффективна тогда, когда остальные методы нравственного воспитания не дают положительного результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, К. И. Метафора как объект исследования в философии и психологии / К. И. Алексеев // Вопр. психологии. – М. : 1996. – № 2. – С. 73–85.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2007. – С. 163–166.
3. Келлер, В. С. Деятельность спортсменов в вариативных конфликтных ситуациях / В. С. Келлер. – Киев : Здоровья, 1977. – 184 с.
4. Киришбаум, Э. И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: дис. ... канд. психол. наук / Э. И. Киришбаум. – Л., 1986. – 252 с.
5. Кононович, К. Ю. Притчи тренера, или Искусство слов попадать прямо в сердце / К. Ю. Кононович. – СПб. : Речь, 2010. – 160 с.
6. Степанов, Ю. Г. Таблетки от непогоды: литературные сказки / Ю. Г. Степанов. – Л. : Дет. лит., 1990. – 191 с.
7. Философские сказки и притчи: новый смысл старых истин / сост. и коммент. В. В. Шкоды. – Харьков : Фолио; М. : АСТ, 2000. – 368 с.
8. Engel, S. The Stories Children Tell / S. Engel. – New York, 1995. – P. 15–37.
9. Metaphor and Thought Cambridge / Ed. A. Ortony. – University Press, 1993. – P. 25–40.

В. А. Зайцева, И. Р. Мархасёв

БГУ, Беларусь

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ

***Abstract.** The research is dedicated to linguistic and cultural training of interpreters at the Belarusian State University, Chair of Theory and Practice of Translation, and is centered on cognitive discourse paradigm. The cognitive-discursive approach to the modernization of the classical language education suggests the introduction into translators' training process of integrated linguistic and cultural concept that includes three core technologies: linguistic and cultural approach (orienting students to the national identity, history, customs of the target culture that contributes to the ability to perceive and interpret cross-cultural situations), practical methods (system simulation, discussion, audio and visual), project techniques viewed as students' independent activities.*

Рассмотрение вопросов лингвокультурологической подготовки переводчиков основывается на ключевых понятиях новой парадигмы образования – творчество, культура, коммуникация, толерантность, интерактивность и автономность обучения. Результаты многолетней научно-исследовательской работы, отраженные в многочисленных научных и учебно-методических работах сотрудников кафедры теории и практики перевода гуманитарного факультета БГУ, свидетельствуют о том, что лингвистическая наука на современном этапе развивается в когнитивно-дискурсивной парадигме. Это определяется тем, что процесс коммуникации не может быть адекватно описан без понимания когнитивных процессов в сознании участников общения при порождении и восприятии речи. Коммуникативные и когнитивные свойства дискурсивной деятельности оказываются тесно связанными между собой.

Учитывая когнитивно-дискурсивный подход в модернизации классического языкового образования, представляется целесообразным рекомендовать внедрение в процесс подготовки переводчиков целостной лингвокультурологической концепции, включающей три

основные обучающие технологии: лингвосоциокультурный метод, практические методы обучения основам перевода и проектные технологии. При планировании любого занятия особую трудность представляет проблема подбора адекватных методов обучения.

Лингвосоциокультурный метод в подготовке переводчиков позволяет акцентировать ориентацию на национальные особенности, историю, культуру, обычаи страны изучаемого языка. Лингвосоциокультурный метод включает два аспекта общения – языковой и межкультурный. Переводчику необходимо обладать межкультурной компетенцией, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности. Цель изучения языка с помощью данного метода – облегчение понимания собеседника, формирование восприятия на интуитивном уровне. Он предполагает апелляцию к такому компоненту, как социальная и культурная среда, – один из самых серьезных и всеобъемлющих методов изучения иностранного языка на современном этапе развития лингводидактики и объединяет языковые структуры с внеязыковыми факторами. Основной целью данного метода является правильная интерпретация не только эксплицитно выраженного, но и имплицитного смысла высказывания собеседника, формирование восприятия другой культуры на интуитивном уровне, а также выработка определенных навыков и стратегий поведения при контакте с другими культурами.

Необходимо отметить, что лингвосоциокультурная компетенция должна включать не только чужую культуру, но и значимые компоненты родной культуры. Создаваемое таким образом интеркультурное пространство способствует формированию умения воспринимать и интерпретировать ситуацию как с позиций родной культуры, так и культуры изучаемого языка. Межкультурная компетенция – это знание когнитивных и коммуникативных стилей представителей других лингвокультурных сообществ, развитие способности адаптации к другой культуре, формирование готовности к переменам, способности признавать альтернативные ценности модели поведения. Таким образом, лингвосоциокультурный метод предполагает не только умение моделировать речевое поведение в соответствии с нормами и стереотипами поведения, но и умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от культурных норм и условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего.

Среди практических методов обучения можно выделить следующие:

1. Системно-модельный метод, принимающий во внимание текстообразующую компетенцию будущих переводчиков, которая является одним из условий их профессиональной деятельности, а также умение создавать тексты различного типа в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения. Этот метод предполагает языковые упражнения предпереводческого и переводческого характера, обеспечивающие формирование переводческих навыков: упражнения на преодоление переводческих трудностей, сопоставление разных вариантов перевода и анализ переводческих ошибок, перефразирование и интерпретацию исходного текста и текста перевода, перевод устной и письменной речи. Он нацеливает студентов на решение аналитических задач. В статьях общественно-политического содержания выделяются общественные, политические, исторические реалии, обсуждаются возможные способы их передачи на родной язык. Затем определяются ключевые фразы или конструкции, и с опорой на них студенты составляют свои тексты, которые соответствуют функциональному стилю исходной статьи.

После того как тексты готовы, один студент выступает в роли диктора, презентующего свою статью, а другие выступают в роли переводчиков. Данный метод предусматривает автоматизацию клишированных фраз и развивает творческий подход к процессу перевода. Здесь акцентируется внимание на выборе переводческой стратегии в отношении текста, определении типа исходного текста, типа реципиента перевода и цели переводческого акта,

грамотную интерпретацию смысла сообщения, с учетом намерения отправителя, максимальном приближении лексико-грамматической структуры текста перевода к тексту оригинала с оценкой места и соотношения отдельных частей текста. Не остается без внимания обеспечение когерентности, целостности текста, восприятия текста как единицы коммуникации.

При этом в основе навыков перевода (в его процессуальном рассмотрении) лежит логическая концепция изучения иностранных языков, включающая такие стадии, как настройка, анализ, понимание, переструктурирование, проверка, обсуждение. Этот метод позволяет вскрыть внутреннюю логику языкового мышления и найти способы перехода от речи и мышления на одном языке к речи и мышлению на другом.

2. Метод дискуссии предполагает двустороннюю коммуникацию между преподавателем и студентами, а также дает студентам возможность обмена идеями. Так, одному из студентов предлагается текст на перевод, а остальным предоставляется роль экзаменаторов, которые внимательно слушают перевод и записывают неточности и ошибки. Каждый из студентов репрезентирует свой вариант перевода и затем обсуждаются адекватность перевода и допущенные в нем неточности.

3. Аудиовизуальный метод предполагает использование видео- и аудиоматериалов с опорой на тексты видео- или аудиозаписи. Видеоурок – один из аудиовизуальных методов. Во время таких уроков отрабатываются навыки устного перевода и осуществляется активный комплексный тренинг, а именно: тренинг памяти, тренинг переключения с языка на язык, тренировка темпа, работа над лексикой. При этом реализуется выработка навыка оперативной устной межъязыковой трансляции [1, с. 48].

Этапы работы в соответствии с этим методом следующие: вначале студенты смотрят и слушают запись без опоры на текст; затем слушают и смотрят видеозапись повторно с опорой на письменный текст; следующий этап – последовательный перевод каждого предложения на слух; заключительный этап – реферированный перевод прослушанного текста. Такая учебная деятельность нацелена на улучшение памяти, концентрации и на развитие навыков устного перевода.

Технологическая стратегия профессиональной подготовки студентов должна учитывать их установки на самоактуализацию и самореализацию, предоставляя широкие возможности для самостоятельной профессиональной специализации на основе личных планов и образовательных программ. Такие возможности дает применение в процессе обучения проектных технологий.

Проектная технология как форма самостоятельной работы студентов включает следующие основные фазы: 1) фаза вызова (evocation), на которой активизируются имеющиеся знания, стимулируется интерес и реализуются навыки целеполагания; 2) фаза реализации смысла (realization of meaning), на которой происходит осмысление нового материала; 3) фаза рефлексии (reflection), которая включает интерпретацию и оценку новой информации и создание личного осмысленного контекста [2].

Роль преподавателя в проектной технологии заключается в реализации обучения во взаимодействии. Ценным является тот факт, что проектная работа обеспечивает формирование способности к автономной креативной учебной деятельности и активному взаимодействию с другими субъектами образовательного процесса. Проблемный, поисковый, исследовательский, творческий характер проектной деятельности предполагает консолидацию всех языковых умений и знаний из разных областей для решения проблемы.

Таким образом, система лингвокультурологической подготовки переводчиков основывается на интеграции основных обучающих технологий, рассмотренных выше, которые освещают языковые явления с точки зрения когнитивных и коммуникативных функций, и соответствует когнитивно-дискурсивной парадигме современной лингвистической науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева, И. С.* Профессиональный тренинг переводчика / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 278 с.
2. *Загашев, И. О.* Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб. : Скифия, 2003. – 284 с.

С. Н. Захарова

БГУ, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ГРАЖДАНСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Abstract. On the basis of the analysis of educational standards, maintenances, forms, methods and technologies of teaching and educational work on the average and higher education are shown feature of formation socially-civil компетенций at the future teachers taking into account continuity of an average and higher education and from positions the competent approach.

Преемственность ступеней и уровней образования, обозначенная в Законе Республики Беларусь «Об образовании» как один из принципов государственной образовательной политики в нашей стране, выступает как важнейшая психолого-педагогическая проблема в педагогической науке и образовательной практике. Одной из ее составных частей является проблема преемственности уровней среднего и высшего образования в формировании и развитии у будущего специалиста, в том числе педагога, социально-гражданских компетенций.

В психолого-педагогической науке нет единства в определении сущности социально-гражданских (гражданских, компетенций гражданственности и патриотизма) компетенций. Например, И. А. Зимняя выделяет «компетенции гражданственности» в группе компетенций, относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они представляют собой «знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свободу и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн)» [2].

Среди ключевых образовательных компетенций А. В. Хуторской выделяет социально-трудовую, которая «означает владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, избирателя, наблюдателя, представителя)» [3].

По Е. Е. Вяземскому *гражданская компетентность – это совокупность готовностей и способностей личности, позволяющих ей активно, ответственно и эффективно реализовывать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в демократическом обществе, применять свои знания и умения на практике* [1].

В структуре социально-гражданской компетентности выделяются несколько составляющих:

- *правовая* (владение основами правовых знаний, понимание прав и обязанностей гражданина в демократическом обществе, способность понимать и готовность уважать конституционные принципы и государственно-политическое устройство Республики Беларусь);

- *социально-психологическая* (способность и готовность принимать решения, сознательно участвовать в совместной деятельности в рамках учебного заведения и микросоциума, выстраивать отношения социального партнерства, моделировать институты демократии);

- *нравственная* (знание и понимание ценностей демократического общества и патриотизма, способность и готовность к личному (нравственному) выбору и его оценке);

- *культурно-историческая* (знание государственного языка Республики Беларусь, способность и готовность положительно воспринимать культуру и историю Беларуси, уважать традиции как национально-культурного большинства, так и национальных меньшинств, толерантное отношение к национальным, конфессиональным, расовым и языковым различиям);

- *информационно-коммуникативная* (способность и готовность эффективно слушать и общаться, вести диалог и конструктивно разрешать конфликты, владеть основами современных активных и интерактивных методик сбора, обобщения и интерпретации основных видов социальной информации).

Сравнительный анализ образовательных стандартов, учебных программ среднего и высшего образования в нашей стране показал, что становление гражданской компетентности и гражданственности школьников и студентов связано с приобщением их к основополагающим ценностям отечественной и мировой культуры, определяющим гражданское самосознание и гражданскую идентичность. Дисциплины социально-гуманитарного цикла обеспечивают формирование у школьников и развитие у студентов знаниевой составляющей социально-гражданской компетентности, т. к. при изучении учебных дисциплин названного цикла обучающиеся осваивают знания по истории развития прав человека, становления и развития гражданского общества и демократического государства в нашей стране и за рубежом. У обучающихся формируются представления о статусе личности в условиях различных цивилизаций, о демократии, о проблемах свободы и ответственности, гражданственности, гражданском самосознании и толерантности. Полученные знания станут основой для определения гражданской позиции и социально-политической ориентации выпускника школы и вуза.

Социально-гражданские компетенции школьников и студентов находят свое проявление в нескольких сферах:

- в учебно-познавательной деятельности школьников и студентов через самостоятельный поиск и получение информации из различных источников, умение ее анализировать и критически осмысливать, самостоятельно выбирать учебные дисциплины и т. д.;

- в общественно-политической и правовой деятельности через реализацию прав и обязанностей гражданина, выполнение функций гражданина во взаимодействии с другими людьми и властью (участие в работе органов ученического и студенческого самоуправления, членство в общественных организациях, реализация избирательного права – для студентов и т. п.);

- в морально-нравственной сфере личности через умение анализировать и оценивать свое поведение, основываясь на моральных нормах и этических понятиях, соответствующих гуманистическим и демократическим ценностям;

- в социально-экономической сфере (освоение учащимися социальных навыков и практических умений, обеспечивающих *социальную адаптацию выпускников* к условиям меняющегося общества, их *социальную мобильность*, способность к быстрой смене социальных ролей, возможность активного и творческого участия в социальном процессе).

Особое значение уровень сформированности социально-гражданских компетенций у будущих учителей имеет для реализации ими гражданского образования учащихся.

Формирование у будущего учителя готовности к гражданскому образованию школьников, как показало проведенное нами исследование, проходит в несколько этапов:

- пропедевтический (изучение социально-гуманитарных дисциплин граждановедческой направленности в школе, участие школьников в работе общественных организаций, в работе органов самоуправления класса и школы),
- начальный (при изучении разделов в курсах «Педагогика», «История педагогики», посвященных проблемам гражданского образования),
- основной (в ходе изучения спецкурса «Гражданское образование школьников» посредством решения обобщенных педагогических задач, проектирования учебных программ, создания конспектов уроков, организации деловых игр и т. п.),
- завершающий (осуществление разработанных проектов во время педагогической практики).

Особое место среди названных этапов занимает пропедевтический этап формирования у будущих педагогов готовности к гражданскому образованию учащихся. Он связан с изучением граждановедческих дисциплин в школе и вузе (истории, обществознания, правоведения и т. п.), т. к. в содержании социально-гуманитарных учебных дисциплин сконцентрированы сведения о культурах, нациях, религиях. Их совокупность составляет теоретическую базу для осуществления гражданского образования в последующей профессиональной деятельности. Освоение дисциплин социокультурного блока развивает у будущих учителей интерес и уважение к разным типам культуры, формирует критическое и плюралистическое мышление. На данном этапе закладываются основы гражданственности личности и формируется ряд социально-гражданских компетенций, составляющих в своей совокупности собственно первоначальную готовность будущих педагогов к гражданскому образованию школьников. Готовность будущих педагогов к реализации гражданского образования учащихся, как показало проведенное нами анкетирование, на пропедевтическом этапе ее формирования характеризуется:

- неосознанностью, так как часть будущих педагогов еще профессионально не самоопределились и в ходе изучения данных курсов не указывается их значимость для профессиональной педагогической деятельности, что проявляется в низкой мотивации в освоении материала учебных предметов;
- разобщенностью, бессистемностью сведений, что вызвано отсутствием единого подхода в изучении предметов и организации воспитательной работы в школе и вузе,
- отрывочностью и неполнотой знаний будущих педагогов в сфере социально-гражданских отношений;
- когнитивный (знаниевый) аспект готовности к гражданскому образованию школьников не имеет подкрепления на операциональном уровне вследствие несоответствия технологий обучения в вузе способам реализации гражданского образования в школе.

Проблема преемственности в формировании социально-гражданских компетенций школьников и студентов является многоаспектной. Важнейшими условиями, обеспечивающими эффективность развития у будущих педагогов названных компетенций и компетентности, являются:

- аксиологическая (ценностная) преемственность, проявляющаяся в единой системе ценностных ориентиров, которые формируются у обучающихся и в соответствии с которыми осуществляется образовательный процесс в средних и высших учебных заведениях (приоритет прав человека, гуманизм, демократия и т. д.);
- содержательная преемственность, которая реализуется в двух направлениях: 1) в учебной деятельности через систематизацию и углубление знаний студентов по истории, обществознанию, культурологии и т. п., полученных в курсе общеобразовательной школы;

2) в воспитательной работе, основные направления, задачи, принципы которой в соответствии с «Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» являются для средней и высшей школы общими;

- технологическая (методическая) преемственность, поскольку в учебно-воспитательном процессе школы и вуза используются активные (рефлексивно-деятельностные), информационно-коммуникативные формы и методы, содействующие формированию у обучающихся социально-гражданских компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вяземский, Е. Е. Концепция гражданского образования в общеобразовательных учреждениях г. Москвы / Е. Е. Вяземский, И. В. Следзевский // Основы государства и права. – 2003. – № 6.

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

3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

И. Л. Зеленкова

БГУ, Беларусь

ЭТИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК СУЩЕСТВЕННЫЙ ПАРАМЕТР КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Abstract. The article states some quality parameters of the high education, which are of a strategical value for the educational process in the context of its adaptation to present-day reality. It is noted a danger of higher education dehumanization tendency, that is concerned with both some universal regularities in this sphere and peculiarities of their representation in social and cultural situation of the Republic of Belarus. Special emphasis is placed on a process of ethical enlightenment, based on a necessity of Ethics instruction in the university system of education. There is a diversity of arguments supporting the statement, these are evidence of exclusive amount of this discipline in the contemporary educational process. The problem is posed of paramount purposes of the educational paradigm and that of the possibility of their realization in the context of certain moral orientations of university members.

Исследование многообразных аспектов проблемы качества высшего образования (методологических, методических, социокультурных и т. д.) предполагает комплексный подход, способный синтезировать эти аспекты в теоретически обоснованную и соответствующую практическим реалиям целостность. Однако в настоящее время осуществление такого подхода может рассматриваться лишь в качестве перспективной стратегической задачи, что объясняется целым рядом причин, в том числе сложностью ориентированного таким образом анализа, отсутствием достаточной для него эмпирической базы, необходимой степени заинтересованности исследователей и т. п. Вместе с тем указанное обстоятельство отнюдь не отменяет актуальности и значимости попыток приобщения к проблеме качества образования в целях обоснования предложений по улучшению, хотя бы частичному, этого качества.

Современная ситуация в образовательной сфере детерминирована не только специфическими социокультурными особенностями отдельных стран, но и некоторыми закономерностями более общего характера. Так, например, исследователями фиксируются процессы «макдонализации» и «массофикации» образования (**Bruce Macfarlane. Teaching with**

Integrity: The Ethics of Higher Education Practice. London; New York., 2004.). Первый связан с коммерциализацией высших учебных заведений, минимизирующей степень свободы преподавательского сообщества и превращающей его в своеобразную разновидность обслуживающего персонала, обязанного обеспечить потребителю максимально комфортную для него форму получения диплома. Второй ведет к ослаблению и бюрократизации отношений между студентами и преподавателями. В результате возрастает количество студентов и преподавателей, симулирующих процесс обучения, что «подпитывается» и другими обстоятельствами (неуклонным снижением интеллектуального и общекультурного уровня студентов, уменьшением степени престижности профессии вузовского преподавателя и пр.).

Эти и многие другие универсальные тенденции в образовательном секторе, преломляясь и изменяясь в своеобразии бытия, составляют основу тех детерминирующих воздействий, которым не могут в полной мере успешно противостоять ни индивидуальные, ни коллективные преподавательские инициативы.

Современные условия для осуществления образовательного процесса в нашей стране вряд ли можно оценивать как исключительно благоприятные, поскольку тенденция дегуманитаризации высшего образования, определяющаяся целым рядом обстоятельств, становится все более очевидной. Статус гуманитарного цикла (в качественном и количественном отношении) неуклонно понижается, а понимание гуманитаризации приобретает недостаточно корректный смысл, часто сводимый к своеобразной «политизации» и/или «социализации» той части учебного процесса, который связан с полномочиями общественных дисциплин. Так, в комплексе гуманитарных дисциплин избыточно широко представлены курсы политологии, идеологии и социологии, содержание которых пересекается и дублируется, а такие значимые (именно для гуманитаризации) курсы как этика, эстетика, религиоведение и др. вовсе отсутствуют.

В таком контексте обучение студентов, особенно гуманитарного профиля, существенно проблематизируется явной неполноценностью их образования, задаваемой учебными стандартами, что противоречит насущной для страны необходимости в наличии специалистов с высоким уровнем гуманитарной культуры.

Одним из наиболее явных проявлений тенденции дегуманитаризации высшего образования является ликвидация курса этики, который долгое время был обязательной учебной дисциплиной для студентов всех специальностей. Такая утрата (стандартный курс этики занимал всего лишь 34–36 часов учебного времени) оказывается весьма значительной и невосполнимой. В обоснование такой позиции можно привести несколько наиболее важных аргументов.

1. В отличие от других гуманитарных предметов курс этики представляет универсальное, практически ориентированное знание, сущностно необходимое каждому студенту, независимо от получаемой им специальности, поскольку любой человек – моральный субъект, а предметом этики является мораль.

Изучение этики в вузе не только расширяет общий кругозор студента и повышает его культурный уровень, но и играет огромную роль в формировании его морального облика, личностных и гражданственных идеалов, принципов и ценностей; позволяет осмыслить содержание и смысл таких категорий, как добро и зло, свобода и ответственность, долг и совесть, честь и достоинство, счастье и смысл жизни, патриотизм, гуманизм и многие другие; выработать стратегию собственной «правильной жизни». Тем самым она становится основой созидания оптимальной модели гуманных и справедливых отношений, обеспечивающих высокое качество межличностного общения, а также отношения к общественным и личностным ценностям.

В силу своего универсального статуса и общечеловеческой значимости этика должна рассматриваться в качестве обязательной дисциплины, дающей выпускнику вуза – интеллигенту, гражданину и специалисту – моральные знания и мировоззренческие ориентиры, необходимые личности для ее духовно-нравственного формирования, адаптации и опти-

мальной социализации в современном мире. Кроме того, теоретико-практические модели преподавания, на протяжении многих лет осуществлявшиеся в этическом образовании в нашей стране, обеспечивали готовность выпускника применять в своей жизни и профессиональной деятельности полученные в вузе этические знания. Этика обладает прикладной практической ориентацией, что дает возможность в учебном процессе моделировать конкретные жизненные ситуации и вести коллективный поиск их разрешения, а также рассматривать конкретные моральные коллизии социальной и профессиональной деятельности будущего специалиста.

Нельзя не отметить также, что без изучения общего курса этики приобщение студентов к различным видам профессиональной этики (вне которой невозможно достижение профессионализма в любой сфере деятельности) обречено оставаться на формальном уровне.

2. В нашем обществе практически никто не сомневается в первостепенной значимости высших моральных ценностей, ориентация на которые должна определять самые различные аспекты человеческой жизни. К этому постоянно призывают представители властных структур, политические деятели, СМИ и т. д. Однако между декларациями и практикой – дистанция огромного размера, преодоление которой невозможно без понимания смысла и содержания высших моральных ценностей. Далекое не каждому молодому человеку удастся самостоятельно разобраться в ценностной картине жизни. Справиться с этим препятствием студенческой молодежи помогает освоение этического знания. Разумеется, этика не является панацеей от персональных ошибок, но она обеспечивает доброкачественную образовательную основу для самоопределения молодежи, тем более что именно студенты в дальнейшем составляют самый образованный слой общества, призванный осмысливать и транслировать лучшие нравственные образцы.

Кроме того, эффективное решение задачи нравственного воспитания студенческой молодежи невозможно без полноценного этического образования, поскольку отсутствие информационной базы относительно сущности и специфики нравственности (она обеспечивается только курсом этики) обрекает любые воспитательные усилия на хаотичность и безосновательность.

3. Процесс вступления Республики Беларусь в общеевропейское образовательное пространство предполагает соответствие высшего образования Беларуси всем международным требованиям. А они на сегодняшний день таковы, что проблемам этического образования и духовно-нравственного воспитания будущих специалистов отводится особая роль. В частности, в рамках ЮНЕСКО при секторе социально-гуманитарных наук создан и функционирует специальный отдел этики науки и технологий, уделяющий первостепенное значение этическому образованию. Главным вопросом, разрабатываемым этим отделом, является реализация этических программ и реальное состояние этического образования в странах постсоветского пространства.

В таком контексте решение Министерства образования Республики Беларусь об исключении из образовательных стандартов курса этики в качестве обязательной дисциплины противоречит смыслу современной образовательной политики, а также ликвидирует конструктивные результаты в сфере этического просвещения, которые всегда вызывали одобрение преподавательского сообщества в других странах.

В течение длительного периода времени наша страна была признанным лидером в области нравственного воспитания и этического образования, поскольку впервые ввела обязательный курс этики в высшей школе, что позволило не декларировать значимость нравственного воспитания молодежи, а реально его обеспечивать. В республике были подготовлены высоко квалифицированные кадры ученых и преподавателей этики, которые и в настоящее время остаются признанными авторитетами в этой области на постсоветском

пространстве, а созданные ими многочисленные учебные пособия пользуются исключительной популярностью в России и других республиках.

Таким образом, конструктивное предложение относительно повышения качества высшего образования в нашей стране заключается в восстановлении статуса курса этики в качестве обязательного для студентов всех, или хотя бы гуманитарных, специальностей. Реализация этого предложения не требует материальных затрат и существенных изменений учебных планов, а ее «количественным ресурсом» может выступать, например, целесообразное сокращение часов на такие дисциплины, как социология, политология, идеология. Кстати говоря, подобная мера позволит заодно избавить данные курсы от дублирования материала.

Переходя к иному ракурсу осмысления образовательной деятельности, можно выделить изрядное количество определяющих ее негативных параметров. Это и не всегда обоснованная позиция Министерства высшего образования, предписывающие документы которого иногда далеки от реалий учебного процесса, несвоевременны, технологически не выверены. Это и несомненное снижение «качества» студенческой аудитории, которое провоцирует апатичное отношение к работе преподавателей, что усиливает опасность процесса симуляции образования.

Хотелось бы привлечь внимание коллег лишь к одному аспекту возможного осмысления нашей деятельности в контексте установки на ее этические параметры и конструктивность. Этот аспект связан с проблемой первостепенных целевых установок образовательной парадигмы. Утрата понимания миссии образования и его сущностной значимости, характерная сейчас для общества в целом, в преподавательской среде приводит к смещению целевых ориентиров в сторону, противоположную «высшим смыслам» профессиональной деятельности, т. е. в направлении прагматизации, бюрократизации, минимизации проявлений творческой активности. Обозначенная тенденция опасна не только в общем контексте образовательной сферы, но и в персональном отношении: ситуативные компромиссы, побуждающие педагогов уклоняться от стратегических ориентиров преподавательской миссии, могут превращаться в устойчивый тип поведения. На индивидуальном уровне смещение ценностно-целевых установок проявляется в дистанцировании от содержательных и методических новаций в преподавании, в снижении требований к студентам и/или в стереотипизации работы с ними, в нежелании высказывать собственное мнение при обсуждении значимых «производственных» вопросов и проявлять инициативу. Оставляя на периферии сознания «высшие смыслы» профессиональной деятельности, мы оказываемся в своеобразном плену ситуативности. В результате прагматическая ориентированность множества ситуаций может незаметно перерасти в стратегию деятельности.

Разумеется, без прагматической подоплеки в организации учебного процесса обойтись невозможно, но поскольку прагматизация всегда чревата «экспансионистскими амбициями», важно задавать для нее устойчивые ценностные (в первую очередь – нравственные) границы, не подлежащие нарушению. При этом условии прагматизация выступает в своей положительной «ипостаси», исполняя роль эффективного механизма образовательной деятельности. В противном она ведет к следствиям противоположного характера.

Обозначенные в данной статье проблемы являются лишь небольшим фрагментом проблемного поля образовательной деятельности, поиск противостояния нарастающей энтропии которой приходится связывать с надеждой на осмысленные индивидуальные усилия представителей преподавательского корпуса. Те из них, у которых упоминание о духовной миссии их профессиональной деятельности не вызывает отторжения, способны совмещать ситуативную прагматику с модальностью долженствования, т. е. руководствоваться известным этическим императивом «делай, что должно».

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КРИТИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Abstract. The importance of a foreign language (FL) competence for a future specialist in the field of economy as an inseparable component of his personal proficiency is considered in the article. The author also offers experimental data of first-year students' knowledge of a FL at the moment of their entering the university as the reason for necessity for introducing innovative forms of teaching a foreign language to future economists, gives theoretical grounds for advantages and stages of running role plays in a FL and gives the reader practical recommendations for their application aimed at the increasing of the students' language competence and their critical thinking as a whole. The role play called "Raising Sales" which is compiled by the author and may be used for teaching English to future economists is given at the end of the article.

Профессиональное обучение будущих специалистов в области экономики на современном этапе рассматривается как сложная профессионально-педагогическая система, объединяющая в себе социализацию, профессионализацию и персонализацию личности. Формирование рыночных отношений обуславливает спрос на специалистов, умеющих нестандартно мыслить, налаживать деловые контакты с зарубежными партнерами, владеть иностранными языками, культурой делового общения, информационной культурой и обладающих умениями профессионального общения. Методологической и теоретической основой развития этой системы является совокупность требований общества к высшему профессиональному образованию и подготовке специалистов в сфере иностранного языка (ИЯ) как средства международного общения. Европейский специалист в области экономики владеет, как правило, 3–4 ИЯ (английским, французским, немецким, итальянским и одним из восточноевропейских). В арсенале же белорусского специалиста только английский или немецкий, причем не всегда на должном уровне. На сегодняшний день предпочтительно более выгодно взять на работу специалиста со знанием ИЯ, нежели оплачивать услуги переводчика. Все это поднимает вопрос об актуальности хорошего владения ИЯ.

Реальность задачи, поставленной перед вузом, в отношении иноязычной подготовки будущего специалиста, зависит от того, насколько, с одной стороны, подготовленным студент-первокурсник приходит в вуз, а с другой – насколько эффективно задействован весь арсенал средств, повышающих иноязычную компетенцию студента, уже в вузе.

В целях выявления актуального состояния владения студентами ИЯ в 2009 году было проведено исследование, в котором приняли участие 45 студентов 1-го курса неязыкового вуза экономических и юридических специальностей г. Минска (сентябрь 2009 г.). Испытуемые выполнили тест четвертого уровня сложности, соответствующий требованиям программы для старших классов США, и заполнили анкету. Тест состоял из 3 заданий: грамматики (выбор правильной видовойременной формы глагола); письменной речи (дополнение диалогических единств) и аудирования (98 % знакомой лексики) по 10 мин. на каждое задание. Анкета включала утверждения, каждое из которых следовало оценить по десятибалльной шкале. Испытуемые выставляли самооценки по указанным аспектам ИЯ, которые сравнивались с отметками учителя и результатами выполнения теста.

Студенты выполнили тест со следующими результатами: общая оценка – $6,89 \pm 0,32$. Средняя отметка преподавателя, выставленная по текущей успеваемости каждого студента, составила в целом – $7,29 \pm 0,31$ балла. Самооценка студентов уровня владения ИЯ – $6,29 \pm 0,22$ баллов. Значимых различий между результатами выполнения теста в целом, отметкой препода-

давателя и самооценкой не обнаружено ($p > 0,05$), следовательно, их можно считать адекватными и достаточно объективными. Следует отметить, что 38 первокурсников до поступления в вуз занимались ИЯ дополнительно (учеба в специализированных классах, с репетитором).

Аналогичное исследование проводилось и в 2008 г., 46 студентов неязыкового вуза г. Минска. Значимых различий между результатами обоих исследований не обнаружено ($p > 0,05$), что свидетельствует о том, что ситуация с освоением ИЯ в старших классах и на 1 курсах за год не изменилась. Общий уровень владения ИЯ, по нашему мнению, можно считать хоть и невысоким, но приемлемым для внедрения инновационных, в том числе и междисциплинарных, технологий при невозможности увеличения количества отводимых на дисциплину академических часов.

Важнейшим компонентом обучения ИЯ для студентов экономических специальностей в вузе является коммуникативная направленность. В трихотомии язык – речь – языковая и речевая компетенция при обучении будущих профессионалов акцент смещается на последний компонент. Студент не просто должен грамотно употреблять языковые конструкции, но и знать, как правильно ими распорядиться в реальной ситуации. На это нацелено развитие мыслительных функций высшего ряда в моделируемых ситуациях, следствием чего является развитие способностей к иноязычной деловой коммуникации.

По Блуму, уровни мышления имеют следующую иерархию (снизу вверх): знание, понимание, употребление, анализ, синтез и оценка. Три последних компонента образуют понятие «критичность мышления». Развитию мыслительных процессов высшего ряда способствует такой вид иноязычной учебной деятельности, как ролевая игра (в форме диалога, полилога в малых группах, с включением всей группы). Ролевая игра имеет следующие преимущества: 1) моделирование ситуации общения; 2) развитие навыков коммуникации; 3) мотивированное употребление активной лексики и грамматики; 4) развитие языковой и речевой компетенции; 5) развитие критичности мышления.

Особенность создания речевых ситуаций при обучении деловому ИЯ заключается в использовании профессиональной лексики, употребляемой профессионалами в беседах на профессиональные темы. К сферам употребления экономической лексики относятся финансы, макро- и микроэкономика, маркетинг, менеджмент, управление проектом и др. Специфика экономических дисциплин направлена на изучение того, как в зависимости от условий рынка субъект действует и модифицирует свои действия и как объект, реагируя, также изменит свою модель поведения и присущие ему характеристики. Совокупность этих факторов является благоприятной предпосылкой для создания ролевой игры: вариативность постановки коммуникативных задач подкрепляется определенным набором переменных параметров и предполагает развитие ситуации по нескольким направлениям, что является мощнейшим стимулом коммуникации.

Для обеспечения максимальной эффективности ролевая игра должна отвечать определенным требованиям: 1) содержать описание идеи и условий заданной ситуации; 2) иметь четкую постановку цели; 3) включать подробное описание ролей участников и их задач; 4) заканчиваться подведением итогов и оценкой. Рассмотрим создание коммуникативной ситуации на примере созданной автором ролевой игры на английском языке «Увеличение сбыта товара» (**Raising Sales**).

Idea. *A company called «Super View» produces TV sets, mostly for a domestic market. Your main competitor is another domestic company called «Super Vision» producing TV sets of practically the same quality for the same customer. Recently the demand on «Super View» company's product has decreased, and the sales have critically fallen. The Board of Directors together with the leading managers of the company are discussing all possible ways out of the situation.*

Objective. *Develop a complex plan of the solution to the problem.*

Participants.

General Director. You are the Chairman of the meeting. Explain the existing problem to the audience. Suggest all possible reasons for the situation that occurred. Give the floor to the staff and

shareholders. Organize voting after discussing the proposals. Note down the most efficient ones. At the end of the meeting read out a complex plan, run the voting to approve it and thank the participants.

Managing Director. You keep to a customer oriented approach. Say what in your opinion should be done to increase the demand and raise sale. If possible, suggest several ways.

Financial Director. You are sure that if the company gets a bump order from the government the situation will be solved immediately. Give your proposals how to convince the government to make such orders for schools, universities, public agencies etc.

Production Manager. In your opinion, the company should look forward and enter the international market. Suggest what will happen if the company succeeds in it. Say what should be done to achieve this purpose.

Marketing Manager. You are a supporter of a product innovation approach. Express your own view on solving the problem. Give some examples of innovations (there may be even the most incredible ones, like a kind of a TV set with functions of a dish washer, or special glasses for watching TV without a screen).

Hareholders (the rest of the audience). Put the questions to the speakers. Express your agreement or disagreement with the speakers' views. (You may suggest your own ways out of the situation as well). Try to predict the reaction of the market to this or that change in the company's strategy. Take part in the voting.

Estimating. Estimate the level of argumentation of your opponents, ranging from 1 to 10. Admit the most active participants and the most attractive arguments.

Результатом регулярного проведения подобных ролевых игр является развитие способностей как к языковой, так и речевой иноязычной компетенции, формирование навыков аргументации и делового взаимодействия, что является отражением развития критичности мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков : лекция-доклад / А. А. Леонтьев // Серия материалов школы-семинара «Создание единого информационного пространства системы образования; под общ. ред. проф. Н. А. Селезневой и проф. И. И. Дзечеленко. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 24 с.

2. Психология делового общения / авт.-сост. Ю. А. Фомин. – Минск, 1999.

Г. С. Иванова

Пловдивский университет имени П. Хилендарского, Болгария

ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Abstract. *With reference to the widespread presence of games in the lives of children and its active use in educational activities, the article highlights the game competence of educators. In this context, stands out the need and possibilities for obtaining game competence by students /future teachers/ as a component of their professional training.*

Game competency is discussed as a condition for effective communication with children and a prerequisite for effective educational activities with them. In connection with the pursuit of game interaction with adolescents the problems associated with the development of educational game technologies are updated to form children's game, its mastery by competent teachers, and its use for educational purposes.

В мире постмодерного знания от университетов и институций высшего образования требуется именно формирование компетентности, а не просто формулирование и обсуж-

дение идеалов, так как задача передачи знаний в настоящее время состоит не в создании интеллектуальной элиты, а в подготовке специалистов, способных прагматично исполнять свои обязанности на постах, в которых нуждаются институции. В этом смысле высшее образование подвергается важным изменениям, продиктованным как административными мерами, так и социальным поиском профессионалов, чьи особенности определяются системой фундаментальных ценностей и мировоззренческими ориентирами, регулирующими человеческую деятельность в рамках общества определенного типа.

Одной из актуальных ценностей современности является игра. Она проникает во все сферы культуры и все чаще оказывается связанной с проблемами личной реализации, индивидуального успеха, с целями личной жизни. В этом плане можно утверждать, что сегодня мы являемся свидетелями успехов так называемой «лудичной концепции жизни» [2].

Игра всепроникающе присутствует в непосредственном и внутреннем мире детей. В ней проявляется не только отношение детей к окружающей действительности и собственному опыту, но и тенденции и закономерности их психического развития, обусловленные их возрастом, половыми различиями и особенностями жизни и воспитания. Вот почему современное образование стремится развивать и использовать игру для обогащения педагогических взаимодействий с детьми, а также для утверждения игры как механизма самоорганизации и самообучения, как обобщенную модель формирования собственной сущности ребенка и утверждения его собственного «Я» в процессе своего самоопределения.

Ряд исследований, посвященных детям и их игре, показывают, что детская игра не возникает спонтанно, а формируется в совместной деятельности ребенка со взрослым, который задает ему модели для игровой передачи действительности. Сама по себе эта констатация подчеркивает роль взрослого в обособлении и развитии игры ребенка и ее обогащении и привлекает наше внимание к готовности педагогов, которая слишком часто оказывается недостаточной, проявлять адекватное отношение к детской игре. В духе последнего положения звучат и констатации Международной организации защиты прав детей об игре (IPA – International Play Association), в документах которой на основе признания значимости игры для детей, серьезно поддержанной учеными из различных областей знания, включая психологию, образование, философию, антропологию, с недоумением подчеркивается, что в современной школе все еще не хватает подготовленных специалистов по детской игре. В связи с этим упоминается, что игра – это «основной элемент развития, и дети, которые не играют, могут оказаться лишенными важных социальных и личных умений», и предлагаются варианты активного включения игры в самостоятельную деятельность детей и в учебно-воспитательную работу, проводимую с ними.

Это мотивировало нас обратиться к раскрытию сущности и содержания игровой компетентности педагога в отношении характера и перспектив развития специфических детских игр, обусловленных возрастными изменениями, а также социальными и педагогическими взаимодействиями с детьми. Основания для принятия игровой компетентности как значимого компонента профессиональной подготовки педагогов строятся на базе понимания, что детская игра со всеми ее разновидностями является мощным средством и необходимым условием психического развития и формирования детской личности.

Игровая компетентность педагога определяется как профессиональное качество, которое основывается на умениях эффективно и в соответствии с требованиями взаимодействовать с детьми в ситуациях, направленных на организацию и обогащение их игры и эффективное ее использование в педагогических целях. В этом плане структура игровой компетентности сводится до трех уровней проявления – прагматический, когнитивный и аффективный. На прагматическом уровне игровая компетентность выражается в способностях педагога к адекватному поведению в конкретных игровых ситуациях (непосредственная игра детей,

использование игры в педагогических целях). На когнитивном уровне игровая компетентность представляется в информированности педагога и знании им характеристик видов игр и специфики их развития у различных возрастов. На аффективном уровне – проявляется в отношении педагога к детям и к наиболее типичной для них деятельности – игре.

Игровая компетентность каждого педагога развивается с собственной динамикой, которая определяется как культурным контекстом и характером социального окружения, так и подготовкой, информированностью и наклонностями, которые педагог формирует в процессе своего профессионального развития.

Вот почему степень игровой компетентности педагога следует обсуждать в контексте:

- Достижений при обособлении и развитии игры во всем ее богатстве и разнообразии;
- Позитивных изменений в отношении его умений формировать индивидуальное игровое поведение детей и игровые взаимодействия между ними;
- Повышения возможностей для творческого обогащения различных игр, игровой среды, игровых компонентов игры и ситуаций, связанных с ее организацией;
- Достижений при стимулировании эмоционального, интеллектуального и социально-нравственного развития детей в игре и через нее;
- Обогащение общей системы ценностей и представлений, приобретенных детьми в игре.

Предложенные особенности подводят нас к обобщениям о различных акцентах в понимании определения **игровая компетентность**, которые на практике дифференцируют ее как контекст для развития игры детей и обогащения их игровой культуры.

Игровая компетентность педагогов является *предварительно заданным требованием к их профессиональной подготовке*. В этом смысле она рассматривается как результат, достигнутый в ходе их образования, подготавливающего их упражнять в единстве хорошо структурированное познание, ценностные ангажменты и эффективные действия через адекватные профессиональные знания и умения, относящиеся к детской игре и особенностям ее развертывания.

Целенаправленное формирование игровой компетентности в профессиональной подготовке студентов-педагогов связано с анализом и обобщением актуальных научных установок и эмпиричной информации относительно традиционных форм проявления детской игры и естественных механизмов непосредственного усвоения детьми игрового опыта и культуры. Это превратилось в солидную основу для разработки учебной дисциплины «Педагогические технологии в игре», которая оформилась как комплексная информационная модель педагогического процесса, направленная на понимание и формирование детской игры как свободной детской деятельности и эффективного педагогического средства [1].

Учебная дисциплина «Педагогические технологии в игре» изучается в различных специальностях педагогического факультета при Пловдивском университете «Паисий Хилендарски» и имеет утвержденное место в учебных планах. Она имеет интегральный и преимущественно практико-прикладной характер, потому что через нее достигается своеобразное преобразование теоретических достижений в технологии, посредством которых оптимизируются педагогические взаимодействия при подготовке и развертывании детской игры. Эта дисциплина является связующим звеном между теорией игры и практикой ее применения. В этом плане она ориентирована на переработку современного научного знания о ребенке и игре в форме педагогического взаимодействия и стратегии организационной, информативной, коммуникативной и формирующей деятельности педагога, которая реализуется посредством соответствующих технологий.

Одна из основных целей учебной дисциплины «Педагогические технологии в игре» ориентирована на формирование игровой компетентности у педагогов через опознания системы видов игры и умений их организации и развития. Эта цель достигается путем

развертывания нескольких последовательно или синхронно реализующихся подцелей, позволяющих обозначить круг основных направлений формирующей работы, а именно: овладение основными способами построения игры; умениями организации совместной игры; умениями развертывания различных видов игр; умениями организации предметно-игровой среды; овладение стратегией и моделями игрового взаимодействия с детьми. Эта системность в работе с педагогами организована технологически на основе теоретического и эмпирического опыта, подходящего для нужд практики в виде стратегии, позиции и модели деятельности, которые отражают тенденции, систему и последовательность работы по формированию игры и подчеркивают перспективы ее совершенствования.

В профессиональном развитии педагогов, осуществляемого в процессе их образования, формирование игровой компетентности относительно сущности и особенностей функционирования игры в жизни человека и в педагогическом процессе является начальной базой, а не крайним результатом их подготовки для успешного обогащения и использования игры. Она способствует практическому ориентированию студентов в их предстоящей деятельности, повышает их самостоятельность при решении задач и при ориентации в ситуациях, имитирующих социальные и профессиональные проблемы. Это раскрывает дополнительные возможности для повышения профессиональной компетентности как предпосылки профессиональной реализации в изменяющейся нестабильной среде на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, Галена. Педагогически технологии в играта / Галена Иванова. – Пловдив, 2004.
2. Морен, Едгар. Духът на времето / Едгар Морен. – София, 1995 г.
3. Ръководство за прилагане на Конвенцията за правата на детето, основно преработено издание, изготвено за УНИЦЕФ от Рейчъл Ходжкин и Питър Нюъл, 2002.

Т. В. Игнатович
БГУ, Беларусь

СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

***Abstract.** Article is devoted to the identification of the content, principles, methods and forms to improve professionally oriented speech skills of law students. Professional communicative competence reflects the requirements for the speech of legal education. Formation of professional communicative competence should cover the entire period of study in high school, become important in the development of special legal subjects. In the process of learning to use such forms of work that would allow the cognitive and communicative activity of students, who will implement the anthropocentric orientation training, which includes support real capacity of the individual and assist in overcoming communication difficulties in the formation of the level of communicative competence, adequate intellectual, social, the professional status of the individual. This system will allow training to prepare future lawyers to the free effective communication in typical situations of professional activity.*

Высокий рейтинг многих юристов определяется тем впечатлением общей культуры и интеллигентности, которое оставляют их выступления, безукоризненное владение литературным языком, умение точно, ясно, правильно и логично выразить мысль. По глубокому убеждению А. Ф. Кони, «юрист, безусловно владея нормами литературного языка, должен быть человеком, у которого общее образование идет впереди специального», потому что юрист ежедневно имеет дело с самыми разнообразными явлениями жизни, и эти явления он должен правильно оценить, принять по ним нужное решение и убедить в правильности своей точки зрения обращающихся к нему людей.

Язык законов, процессуальных актов, судебных речей изучают две науки: юриспруденция и лингвистика, однако, говоря о языке нормативного или процессуального акта, судебной речи, большинство авторов выступает прежде всего как юристы, так как их интересует выраженное в документе правовое содержание, анализ же языка сводится, по существу, к общим рассуждениям о точности, доходчивости, выразительности. В последние десятилетия появились работы о языке права и речи юриста: научные статьи, публикуемые в журналах «Судовы веснік», «Российская юстиция», «Правоведение» (авторы Т. В. Губаева, Е. Сидоров, Н. В. Соловьев, В. В. Девяткина, Н. Н. Ивакина, Л. А. Мурина), монографии (А. А. Леонтьев, Н. Н. Ивакина, Н. Г. Михальская и другие), а также учебные пособия (Г. С. Бояринцева, Н. Н. Ивакина, В. Ю. Яблонский).

Недостаточное внимание к языку правоведения проявляется и в системе юридического образования. Так, из 140 курсов и спецкурсов, читаемых на юридическом факультете Белгосуниверситета студентам-правоведам, только 3: «Белорусский язык» (на 1-м курсе для всех правоведаов), «Риторика 2 (на 3-м курсе для всех правоведаов) и «Судебная речь» (на 4-м курсе для выбравших специализацию «уголовное право»), напрямую реализуют специальную речевую подготовку юристов-профессионалов. Объектом изучения в этих курсах является профессиональная речь юриста, реализованная в письменной и устной форме и представленная в жанрах различных документов и текстах судебных материалов. Предметом изучения становятся ситуативные, содержательные, композиционные (структурные), лингвостилистические особенности и коммуникативные качества текстов различных жанров, встречающихся в юридической практике.

Требования, предъявляемые к речевой подготовке правоведа, можно представить как профессиональную коммуникативную компетенцию, т. е. способность личности осуществлять коммуникацию в типичных ситуациях профессионального общения. Профессиональная коммуникативная компетенция включает три основных элемента: языковую, предметную и прагматическую компетенцию (В. Ф. Русецкий). Формирование языковой компетенции связано с усвоением не только закономерностей языковой системы и ее функционирования, но также и составляющих языковой ситуации и складывающихся в данном социуме особенностей речевой практики. Предметная компетенция, предполагающая умение находить нужную для общения информацию и соответствующим образом готовить ее к коммуникации, связана с общим гуманитарным образованием, а также с формированием умений поиска, сбора и интерпретации профессионально актуальной информации (созданием информационной базы речи). Прагматическая компетенция предполагает обучение продуцированию и восприятию речи, правилам коммуникации в конкретных условиях профессиональной деятельности, анализу и совершенствованию речи. В процессе речевой подготовки должен быть сформирован комплекс коммуникативных качеств, а также усвоен репертуар профессионально ориентированных жанров, которые позволят личности осуществлять успешную профессиональную деятельность.

Формирование профессиональной коммуникативной компетенции должно охватывать весь период обучения в вузе, стать важным в освоении специальных правоведческих дисциплин, а не ограничиваться отдельными гуманитарными курсами. Обучение должно быть направлено на усвоение студентами общих закономерностей речевого общения и на формирование на этой основе коммуникативной компетенции. Студентов следует обучать приемам и средствам коммуникативного воплощения специальных знаний в ситуациях профессионального общения. Обучение должно быть профессионально ориентированным, т. е. ставить своей целью не только передачу определенной информации, осмысленное ее усвоение, но и формирование коммуникативных умений по дальнейшему использованию такой информации в своей профессиональной деятельности.

В процессе обучения должна быть обеспечена познавательная и коммуникативная активность студентов. Такая система обучения носит антропоцентрический характер, что предполагает, с одной стороны, опору на ментальные и коммуникативные возможности личности и осознанные ею потребности в общении, а с другой – оказание помощи в преодолении существующих коммуникативных трудностей и в формировании уровня коммуникативной компетентности, адекватного интеллектуальному, социальному, профессиональному статусу личности. Такая система обучения позволит подготовить будущего юриста к свободной и эффективной коммуникации в типичных ситуациях профессиональной деятельности.

Риторика является единственным курсом в программе (отделение правоведения 3-й курс) подготовки будущих юристов, совершенствующим их речевую подготовку. Лекционно рассматриваются вопросы общей риторики (риторическая деятельность на всех этапах идеовербальной схемы: содержание – структура – языковое оформление – запоминание – произнесение) и особенности речей определенных жанровых групп, практические занятия посвящаются созданию и реализации текстов отдельных жанров. Практическая часть курса предполагает самостоятельную работу студентов в форме сообщений различной целевой направленности: речи убеждающие, воодушевляющие, побуждающие, информационные. Последние являются неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции юриста любой специализации, поэтому риторической деятельности в процессе подготовки информационных сообщений уделяется особое внимание. Недостаточность времени, отводимого программой на изучение названных вопросов, не позволяет с достаточной полнотой отработать все этапы подготовки текста выступления, поэтому на занятиях внимание обращается на самые сложные вопросы (особенности формулирования заголовка; специфические черты текста, ориентированного на определенную аудиторию; оценку собранного материала по силе воздействия на слушателя; языковые особенности стилей), остальные выносятся на самостоятельное освоение, отчет за которое осуществляется в форме информационных сообщений на выбранную тему по предлагаемой проблеме. Этот вид работы предполагает демонстрацию студентом как широты кругозора, общего уровня подготовленности, так и конкретных риторических умений и навыков: отбора нужной информации, оценки информации, ее структурирования, поиска оптимального способа выражения, сохранения единства стиля, использования риторических приемов с целью заинтересовывания, привлечения и удержания внимания, убеждения. Составление риторического портрета оратора является одним из жанров отчета и представляет собой результат многоаспектной оценки студентом качеств личности с конкретизацией лишь тех из них, которые характеризуют его как оратора. В соответствии с такой целевой установкой студенты отбирают факты, характеризующие оратора. Риторические портреты составляются с использованием материалов рекомендуемых работ и самостоятельно собранных материалов (как показывает опыт, в последнее время студенты в поисках информации все чаще используют Интернет, что затрудняет возможность проверки степени самостоятельности проделанной работы; в таком случае необходимо при предъявлении текста риторического портрета прилагать и исходный, первичный текст, материал которого использовался для создания собственного, вторичного). Ограниченность времени для выступления (не более 3–5 минут) требует особого расположения фактов, динамичного их изложения, поиска наиболее эффективных форм для выражения мыслей, особых приемов для начала и концовки выступления.

Особую трудность при выполнении задания вызывает неразвитость у студентов умения передать содержание в форме, отличной от формы первоисточника (т. е. отсутствуют элементарные навыки пересказа), отсутствие навыков реферирования информации, разделения основной и второстепенной или важной для избранного аспекта и неважной,

поэтому следует обратить особое внимание на этот недостаток и либо на практических занятиях, либо в рамках консультаций поработать над этим умением (выделить различные типы информации, подобрать синонимичные формы выражения одного и того же, сократить текст до минимума, найти в разных текстах общее и различное, выделить в тексте подтемы, микротемы, сформулировать основную мысль текста, подтемы, микротемы и т. д.).

Итоговый контроль проводится в форме ораторского турнира, который дает возможность студенту продемонстрировать собственные навыки риторической деятельности и оценить соответствующие возможности однокурсников. Довольно большую сложность вызывает требование выступать «не по бумажке», что объясняется отсутствием навыка говорить, а не читать, и также чувством неловкости, стеснения, что постепенно исчезает после регулярных выступлений перед коллективом у доски.

М. А. Калавур

БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь

АКТЫЎНЫЯ ФОРМЫ АРГАНІЗАЦЫІ ВУЧЭБНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ МАТЭМАТЫКІ

***Abstract.** In given article the question of activization of educational activity of students of a speciality “Mathematics-computer science” on employment by a technique of teaching of mathematics for the purpose of their preparation for a competition in the modern market of work is considered, the basic forms of carrying out of employment are defined, requirements to carrying out of certain forms for increase of efficiency of process of training are shown, themes of concrete employment are resulted. The basic attention is taken away to debatable forms of carrying out seminar and laboratory researches which allow to state the thoughts on discussed problems to all students, learn students to defend the positions in the points of view, help to learn students to work in small groups. It is underlined necessity of arms of the future mathematics teachers new innovative technologies, abilities of use of the advanced pedagogical experience, abilities to self-education and increase of professional skill.*

Пры падрыхтоўцы будучых настаўнікаў вялікае значэнне мае развіццё ў студэнтаў прафесійных якасцей, неабходных для арганізацыі вучэбнага працэсу ў сярэдняй школе. Гэтаму садзейнічае выкарыстанне розных форм арганізацыі заняткаў па метадыцы выкладання асобных прадметаў у школе.

Найбольш эфектыўнымі з’яўляюцца наступныя формы правядзення заняткаў:

- 1) тэарэтычныя семінары (даклады, паведамленні);
- 2) семінары-практыкумы (даклады, паведамленні з практычным паказам фрагментаў урокаў, пазакласных, пазашкольных мерапрыемстваў);
- 3) дыспуты, дыскусіі, «круглы стол», дыялог-спрэчка, дэбаты, форум, сімпозіум, «тэхніка акварыума», «панэльная дыскусія» і іншыя);
- 4) «дзелавыя гульні», ролевыя гульні, урокі-імітацыі, урокі-панарамы;
- 5) абмеркаванне сучасных навішых метадык, тэхналогій, дасягненняў псіхалага-педагагічнай навукі з канкрэтызацыяй для пэўнага школьнага прадмета;
- 6) абмеркаванне асобных адкрытых наведаных урокаў, мерапрыемстваў або іх цыклу;
- 7) абмеркаванне і ацэнка аўтарскіх праграм, вучэбных дапаможнікаў;
- 8) абмеркаванне «зрэзаў ведаў», пытанняў для тэсціравання і анкетавання вучняў;
- 9) разнастайныя выставы, справаздачы па напісанні курсавых і дыпломных прац (даклады, рэфераты, распрацоўкі ўрокаў, прэзентацыі ўрокаў, выраб наглядных і дыдактычных дапаможнікаў; выставы прадуктаў творчасці студэнтаў);

10) абмеркаванне перадавога педагагічнага вопыту і рэкамендацыі па яго распаўсюджанні і ўкараненні;

11) конкурсы «Мая прафесія – настаўнік»;

12) навукова-практычныя канферэнцыі.

Тэарэтычныя семінары неабходны для азнаямлення студэнтаў з навейшымі дасягненнямі навукі і перадавога педагагічнага вопыту. Гэтая форма патрабуе даступнага асвятлення ў паведамленнях, дакладах актуальных пытанняў вучэбна-выхаваўчага працэсу, раскрыцця зместу новых тэхналогій, метадаў, прыёмаў навучання. На тэарэтычных семінарах могуць разглядацца наступныя пытанні:

1) традыцыйныя і інавацыйныя тэхналогіі ў навучанні матэматыцы;

2) тэхналагічныя мадэлі навучання школьнікаў;

3) тэхналогія поўнага засваення матэматычных ведаў вучнямі;

4) тэхналогія праблемнага навучання і іншыя.

Напрыклад, засваенне студэнтамі выкарыстання інфармацыйных тэхналогій у навучальным працэсе складаецца з некалькіх этапаў.

1. На першым этапе выкладчык сам паказвае правілы выкарыстання інфармацыйных тэхналогій у працэсе правядзення лекцыйных, семінарскіх і лабараторных заняткаў.

2. На другім этапе студэнты на лабараторных занятках вучацца ствараць самастойна прэзентацыі для вывучэння некаторых матэматычных аб'ектаў. Абавязкова праводзіцца абмеркаванне прапанаваных прэзентацый з указаннем іх станоўчых і адмоўных бакоў.

3. На трэцім этапе студэнты прымяняюць прэзентацыі для адказаў на семінарскіх занятках па метадыцы выкладання матэматыкі.

4. На чацвёртым этапе падрыхтаваныя прэзентацыі праходзяць практычную праверку: студэнты спрабуюць іх прымяніць у навучальным працэсе ў час педагагічнай практыкі.

На семінарах-практыкумах абмяркоўваюцца не толькі пытанні тэарэтычнага характару, але і практычныя ўменні і навыкі. Пасля прагляду практычнай часткі семінараў – урокаў, факультатываў, пазакласных мерапрыемстваў – вельмі важна арганізаваць абмеркаванні, дыскусіі, на якіх кожны можа выказаць свае меркаванні, думкі, даць ацэнку практыкуму. Семінары-практыкумы з'яўляюцца эфектыўнай формай прыцягнення студэнтаў да творчай пошукавай і даследчай дзейнасці.

Адной з форм правядзення актыўных семінарскіх заняткаў з'яўляюцца дыскусіі. Пад дыскусіямі разумеюць: дыспут, «круглы стол», дыялог-спрэчку, дэбаты, форум, сімпозіум, «тэхніку акварыума», «панэльную дыскусію». Нярэдка дыскусіяй называюць абмеркаванне або абмен вопытам, думкамі, а таксама абмеркаванне-спрэчку, гэта значыць сутыкненне пунктаў погляду, пазіцый і гэтак далей. Дыскусію не трэба змешваць з палемікай – адстойваннем ужо сфармаваных поглядаў, пазіцый.

Дыскусія – мэтанакіраваны абмен разважаннямі, думкамі, ідэямі, ажыццяўляемы студэнтамі групы з мэтай пошуку ісціны. Яе істотнай рысай з'яўляецца роўны дыялог усіх удзельнікаў. Кожны студэнт павінен выказаць свой пункт гледжання і даказальна яго адстаяць.

Разгледзім некаторыя формы дыскусіі, якія можна прымяняць на семінарскіх занятках па метадыцы выкладання матэматыкі.

1. «Панэльная дыскусія» патрабуе фармавання груп па 6–8 удзельнікаў, якія загадзя выбіраюць старшыняў. Апошнія абмяркоўваюць намечаную праблему, пасля чаго сумесна прыходзяць да пэўнага вываду, рашэння. Вельмі важна паставіць такую праблему, каб усе ўдзельнікі «панэльнай дыскусіі» былі зацікаўлены ў яе рашэнні.

2. Форум – абмеркаванне, механізм правядзення якога падобны з выкладзеным вышэй, але думкамі абменьваюцца ўсе ўдзельнікі.

3. Сімпозиум – больш фармалізаванае абмеркаванне, у ходзе якога ўдзельнікі выступаюць з паведамленнямі і раскрываюць свой пункт гледжання на некаторую праблему, пасля чаго адказваюць на пытанні астатніх студэнтаў.

4 Дэбаты – яўна фармалізаванае абмеркаванне, якое будзеца на загадзя запланаваных выступах удзельнікаў, якія маюць (або адстойваюць па ўказанні выкладчыка) прама процілеглае меркаванне па абмяркоўваемай праблеме.

5. У некаторых выпадках на семінарскіх занятках можна праводзіць «круглыя сталы» – гутаркі, у якіх удзельнічаюць «на роўных» да 10 студэнтаў. У яе ходзе адбываецца абмен думкамі паміж усімі ўдзельнікамі. У склад групы могуць уваходзіць студэнты розных спецыяльнасцей. Тэмамі «круглых сталоў» могуць быць пытанні агульнай методыкі навучання (развіццё лагічнага мыслення, даследчае навучанне школьнікаў).

Разгледзім такую форму дыскусіі, як «тэхніка акварыума». Яе змест цесна вызначаны супярэчнасцямі, рознагалоссямі, а падчас і «канфліктамі» студэнтаў па пэўным пытанні. Механізм правядзення «тэхнікі акварыума» наступны:

1. Праблема дыскусіі фармулюецца выкладчыкам.
2. Удзельнікі дыскусіі дзеляцца на тры групы, якія размяшчаюцца ў аўдыторыі па крузе.
3. Члены кожнай групы выбіраюць прадстаўніка або старшыню, які будзе ў працэсе дыскусіі адстойваць яе пазіцыю.

4. Усе ўдзельнікі загадзя знаёмяцца з абмяркоўваемай тэмай, таму маюць магчымасць ужо да пачатку дыскусіі абмяняцца думкамі (тэма можа паведамляцца ў пачатку дыскусіі, тады члены груп павінны на працягу 15–20 хвілін абмеркаваць тэму і выпрацаваць агульны пункт гледжання).

5. Старшыні груп збіраюцца ў цэнтры па крузе і атрымліваюць магчымасць выказаць думку групы, адстойваючы яе пазіцыі. Астатнія ўдзельнікі «акварыума» не могуць выказаць сваё меркаванне, а маюць магчымасць толькі перадаваць у ходзе абмеркавання запіскі, дзе выражаюць свае меркаванні.

6. Старшыні груп могуць узяць перапынак для кансультацый з астатнімі яе членамі.

7. «Акварыумнае» абмеркаванне заканчваецца пасля сканчэння адведзенага часу або пасля прыняцця рашэння.

8. Пасля заканчэння дыскусіі старшынямі груп праводзіцца крытычны разбор ходу абмеркавання, а рашэнні выпрацоўваюцца ўжо ўсімі ўдзельнікамі «акварыумнага» дыспуту.

9. Выкладчык ацэньвае адстойванне пазіцый кожнай групы і робіць абагульненне прынятага рашэння.

Тэмы такіх дыскусій могуць быць наступнымі:

1. Тыпы іннавацыйных падыходаў да навучання .
2. Інтэгрэтыўны характар навучання.
3. Выкарыстанне прэзентацый у навучанні школьнікаў.
4. Асобасна арыентаванае навучанне вучняў.

Урок-панарама можа выкарыстоўвацца на лабараторных занятках у адной групе. Механізм правядзення наступны:

- 1) удзельнікі працуюць у групам (па 2 чалавекі) або індывідуальна;
- 2) студэнты самі вызначаюць тэму ўрока-гульні або выбіраюць яе з ліку тэм, прапанаваных кіраўніком-вядучым;
- 3) удзельнікі атрымліваюць з кабінета падручнікі і вучэбныя праграмы;
- 4) кожная група складае план урока, дакладна плануючы ўсе яго этапы і выкарыстанне сучасных (традыцыйных і нетрадыцыйных) метадаў, форм, прыёмаў, відаў прац на кожным этапе;
- 5) гуляючыя абараняюць свае варыянты распрацовак урокаў (абарона праводзіцца ў прысутнасці ўсіх удзельнікаў);

б) удзельнікі ацэньваюць урок-панараму з пункту гледжання рэалізацыі трыадзінай дыдактычнай мэты (адукацыйнай, развівальнай, выхавальнай) і рацыянальнага, эфектыўнага выкарыстання метадаў, форм, прыёмаў, відаў спланаваных прац з вучнямі;

7) у ролі арбітра выступае лектар або загадчык кафедры.

Вельмі важна, каб удзел студэнтаў у любой гульнявой мадэлі трансфармаваў іх пазіцыю, якая балансуе паміж ролямі арганізатара і ўдзельніка.

Д. С. Карпов

ЯГПУ, Россия

Пороговые явления в обучении студентов информационным технологиям

***Abstract.** The text addresses threshold phenomena in university didactics of information technology. New concept of «didactic threshold» is introduced. Didactic thresholds in training of students to create Web-site pages are described. Thresholds of different levels are designated. Examples of thresholds of the first, second, third levels in HTML-training are given. Classification of didactic insurmountable thresholds is proposed. It includes deliberately hidden, inadvertently hidden, pending inadvertently hidden didactic thresholds. Importance of usage of individual personal potential of university professor as a teacher and as a psychologist is mentioned. The ways of overcoming didactic thresholds in information technology training with specific recommendations for teachers are outlined.*

Пороговые, критические явления в той или иной форме наблюдаются во всех явлениях окружающей жизни. Описания пороговых явлений присутствуют в трудах философов, математиков, физиков, биологов, психологов, педагогов, экономистов, историков, культурологов, искусствоведов, писателей, публицистов.

А. Вознюк, анализируя проблемы исследования критических явлений, указывает на применимость пороговых моделей для изучения широкого круга проблем, в том числе педагогических. «Изучение и моделирование критических состояний может считаться основной задачей современного научного исследования, направленного на выявление закономерностей актуализации критических состояний, присутствующих в любом движении, развитии в качестве его основополагающего атрибута... Критические явления (состояния) есть неотъемлемый атрибут любого развития, фиксирующего пороговые, переходные состояния любой развивающейся системы... В литературном процессе критические состояния обнаруживаются в рекурсионных процессах актуализации литературных явлений, в педагогике – в «методе взрыва», разработанном А. С. Макаренко, который обнаружил явление «взрывного» перепрофилирования психических состояний своих воспитанников в момент специфического педагогического воздействия» [1].

В процессе изучения любой дисциплины студент более комфортно чувствует себя в ситуации, когда содержание изучаемой дисциплины по мере приложения усилий и затрат времени постепенно, плавно, непрерывно, линейно становится все более и более доступным и понятным. В значительной степени такая линейность проявляется при изучении дисциплин, в которых доминирует репродуктивно-фактический материал, а уровень компетентности прямо пропорционален времени, затраченному на усвоение, а также объему информации, выданной обучаемому.

Тем не менее существуют дисциплины (или разделы дисциплин), при изучении которых линейная связь между затраченным временем (усилиями) и результатом не прослеживается.

Это, например, дисциплины физико-математического цикла, в которых понимание явлений или способность решать задачи могут возникать не постепенно в процессе работы, а скачкообразно после определенного периода непонимания. Продолжительность этого периода предсказать весьма трудно, поскольку она может зависеть от способностей обучаемого, наличия мотивации, методики преподавания, условий обучения и многих других причин. В некоторых случаях понимание может не сформироваться вообще. К дисциплинам, для многих разделов которых характерно отсутствие линейной зависимости «усилие-результат», можно отнести также информационные технологии. Мы будем говорить о существовании *дидактического порога*, когда на фоне плавно нарастающих усилий обучаемого и обучающего эффект достижения проявляется дискретно, скачкообразно, в виде перехода из состояния «непонимание» в противоположное ему состояние – «понимание».

С подобного рода дискретными явлениями нам часто приходится сталкиваться в процессе обучения студентов информационным технологиям. В качестве примера возникновения дидактических порогов можно привести изучение создания страниц веб-сайта с помощью языка HTML. Если студент ранее сталкивался в основном с визуальным проектированием (например, средствами MSWord), то ему бывает трудно освоиться в рамках технологии, в которой страница верстается в одном приложении (Блокнот), а в готовом виде просматривается в другом (Internet Explorer). При этом в процессе верстки внешний вид страницы не имеет ничего общего с внешним видом готового продукта. Налицо столкновение стереотипа с новым подходом, вызывающее появление дидактического порога. Отметим, что невозможно заранее предугадать, сколько времени займет процесс преодоления порога и какие усилия для этого потребуются. В течение определенного периода учащийся может напряженно, но безрезультатно пытаться освоиться в непривычной среде. В этой ситуации нередки негативные эмоции, фрустрации обучаемого. Не исключено, что порог будет преодолен в форме внезапного «прозрения» (инсайта). Грамотно построенный учебный процесс при наличии описанных нами дискретных затруднений должен быть ориентирован на помощь в преодолении порогов. В худшем случае, при отсутствии своевременного должного контроля со стороны педагога, порог вообще не будет преодолен и возникнет диагностируемый или скрытый дидактический брак.

Существуют дидактические пороги разных уровней. Для преодоления основного дидактического порога (порога верхнего, или первого уровня) необходимо преодолеть внутренние пороги (вложенные пороги второго уровня, третьего уровня и т. д.). Так, в случае обучения HTML порогом первого уровня является противоречие между стереотипами визуального и невизуального проектирования. Примером порога второго уровня могут стать трудности освоения невизуальных механизмов работы непарных и парных тегов в целом. Примером порога третьего уровня является изучение непарного тега ``, отвечающего за размещение на странице графического изображения, которое хранится в отдельном файле.

Для многих студентов обучение в поле дидактических порогов разных уровней требует значительного напряжения. Поэтому существует достаточно высокая вероятность того, что пороги останутся непреодоленными. Недобросовестный студент может попытаться обойти непреодоленный порог, пропустив непонятное задание или предъявив для отчета проект, выполненный другим студентом. (Подобного рода явления весьма нередки и хорошо знакомы любому преподавателю). Так образуется *осознанно скрытый непреодоленный* дидактический порог.

Добросовестный студент может неосознанно оставить порог непреодоленным. В этом случае возникает *непроизвольно скрытый непреодоленный* дидактический порог. Например, при загрузке файлов созданного сайта на сервер может выясниться, что обучаемый загрузил только файлы *.htm и не загрузил графические файлы. Это свидетельствует о непреодоленном пороге третьего уровня, касающегося усвоения принципа формирования страницы из нескольких файлов.

Существуют *отложенные произвольно скрытые непреодоленные* пороги. Ярким проявлением подобного рода порогов являются ошибки, допускаемые студентами при создании страниц сайта, предназначенного для размещения на веб-сервере, такие как использование кириллицы, пробелов и других недопустимых символов в именах файлов, произвольное манипулирование заменой строчных символов прописными, использование неоптимизированной графики. Эти ошибки выявляются только при размещении сайта на сервере, в то время как при локальном просмотре может возникать иллюзия качественно выполненного проекта.

Для профилактики и диагностики непреодоленных порогов нужны специальные условия. В качестве важнейших из них упомянем обеспечение каждого студента отдельным компьютером и подробными инструкциями, индивидуальный подход и личное общение, а также регулярный контроль достижений. Естественно, все это возможно в полной мере реализовать на практике, если в группе обучаемых будет оптимальное число студентов (7 ± 2).

Преодоление дидактических порогов во многом сходно искусству, базирующемуся на таланте преподавателя как педагога и психолога. Положительный результат может быть достигнут лишь в тесном взаимодействии конкретного студента с конкретным преподавателем в процессе разрешения конкретной проблемы, и каждый случай преодоления порога может быть по-своему уникален. Вместе с тем вполне возможна разработка подробных рекомендаций для преподавателей. Например, при обучении созданию веб-сайтов мы в письменных и устных инструкциях для студентов используем термин «тег *вызова* картинки» в отличие от традиционного термина «тег *вставки* картинки», провоцирующего появление дидактического порога, рожденного распространенным ложным представлением о том, что картинка может «проникнуть» внутрь файла *.htm. В качестве другого примера профилактики непреодоленных дидактических порогов можно привести обязательность включения в лабораторные работы по освоению языка HTML заданий по размещению готового сайта на реальном веб-сервере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вознюк, А. Основные подходы к анализу проблем исследования критических явлений / А. Вознюк [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://club.imaton.ru/mod_files/upload_1/file_upload_1_32.doc. – Дата доступа : 04.02.2010.

С. С. Кашлев
МГЛУ, Беларусь

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В ВУЗАХ БЕЛАРУСИ

Abstract. The subject-matter and the main objectives of pedagogics as an academic discipline are defined. The author reveals the contradictions that influence the process of teacher-training and the development of pedagogics as an academic discipline. Some objective laws are investigated that determine the present state of teaching pedagogics in higher educational institutions in Belarus.

Неоднозначные по целям и задачам, средствам и технологиям реализации преобразования в системе образования Беларуси, предпринятые в последние два года (свертывание реформы школы, отказ от 12-летнего общего среднего образования, падение качества и престижа педагогического образования), требуют серьезного осмысления и научной рефлексии состояния педагогического процесса на всех уровнях системы образования, во всех компонентах образования, воспитания, в преподавании отдельных учебных дисциплин.

Попытаемся осмыслить некоторые проблемы, тенденции, определяющие современное состояние педагогической подготовки студентов и преподавания педагогики как учебной дисциплины в вузах Беларуси.

Педагогика как основа педагогической подготовки студентов является теоретическим обоснованием объективных знаний о педагогической действительности. Педагогическая действительность составляет часть общей действительности, которая включена в педагогическую деятельность человека. Слагаемыми педагогической действительности являются обучение и воспитание, педагогическое взаимодействие, цель и задачи взаимодействия педагога и учащихся, предполагаемые результаты обучения и воспитания, педагогические средства и условия, содержание педагогического процесса, педагогическое общение, педагогические методы, педагогические технологии и т. д. Педагогика представляет собой отдельную отрасль знаний о педагогическом процессе и слагаемых педагогической действительности. Объектом педагогики выступает процесс развития личности, образование, т. е. те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида, формирование его образа «Я» в ходе целенаправленной деятельности социума. Предмет педагогики – педагогический процесс как фактор (ведущее условие) развития личности. Целью педагогики как учебной дисциплины является рассмотрение закономерностей, тенденций и перспектив развития педагогического процесса, совершенствования педагогической практики. Данная цель конкретизируется следующими задачами: рассмотрение теоретических основ организации педагогического процесса; обоснование технологии педагогического процесса; обоснование оптимальных педагогических условий (условий развития учащихся и педагогов) развития человека, личности; обоснование системы педагогических средств; рассмотрение теоретических основ управления педагогическим процессом; обоснование содержания и структуры профессиональной педагогической деятельности; научная рефлексия и обобщение достижений передовой отечественной и зарубежной педагогической практики [1].

Определяя противоречие как условие развития (изменения состояния) явления, назовем некоторые из них, детерминирующие современное развитие педагогического образования в республике в целом, а также развитие педагогики как учебной дисциплины, преподавание которой является структурообразующим звеном в педагогической подготовке специалиста в сфере образования. Одно из противоречий существует между реально требуемым и фактически отображенным содержанием педагогической подготовки. От будущего педагога требуется освоение тенденций и закономерностей развития образования в мире, реформирования школьного образования, путей и средств гуманизации и гуманитаризации образования, освоение продуктивных инновационных технологий (в частности, технологии интерактивного обучения), осознание общечеловеческих ценностей как основы содержания обучения и воспитания, исследование причинно-следственных связей и средств решения острейших проблем воспитания современных школьников и т. д. В фактически отображенном содержании педагогической подготовки названные аспекты практически отсутствуют.

Другие противоречия – это между утвердившимся в реальной педагогической практике новым, личностно ориентированным типом профессиональной деятельности педагога и сложившейся моделью профессионального образования педагога, ориентированной на традиционную знаниевую (личностно отчужденную) парадигму педагогической деятельности; между односторонней ориентацией педагогического образования на повышение его «научности» и все более очевидным пониманием ситуационно-личностной природы решения педагогических задач; между необходимостью оперативно реагировать на изменяющуюся систему образования и дискретно-локальным характером изменений сложившейся системы подготовки учителя; между общим уровнем развития современной педагогической

науки и ее уровнем в Беларуси, а также актуальным состоянием теории педагогического образования, находящейся, по мнению В. А. Слостенина [2], в начальной стадии своего становления; между гуманитарным по сути, по природе педагогическим образованием и технократическими подходами к его организации, вернее – дезорганизации; между гуманистическими ценностями педагогического образования и выхолащиванием этих ценностей в сложившейся за последние годы в республике системе организации педагогических исследований, защиты диссертаций по педагогике.

Общую картину состояния педагогической подготовки студентов в вузах Беларуси дополняют проявления и закономерности сегодняшней действительности, которые можно определить как некоторые тенденции развития педагогического образования и педагогической науки в республике.

Необходимо отметить изменение места, роли, структуры, уменьшение объема педагогической подготовки в учебном плане в связи с преобразованием большинства педагогических вузов в классические университеты. Объем учебных часов на преподавание педагогических дисциплин уменьшился в разы. В ряде вузов из учебного плана исчезли такие педагогические курсы, как «Введение в педагогическую специальность» («Общие основы педагогической профессии»), «Педагогические системы и технологии», «Методика воспитательной работы», «Коррекционная педагогика» и др. На отделениях заочного и вечернего обучения студентов вузов изучение педагогических курсов сводится к краткому экскурсу в проблемы обучения и воспитания. Очевидно, что педагогические дисциплины являются основой профессиональной подготовки специалистов образования и их сокращение противоречит выдвигаемым обществом и государством целям по повышению профессиональной компетентности педагогов. При этом в любой школе и учреждении образования знают о низком уровне профессиональной компетентности современных выпускников педагогических вузов.

Изучение основных педагогических дисциплин осуществляется на младших курсах вузов («История образования и педагогической мысли», «История педагогики» – 1-й курс; «Педагогика современной школы», «Педагогика» – 2-й курс), что препятствует осознанной и глубокой рефлексии педагогической действительности, конструктивному становлению будущего педагога. Начальные курсы университетов являются пропедевтической ступенью в профессиональном становлении специалиста, на которой осуществляется его общекультурная подготовка, происходит формирование системы умений по получению высшего образования, формируется устойчивая мотивация в приобретении профессии. Педагогические курсы являются составной частью непосредственной подготовки к профессии, а в этой связи их изучение целесообразно на 3–4 курсах обучения студентов в университетах.

Многие преподаватели педагогических дисциплин отмечают несовершенство типовой программы по педагогике, существующие запреты на ее преобразование, недопустимость проявления творчества в изменении типовой программы, неадекватность содержания типовой программы современным достижениям педагогической науки, передовой педагогической практики. На протяжении многих лет существует далеко не лучшая практика разработки типовой программы по педагогике одним научно-педагогическим коллективом, без привлечения к этой работе ведущих ученых-педагогов и представителей инновационной педагогической практики республики. Достаточно архаичным для современной педагогической науки выглядит структурирование содержания основного педагогического курса («Педагогика современной школы») на теорию обучения и теорию воспитания. Это препятствует формированию в сознании будущих педагогов представления о целостном педагогическом процессе, восприятию урока или внеклассного дела не как самоцели, а средства развития учащихся.

В учебных программах и пособиях по педагогике, публикациях в научно-методических СМИ наблюдается наукообразие, излишнее теоретизирование, отсутствие должной корреляции педагогической теории и практики в содержании учебной дисциплины. Это еще более отдаляет педагогическую теорию от педагогической практики, благоприятствуют дискриминации педагогической науки в сознании педагогов.

В последние годы в республике усиливается стремление свести педагогику к «прикладной философии», «педагогической психологии» или попытка рассматривать педагогику в отрыве от философии, психологии. Довольно часто собственно педагогическое знание заменяется «философствованием» о педагогической действительности, проблемах обучения и воспитания. Со стороны некоторых философов и психологов наблюдаются попытки уничтожения педагогики как конкретно-научной дисциплины. Если судить по положению педагогики в учебных планах современного педагогического вуза, то они в этой борьбе добились значительных «успехов».

Методологической основой современной педагогики в республике так до сих пор и не стала педагогическая антропология. Антропологический подход в педагогике базируется на восприятии человека как универсальной, активной, свободной и ответственной сущности, т. е. его основополагающей способности быть субъектом своей жизнедеятельности, своего образования и воспитания, основывается на вере в широкие потенциальные возможности человека и возможность развития этих потенций в педагогическом процессе. Педагогическое взаимодействие как сущностная характеристика педагогического процесса соизмеряется с духовной целостностью человека и направлено на создание благоприятных условий его саморазвития, выявление и развитие природных задатков в способности. Формирование индивидуальности (личностный генезис) рассматривается с позиций самовозрастающей рефлексии личности к собственному целостному восприятию. Категориальная система педагогической антропологии строится на понятиях субъектности человека, рефлексивности, саморазвития, самоопределения, самообразования, самовоспитания [1].

В Беларуси отсутствует координационный центр развития педагогики, педагогического образования, остро ощущается несогласованность взаимодействий преподавателей педагогики различных вузов республики, что проявляется в несовершенстве программ и учебных пособий по педагогике, педагогической подготовке, разобщенности требований к курсовым и дипломным, другим письменным исследовательским работам по педагогике. В этой связи в республике нет и должной координации деятельности научно-педагогических журналов. Главный редактор каждого журнала на свой манер определяет концепцию развития журнала, содержание журнала, которые зачастую далеки от истинной педагогической науки, современных тенденций ее развития, не способствуют должной научно-педагогической рефлексии сложившейся практики обучения и воспитания.

Среди тенденций необходимо отметить несовершенство, необоснованность технологии педагогической подготовки, преподавания педагогики как учебной дисциплины, игнорирование инновационных педагогических методов, приемов, технологий в процессе педагогической подготовки (педагогические идеи только декларируются, но не демонстрируются на занятиях, в период практики их технологическая реализация). В республике целенаправленно практически никто из специалистов не занимается исследованием и разработкой технологии педагогической подготовки, преподавания педагогических дисциплин, уже много лет этот аспект не является специальным предметом рассмотрения научных конференций.

Отсутствует должная корреляция и преемственность в процессе педагогической подготовки студентов в содержании отдельных педагогических курсов. Довольно часто наблюдаются повторы, дублирование в разных педагогических дисциплинах одних и тех же тем, проблем. Недостаточно обоснована логика, последовательность и целесообразность изучения отдельных педагогических курсов.

В контексте сложившейся педагогической подготовки наблюдается дезинтеграция содержания курсов педагогики, философии, психологии и частных методик в вузах Беларуси; у руководства вузов, кафедр отсутствует должная мотивация к достижению этой интеграции, а в этой связи данная проблема десятилетиями даже не обсуждается на заседаниях кафедр, советов университетов, не говоря уже о ее конструктивном решении.

Неразрешимой проблемой на протяжении многих лет является несогласованность содержания и структуры педагогической подготовки на различных уровнях образования, прежде всего в процессе подготовки, а также повышения квалификации и переподготовки специалистов образования и др.

Все названные проявления и закономерности педагогической подготовки студентов в вузах Беларуси можно классифицировать на содержательные и организационные. Учет этих закономерностей должен определять перспективы развития педагогического образования и педагогической подготовки специалистов в вузах республики. Рефлексия педагогическим сообществом, работниками Министерства образования, администрациями учреждений образования сложившейся образовательной ситуации призвана повлиять на конструктивное решение многих существующих проблем преподавания педагогики как учебной дисциплины, способствовать повышению качества педагогической подготовки учителей и специалистов образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кашлев, С. С. Педагогика: теория и практика педагогического процесса. Ч. 1 / С. С. Кашлев. – Минск : Зорны верасень, 2005.
2. Слостенин, В. А. Проектирование содержания педагогического образования: гуманистическая парадигма / В. А. Слостенин // Слостенин. – М.: Магистр-Пресс, 2000. – С. 229–247.
3. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – М.: Академия, 2003.

А. В. Киричек, А. В. Морозова

ОрГТУ, Россия

МНОГОУРОВНЕВАЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ МАШИНОСТРОЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

***Abstract.** The experience of Technological Institute of Orel State Technical University in designing and introduction in practical training-oriented system of personnel training. Such system of a profile professional training allows to combine possibilities of continuous system of vocational training with an individualization of formation at the expense of differentiation of bases of an industrial practice depending on individual possibilities and interests of students, and also reception of an additional trade or specialisation on base both industrial, and research structures of high school. Thus the student in the conditions of profile high school can arrive on any level of training from initial vocational training to doctoral studies. It allows graduates, having generated individual system socially-professional competence, to raise level of the socially-professional competitiveness on a labour market.*

Современный этап мирового развития, с его глобальными тенденциями, сопряжен с возникновением нового типа социотехнической сферы, воплощающей в реальность идеи открытого общества и формирующей взаимозависимую конкурентную экономическую

среду, объединяющую страны и народы. Глобализационные трансформации, которые происходят на всем постсоветском пространстве, ставят перед государствами и народами этого региона сложные вопросы, требующие мудрой политики, в первую очередь, в области развития конкурентного социально-экономического пространства, которое приобретает наиболее жесткий характер в условиях нарастающего мирового финансового кризиса. В этой связи наиболее актуальной становится проблема подготовки специалистов для современного производства, основанного на высоких технологиях и информатизации. Решение такой задачи возможно при условии формирования нового типа профессиональной социокультурной среды, основанной на сопряжении инновационно-креативной деятельности и исполнительского труда субъектов этого пространства.

Современная система профессионального образования, сложившаяся в России, имеет три образовательных уровня. Начальное профессиональное образование ставит своей целью подготовку квалифицированных рабочих. Среднее профессиональное образование (как базовое, так и повышенных уровней) обеспечивает подготовку специалистов среднего звена (техник и т. д.), высшее профессиональное образование (бакалавриат и магистратура) – специалистов, способных решать специфические задачи применительно к определенной области теоретических и прикладных знаний. При этом на уровне Государственных образовательных стандартов формируется набор требований к знаниям и умениям выпускников в рамках избранной специальности. Поэтому, говоря о качестве подготовки специалистов, как правило, речь идет об уровне соответствия знаний и умений молодого специалиста как субъекта профессионально-образовательного пространства этому установленному набору требований.

В настоящее время в современном инженерном образовании наиболее актуальными являются следующие проблемы. ГОС профессионального образования в области подготовки инженерно-технических кадров имеет приоритетную ориентацию на получение фундаментальной теоретической подготовки. Несмотря на то что значительная часть вузов страны в настоящее время реализует систему непрерывного профессионального образования, их практическая деятельность не опирается на четкие, квалитетрически обоснованные критерии оценивания уровней освоения обучающимися, определяемых ГОС специальности. Действующие стандарты в системе профессионального образования не содержат критериев оценки качества подготовки специалиста, содержание образования неконкретно, уровень сформированности практических навыков в период производственной практики не определен. Кроме того, на региональном рынке труда наиболее востребованы молодые специалисты, имеющие практические навыки работы на производственном оборудовании и устойчивые навыки пользования специализированными CAD-CAM пакетами компьютерных программ. Затруднен процесс профессиональной специализации выпускников по социально-психологическим характеристикам, склонности к организаторской, исследовательской и изобретательской работе. Документы государственного образца о получении профессионального образования не отражают индивидуальную специфику социально-профессионального потенциала специалиста. Молодые люди, выбирающие свой путь в профессию, испытывают значительные трудности с выбором индивидуальной образовательной траектории.

В этой связи, по нашему мнению, особую актуальность приобретает вопрос о разработке и внедрении комплексной модели, которая отражала бы широкий спектр направлений реализации индивидуальных запросов будущих специалистов. Так, для будущего специалиста машиностроительного профиля эта модель должна определять следующие базовые компоненты подготовки: теоретические знания, практические навыки работы на технологическом оборудовании, навыки работы с прикладным информационно-технологическим

программным обеспечением, социально-психологические компетенции. Такая структура профессионально-образовательного пространства должна позволять следующее: получение определяемого Государственным образовательным стандартом уровня теоретических знаний и практических навыков, соответствующих минимальному уровню его требований, выявление повышенного интереса студентов к теоретико-прикладным аспектам их будущей профессиональной деятельности и создание условий для реализации их креативного потенциала через систему студенческой учебно-исследовательской работы, выявление повышенного интереса студентов к определенным направлениям практической деятельности в границах реализации вариативной части ГОС специальности и создание условий для его реализации посредством привлечения к деятельности различных научных, конструкторских, технологических и прочих структурных подразделений образовательных учреждений, оптимизация профессиональной подготовки специалиста, имеющего минимальный уровень освоения теоретической составляющей Государственного образовательного стандарта специальности, при этом проявляющего повышенный интерес к освоению рабочих профессий и к работе на технологическом оборудовании.

Такая структура многоуровневой практико-ориентированной системы подготовки кадров разработана и внедрена в образовательный процесс на базе Технологического института Орловского государственного технического университета, который является профильным вузом, осуществляющим выпуск специалистов по программам начального, среднего и высшего профессионального образования в области машиностроения. Технологический институт ОрелГТУ имеет также магистратуру, аспирантуру и докторантуру, на его базе работает докторский диссертационный совет по специальностям 05.02.08 и 05.03.01; внедрена система тестового контроля знаний студентов, автоматизированная система рейтинговой оценки результатов деятельности преподавателей. Основной базой практики для студентов являются учебно-производственные мастерские института, осуществляющие выпуск промышленной продукции, а также промышленные предприятия и фирмы Центрального региона России. В состав Технологического института ОрелГТУ входит НИИ «Технологии машиностроения», имеющий около десяти научных центров и профильных лабораторий. Технологический институт ОрелГТУ имеет также развитую систему стратегического партнерства с российскими и зарубежными фирмами и промышленными предприятиями машиностроения, а также вузами страны, осуществляющими подготовку кадров для машиностроительных предприятий регионов.

Многоуровневая практико-ориентированная система подготовки кадров включает блок реализации ГОС профессионального образования начального, среднего и высшего уровней, систему дополнительного профессионального образования, осуществляющую формирование дополнительных профессиональных навыков специалистов, востребованных различными категориями работодателей, а также блок производственной практики и подсистему оценивания качества подготовки специалистов различных категорий.

Реализация программ начального, среднего и высшего профессионального образования осуществляется на базе факультетов и кафедр Технологического института ОрелГТУ (рабочие профессии – «Станочник широкого профиля»; программы СПО – «Технология машиностроения», «Автоматизация технологических процессов и производств»; программы ВПО – «Технология машиностроения», «Металлообрабатывающие станки и комплексы», «Технология, оборудование и автоматизация машиностроительных производств» и др.). По системе дополнительного профессионального образования студенты и выпускники системы СПО и ВПО могут также получить рабочую профессию «Станочник широкого профиля», а базой обучения и производственной практики являются учебно-производственные мастерские института.

Кроме того, студенты и выпускники факультетов, реализующих программы СПО и ВПО, имеют возможность совершенствовать свои умения и навыки в области конструкторской информатики. Окончив теоретико-лабораторный курс обучения по учебным дисциплинам вариативной части ГОС СПО и ГОС ВПО, предполагающим получение студентами первичных навыков в области использования CAD-CAM-программных продуктов, студенты имеют возможность совершенствоваться в этой области знаний. Они в дальнейшем могут осуществлять курсовое и дипломное проектирование с применением этих технологий на базе структурных подразделений НИИ «Технологии машиностроения» Технологического института ОрелГТУ по программам дополнительного профессионального образования подготовки специалистов в области автоматизации конструкторско-технологической подготовки производства. После защиты курсовых и дипломных работ, выполненных с применением CAD-CAM-программных продуктов, они участвуют во внутриинститутском студенческом конкурсе, лучшие из этих работ направляются на Всероссийский конкурс, организуемый разработчиками программных продуктов серии T-FLEX. Победители и призеры такого ежегодного конкурса приглашаются к участию в сертификации специалистов в области использования CAD-CAM- программных продуктов.

Такая технология дифференциации студентов и выпускников и системы СПО, и системы ВПО, проявляющих интерес к получению дополнительных умений и навыков в использовании CAD-CAM-программных продуктов, реализуемая через систему дополнительного профессионального образования, позволяет удовлетворить спрос работодателей на выпуск специалистов, имеющих дополнительные профессиональные навыки в области конструкторско-технологической информатики и высокий уровень востребованности на региональном рынке труда, поддержать интерес студентов к новой, выходящей за рамки ГОС, профессиональной деятельности, сопряженной с их базовой подготовкой в области технологии машиностроения и автоматизацией технологических процессов и производств, дифференцировать выпускников, имеющих профильную подготовку в области технологии машиностроения, внедрив систему освидетельствования выпускников на наличие у них различных уровней сформированности профессиональных навыков использования CAD-CAM-программных продуктов, что позволяет им выступать на рынке труда в качестве субъектов, имеющих право претендовать на новые виды рабочих мест.

Вместе с тем практика показывает, что стратегия формирования современной многоуровневой системы подготовки кадров для машиностроения обязательно должна включать дифференциацию студентов по уровню сформированности их интереса к изобретательской и исследовательской деятельности. Навыки креативной техникоориентированной деятельности необходимо поэтапно формировать в течение всего периода обучения студентов в учебном заведении. Особенно это становится актуальным в условиях реализации многоуровневой системы подготовки кадров, когда студенты еще младших курсов, обучающихся по программам НПО и СПО, начинают привлекаться к работе в кружках технического творчества, а затем, на старших курсах – к работе над исследовательскими и изобретательскими проектами. Вместе с тем весьма актуальным является вопрос о формировании тестовой системы отбора на ранних стадиях обучения студентов, обладающих технико-креативными качествами и склонными к исследовательской и изобретательской работе, в целях их постепенного вовлечения в творческий процесс.

Внедрение многоуровневой практико-ориентированной системы подготовки кадров для машиностроения, которое предполагается завершить к 2013 году на базе Технологического института ОрелГТУ, позволит в регионе решить вопросы повышения удельного веса численности занятого населения, прошедшего повышение квалификации и профессиональную подготовку в области машиностроения (получения рабочих профессий и дополнительного

профессионального образования), увеличить количество обращений к образовательным информационным ресурсам, размещенным на федеральных образовательных порталах, увеличить численность трудоустроившихся в течение первого года выпускников очной формы обучения, увеличить удельный вес численности образовательных учреждений, имеющих учебные классы с доступом к сети Интернет, а также решить кадровые проблемы регионального машиностроительного комплекса, испытывающего недостаток как кадров рабочих высшей квалификации и умеющих обслуживать сложное технологическое оборудование, так и кадров специалистов высшей квалификации и среднего звена, способных обеспечить работу технологических и конструкторских отделов современных промышленных предприятий, имеющих на вооружении современное CAD-CAM-программные продукты.

И. В. Кирюшин

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

ИНТЕГРАЦИЯ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ КУРСЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

***Abstract.** Theoretical integration (the didactic syntheses) of mathematical analysis and physics at higher school is discussed. In the lecture course of mathematical analysis it is necessary to be based on modeling physical objects (processes) and solving physical problems. Principles of realization of the didactic syntheses, criteria for selection of the physical content for modeling, structure of integrated lecture are considered. Integrated course will provide conditions to form professional competence of physicists and engineers due to methodological, motivational, systematizing, developing, organizing and professional functions. It assists to forming theoretic and productive thinking and reducing formal (bad) knowledge.*

Качество подготовки современного специалиста определяется его профессиональной компетенцией, т. е. интегрированным сочетанием знаний, умений, способностей, ценностей и мотиваций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Общеευропейская тенденция оценивать именно профессиональную компетенцию специалистов, а не окончанный курс обучения или потенциальную способность к работе требует усиления профессиональной направленности высшего образования. Профессиональная направленность курса математического анализа для студентов физических и инженерно-технических специальностей вузов реализуется через его интеграцию с физикой.

Теория интеграции содержания профессионального образования создана С. И. Архангельским, В. С. Безруковой, М. Н. Берулавой, А. Я. Данилюком, А. В. Непомнящим, А. А. Панайотовым, Ю. Н. Семиным, Н. К. Чапаевым, И. П. Яковлевым и др. Они установили, что интеграция позитивно влияет на профессиональное становление (компетенцию) специалистов благодаря своей методологической, мотивационной, систематизирующей, развивающей, организационной функции и функции профнаправленности [1; 2].

М. Н. Берулава выделяет три уровня межпредметной интеграции: целостности (высокий), дидактического синтеза (средний) и межпредметных связей (низкий) [2]. Различают интеграцию на уровнях теории и практики образования. Интеграцию высшей математики и физики в практике математики осуществляют через физические задачи [3], прикладное математическое [4] и прикладное компьютерное [5] моделирование (уровень межпредметных связей). Анализ учебной литературы и научных публикаций показывает, что теоретическая интеграция также находится на уровне межпредметных связей (иллюстрирование ряда математических результатов физическими примерами).

Общий низкий уровень межпредметной интеграции говорит о недостаточном векторе профессиональной направленности в обучении математическому анализу будущих инженеров и физиков, а следовательно, об отставании их профессиональной компетенции от требований времени. Цель статьи – разработать основы тесной интеграции математики и физики в курсе математического анализа для обеспечения значительного роста профессиональной компетенции специалистов.

Интеграции математики и физики в вузе. Поскольку задача математического практикума – актуализация знаний, полученных на лекциях, сосредоточим наши усилия на интегрированном лекционном курсе. Рассмотрим возможность дидактического синтеза математики и физики, который по степени интеграции заведомо превосходит уровень межпредметных связей, реализованный сейчас. Главной дидактической задачей на уровне синтеза является изучение на интегративной основе нового учебного материала [2]. При этом определенный физический материал изучается в рамках математической дисциплины. В качестве источников интеграции на уровне синтеза выступают общие объекты исследования (объектный тип интеграции) или определенные комплексные проблемы, для решения которых необходима интеграция содержания общего и профессионального образования (проблемный тип интеграции) [2].

При объектном синтезе создается возможность изучения некоторого физического объекта или явления с позиций как физики, так и математики, чем достигается гармоничное единство интересов профессиональной и фундаментальной подготовки. Например, рассматривая кинематику материальной точки (раздел «Классическая механика») мы вводим физические понятия мгновенной скорости и ускорения, опираясь на новое математическое понятие производной. В проблемном типе интеграции отталкиваются от физической проблемы (задачи), для решения которой необходимо использование изучаемых математических понятий и методов. Так, если перед студентами поставлена физическая проблема нахождения пройденного пути по известной зависимости скорости от времени, то для ее решения обучаемые должны овладеть понятием определенного интеграла и методами интегрирования. При этом в арсенале физиков оказывается новый способ вычисления пути.

Следует использовать и объектный, и проблемный типы синтеза. Какой из них применять в том или ином случае, зависит от изучаемой математической темы и фактических возможностей в подборе соответствующего физического содержания. Проблемный тип интеграции позволяет создать условия, обеспечивающие моделирование профессиональной деятельности специалиста. Важно учитывать, что только когда математическое понятие становится некоторой частью мысленной физической модели, оно делается легко доступным для понимания будущими физиками и инженерами. При этом обучаемые видят, как математика естественным образом рождается из окружающей физической действительности, что не только повышает мотивацию к учебе, но и обеспечивает развитие теоретического и продуктивного (творческого) мышления, а также преодоление формализма в знаниях.

Дидактические особенности теоретической интеграции математики и физики. Дидактический синтез содержания математики и физики на основе объектно–проблемного типа интеграции должен осуществляться с учетом следующих принципов: 1) субординации содержания дисциплин при изложении нового материала; 2) сохранения собственного предмета изучения математики и физики; 3) постоянства интегративного базиса, означающего, что интеграция двух учебных предметов неизменно проводится на базе математики; 4) концентрации во времени, выражающейся в изучении интегративного материала в рамках единицы учебного процесса (интегративной лекции); 5) обобщающего повторения, отражающего необходимость обращаться к аналогичному физическому содержанию не один раз, а при изучении целого ряда математических тем; это важно для усвоения новых мате-

математических понятий и постижения связей между ними; 6) принципа асинхронности, означающего, что изучение вопросов физики в курсе математики на базе интегративного материала и подобных же вопросов в курсе самой физики отделено друг от друга во времени; это может быть опережение или, наоборот, отставание; 7) развивающего повторения, связанного с предыдущим принципом асинхронности; 8) принципа неполноты, указывающего на невозможность интегрировать в курс математики все содержание физики или большую его часть; 9) принципа систематичности, требующего излагать на уровне дидактического синтеза большинство математических понятий и методов; 10) принципа комплементарности, определяющего актуализацию межпредметных связей в тех случаях, когда дидактический синтез не осуществляется.

Интеграционная лекция по математике должна опираться на физический материал: объект, явление или проблему. При его отборе можно пользоваться следующими критериями: а) историчности (в содержании дисциплины должен отражаться исторический процесс возникновения математических понятий с учетом общей логики развития математики); б) фундаментальности (опора на физическое содержание, имеющее важное значение для понимания основ физики); в) наглядности (наиболее полное соответствие физического материала учебной цели, состоящей в раскрытии смысла математического понятия); г) функциональности (сравнительная легкость описания и усвоения); д) дружелюбности (физический материал не должен вызывать представлений о чрезмерной сложности, недоступности для понимания). Добиться соответствия физического содержания всем указанным критериям удастся не всегда. Однако надо стремиться к тому, чтобы удовлетворялось большинство из них.

Интеграционная лекция может иметь следующую структуру: 1) задание физических объектов (явлений), постановка физической проблемы; 2) абстрагирование и составление их математического описания; 3) формулировка общей математической задачи в соответствии с изучаемой темой; 4) решение данной задачи на основе нового математического понятия (метода) и ознакомление студентов с его особенностями; 5) решение иллюстративных прикладных задач с помощью новых математических знаний.

Очевидно, эта структура отражает этапы прикладного математического моделирования. Моделирование, в свою очередь, как мотивированное познавательным интересом действие, является одним из видов учебной деятельности. Таким образом, дидактический синтез математики и физики, синтез объектного и проблемного типа, реализуемый с помощью математического моделирования, осуществляется как на уровне содержания (знаний), так и на уровне видов учебной деятельности.

Элементы нашего подхода к интеграции математики и физики в части восхождения от физического содержания к математическим понятиям встречаются в некоторых учебных пособиях по математическому анализу. Однако удачный опыт их авторов не был использован ими систематически, и потому не оказал ощутимого влияния на профессиональную направленность и общий характер этих пособий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Титовец, Т. Е.* Теоретико-методические основы интеграции содержания педагогического образования: монография / Т. Е. Титовец. – Минск : БГПУ, 2007. – 147 с.
2. *Берулава, М. Н.* Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава; Рос. акад. образования. – М. : Педагогика, 1993. – 170 с.
3. *Ветрова, В. Т.* Сборник физических задач по общему курсу высшей математики: учеб. пособие для вузов / В. Т. Ветрова. – Минск: Вышэйш. шк., 1997. – 202 с.

4. Беломестнова, В. Р. Математическое моделирование как средство интеграции курса математики с физическими дисциплинами при обучении студентов физических специальностей / В. Р. Беломестнова // Омский науч. вестн. – 2006. – № 7 (43). – С. 192–201.

5. Кирюшин, И. В. Построение межпредметных связей математики и физики в курсе математического анализа с использованием компьютерного моделирования физических процессов / И. В. Кирюшин // Весці БДПУ. Сер. 3. – 2009. – № 4. – С. 16–21.

А. А. Колмаков, А. А. Кобелев

БГУ, Беларусь

И. А. Малык

Генеральный штаб Министерства обороны Республики Беларусь

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Abstract. *«It is common knowledge that officers have always been the best representatives of every people. Devotion to the duty, moral ideas and invincible spiritual demands are their traits.» (Alexander Lukashenko)*

Nowadays there is an ideal system of different military training institutions which have various levels and types where students get systematic military, engineering and special knowledge and necessary skills in all the branches of military science; they overcome with knowledge of military arts which are scientific well-grounded by battle formation methods of arming and technology.

Based on the Belarusian law November 5, 1992 “About military obligation and service considering the law July 22, 2003 in the Defense Ministry and the Education Ministry of the Republic of Belarus» students’ training who get higher and special education based on the curriculum training of junior and non-commissioned officers is organized.

The system of students’ training specialized in various higher military education in the leading institutions of higher education also exists in the Republic of Belarus.

В настоящее время в Республике Беларусь создана стройная система различных по уровню и профилю подготовки военно-учебных заведений, в которых курсанты и студенты получают систематизированные военные, инженерно-технические и специальные знания и необходимые навыки по всем отраслям военной науки; овладевают знаниями законов вооруженной борьбы и научно обоснованными методами боевого применения вооружения и техники.

На основании Закона Республики Беларусь от 5 ноября 1992 года «О воинской обязанности и воинской службе» в редакции Закона Республики Беларусь от 22 июля 2003 года» Министерство обороны Республики Беларусь и Министерство образования Республики Беларусь организует обучение студентов, получающих высшее и среднее специальное образование, обучающихся на дневной форме получения образования в гражданских вузах, по программам подготовки младших командиров и офицеров запаса.

По многим специальностям высшего военного образования существует обучение курсантов на военных факультетах ведущих высших учебных заведений страны с использованием учебно-материальной базы профильных факультетов высших учебных заведений.

При этом основными задачами военной подготовки являются:

- формирование и развитие основных морально-психологических, профессионально-боевых и физических качеств;
- привитие командных и методических навыков, необходимых для успешного выполнения обязанностей по предназначению;

- полевая и практическая выучка, высокая техническая подготовка, отвечающая требованиям интересов защиты Родины;

- подготовка кадровых офицеров и офицеров запаса, знающих порядок прохождения службы, общий порядок действий при прибытии в воинскую часть по предназначению, способных выполнять все мероприятия, в особый период, управлять подразделением при выполнении поставленных боевых задач.

Рассмотрим более детально особенности организации учебного процесса на военных факультетах (кафедрах), которые были определены инструкцией. [2]

Сроки начала и окончания обучения по программам военной подготовки определяются учебными планами соответствующих специальностей. Военная подготовка при этом включается в учебные планы как самостоятельная учебная дисциплина. В учреждениях образования медицинского профиля дисциплины военной подготовки, которые являются обязательными для изучения всеми студентами согласно стандартам специальностей высшего медицинского образования, включаются в учебные планы как самостоятельные учебные дисциплины [1].

Военная подготовка студентов по военно-учетным специальностям (далее – ВУС) проводится по двум уровням обучения: первый – по программам подготовки младших командиров; второй – по программам подготовки офицеров запаса.

Военная подготовка на первом уровне проводится со студентами – гражданами мужского пола, достигшими возраста 17 лет, годными по состоянию здоровья к срочной военной службе, службе в резерве, подлежащими призыву на военную службу, службу в резерве после окончания учреждения образования.

Обучение студентов на втором уровне военной подготовки осуществляется только после прохождения ими обучения на первом уровне. По отдельным ВУС военную подготовку могут проходить граждане женского пола по решению Министерства обороны Республики Беларусь в порядке, установленном законодательством Республики Беларусь.

Отбор и распределение студентов для прохождения военной подготовки по ВУС осуществляется с учетом потребности в специалистах по данной ВУС в военных комиссариатах областей, военном комиссариате г. Минска и Минской области (в областях, из которых поступили студенты в учреждение образования), а также профиля обучения студентов в учреждении образования.

Организация военной подготовки в гражданских вузах отличается определенной спецификой. Военная подготовка студентов планируется и проводится, как правило, методом «военного дня». Для проведения занятий по дисциплинам военной подготовки в день отводится до 8 часов, из них для самостоятельной работы студентов – 1–2 учебных часа.

При этом наиболее подготовленные студенты, проходящие военную подготовку по двум уровням, по результатам сдачи выпускного экзамена первого уровня отбираются для обучения на втором уровне. Обучение студентов на военных факультетах (кафедрах) по второму уровню военной подготовки завершается итоговой практикой (учебным сбором, стажировкой), в период проведения которой также, как правило, осуществляется подготовка и сдача выпускного экзамена.

Конкретное количество часов, отводимое на военную подготовку по ВУС, и их распределение по видам занятий определяются учебными планами и программами военной подготовки [1].

Военный факультет Белорусского государственного университета военную подготовку студентов осуществляет:

- на кафедре боевого применения артиллерии по семи ВУС;
- на кафедре противовоздушной обороны по семи ВУС;

- на общевойсковой кафедре по семи ВУС;
- на кафедре радиационной, химической и биологической защиты по трем ВУС.

Всего на факультете обучается 591 студент из 18 базовых факультетов БГУ.

В военной подготовке студентов БГУ главное внимание уделяется формированию и развитию высоких профессионально-боевых, психологических, физических качеств, полевой выучки, командных и методических навыков, необходимых для успешного выполнения обязанностей по предназначению.[2] В основу формирования командных и методических навыков положено практическое командование взводом, самостоятельное проведение занятий по предметам военной подготовки. Привитие студентам методических навыков осуществляется на плановых занятиях по методической подготовке. Для совершенствования практической выучки студентов проводятся тренировки с использованием учебно-тренировочной базы: классов управления боем; огневых городков; тренажерных комплексов; лабораторий и др.

Ключевым событием последних семи лет стало то, что подготовка кадров для Вооруженных Сил налажена в Республике Беларусь на базе военного факультета Белорусского государственного университета. Первый набор курсантов осуществлен в 2003 году. Ранее белорусские курсанты направлялись в военно-учебные заведения Российской Федерации, что не позволяло контролировать их обучение. Сейчас же есть возможность тестировать курсантов, проходящих обучение в БГУ, корректировать учебные планы с учетом тех или иных потребностей и реалий современной жизни.

Выпускники военного факультета БГУ получают специальности, востребованные в войсках. Практические занятия и стажировки обучающиеся проходят непосредственно в воинских частях. Это дает командирам воинских частей возможность детально изучить уровень подготовки и морально-деловые качества будущих офицеров, что впоследствии поможет подобрать им такую должность, на которой каждый из лейтенантов наиболее полно раскроет свой потенциал. Обучение курсантов проходит по шести специальностям:

- на общевойсковой кафедре по пяти ВУС;
- на кафедре радиационной, химической и биологической защиты по одному ВУС.

Всего на факультете обучается около 250 курсантов.

При организации учебного процесса на военном факультете Белорусского государственного университета соотношение лекционных и лабораторно-практических занятий составляет: по оперативно-тактическим и тактико-специальным дисциплинам – примерно 25 % : 75 %, по военно-специальным и общенаучным примерно 50 % : 50 %. Методика преподавания по всем дисциплинам базируется на квалификационных характеристиках по специальности и классификации материала, содержащегося в учебных программах по уровням освоения.

На небольшом примере подготовки курсантов и студентов специальности (радиационная, химическая и биологическая защита) ВФ в БГУ и ХФ в БГУ можно рассмотреть связь дисциплин химического цикла с военным образованием.

Преподавание специальных дисциплин (Средства защиты, Тактика войск РХБ защиты и основы РХБ защиты для курсантов, Специальная подготовка и Тактико-специальная подготовка для студентов) базируется на знаниях, умениях и навыках, приобретаемых курсантами и студентами в процессе занятий по учебным дисциплинам: «Математика», «Физика», «Неорганическая химия», «Органическая химия», «Аналитическая химия и ФХМА», «Физическая химия». Например, знания средств индивидуальной защиты органов дыхания изолирующего типа, включают в себя знания основ регенерации воздуха в изолирующих дыхательных аппаратах. Вот основные химические реакции, протекающие в пусковом брикете регенеративного патрона изолирующего дыхательного аппарата. Все приведенные реакции, изучаются на курсе «Неорганическая химия» химического факультета БГУ.

В свою очередь, дисциплины специального цикла дают курсантам и студентам специальности (радиационная, химическая и биологическая защита) ВФ в БГУ, необходимую теоретическую и практическую подготовку в интересах учебных дисциплин общевойскового плана.

Специалист войск РХБ защиты, изучая дисциплины военной составляющей, обязательно базируется на знаниях, умениях и навыках, приобретаемых в процессе занятий по учебным дисциплинам: «Неорганическая химия», «Органическая химия», «Аналитическая химия и ФХМА», «Физическая химия» и др., ведь химическое и зажигательное оружие, токсичные и сильнодействующие ядовитые вещества (СДЯВ), способы защиты от них, основные характеристики и защитные свойства средств индивидуальной и коллективной защиты, основные принципы функционирования заложенные в вооружение и средства радиационной, химической и биологической защиты, состоящие на вооружении войск РХБ защиты неразрывно связаны с ХИМИЕЙ (как наукой в целом).

Уровень профессионализма профессорско-преподавательского состава военного факультета БГУ, его укомплектованность позволяют осуществлять подготовку специалистов для Вооруженных Сил Республики Беларусь.

Таким образом, существующая подготовка на военном факультете БГУ в контексте будущей профессии и современного социально-экономического заказа по военно-учетным специальностям Вооруженных Сил и транспортных войск Республики Беларусь позволяет обеспечить высокопрофессиональными кадрами и реализовать поставленные задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление Министерства обороны Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь от 5 марта 2008 г., № 22/21; Инструкция «О порядке организации работы военных факультетов (военных кафедр) по обучению граждан Республики Беларусь по программам подготовки младших командиров и офицеров запаса». – Минск, 2008. – 50с.
2. Постановление Министерства обороны Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь от 5 марта 2008 г., № 20/20; Инструкция «О порядке организации работы военного учебного заведения». – Минск, 2008. – 50 с.
3. Приказ Министерства обороны Республики Беларусь от 29 дек. 2005 г., № 955. «О совершенствовании системы подготовки военных кадров». – Минск, 2005. – 10 с.

Е. А. Коновальчик

БГУ, Беларусь

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Abstract. In the article the essence of communicative competence of future specialist is defined more exactly; its basic components are characterized; development model of communicative competence of future specialist in the field of educational training of students of college and university is offered.

В последние годы предприняты многочисленные попытки обновления содержания государственных образовательных стандартов разного уровня на основе компетентностного подхода, который становится основным и при разработке современной модели выпускника вуза, обладающего разными компетенциями. Сформированность у выпускника соответствующих компетенций является одним из главных критериев качества образования в вузе и показателем профессионального становления студентов.

В настоящее время существует значительное количество классификаций компетенций/компетентностей, на базе которых предлагается проектировать модели выпускников учебных заведений разного уровня. Классификации строятся в соответствии с основными видами человеческой деятельности и ее объектами, сферами общественной жизни и производства, отраслями науки, психологическими характеристиками и способностями личности, ступенями ее социального развития и статуса. При этом все компетенции/компетентности выстраиваются в определенной иерархии (Г. К. Селевко и др.), на вершине которой всегда находятся ключевые (базовые, общие, метапредметные универсальные) компетенции/компетентности, которые многофункциональны, надпредметны и многомерны [5].

Анализ литературных источников и ряда исследований свидетельствует о том, что пока в образовательной практике не существует единого подхода к определению ключевых компетенций выпускника вуза, но большинство авторов [2; 4; 6] среди ключевых компетенций выделяют коммуникативные компетенции. В этой связи актуализируется проблема совершенствования профессионально-коммуникативной компетенции / компетентности в системе педагогической подготовки студентов в вузе.

Результаты анализа литературных источников позволяют сделать вывод, что компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике. Анализ различных перечней компетенций показывает их креативную (творческую) направленность. К собственно креативным компетенциям можно отнести следующие: «уметь извлекать пользу из опыта», «уметь решать проблемы», «раскрывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий», «уметь находить новые решения». В то же время указаний на данные умения еще недостаточно, для того чтобы целостно представить весь комплекс знаний, умений, способов деятельности и опыта учащегося в отношении его креативных компетенций [6].

Компетентность предполагает наличие минимального опыта применения компетенций. Являясь интегративным личностным качеством, коммуникативная компетентность предполагает ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения. Выступая значимой и относительно самостоятельной подсистемой в структуре профессиональной компетентности, коммуникативная компетентность проявляет себя как способность особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми. Понятие «коммуникативная компетентность» – комплексное понятие, поэтому оно не сводимо ни к профессиональным способностям, ни к осведомленности специалиста в сфере деятельности, ни к его личностным чертам и т. п.

Следовательно, коммуникативная компетентность – это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающая развитые коммуникативные способности и сформированные умения и навыки межличностного общения, знания об основных его закономерностях и правилах. Коммуникативная компетентность рассматривается и как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия [3].

Исходя из вышесказанного можно представить коммуникативную компетентность как согласованность (соуровневость) между ценностными ориентациями, знаниями, практическими умениями и реальным поведением, проявляющимися в процессе профессионального общения. Поэтому в структуре коммуникативной компетентности как в интегративном личностном образовании можно выделить, как минимум, две ее составляющие.

Первая составляющая определяет проявление коммуникативной компетентности непосредственно в общении, коммуникативном поведении человека. Он содержит два подуровня: непосредственные действия в акте коммуникации (умения и навыки общения) и знания о закономерностях общения, о коммуникативных свойствах себя и других.

Вторая составляющая включает коммуникативные ценности, ориентации и специфику мотивации в целом у данного субъекта, его потребность в общении.

Таким образом, коммуникативная компетентность есть система знаний о себе и о других, умений, навыков в общении, стратегий поведения в социальных ситуациях, позволяющая строить межличностное общение в соответствии с целями и условиями взаимодействия.

В структуру коммуникативной компетентности включаются когнитивные (ориентированность, психологические знания и перцептивные способности), эмоциональные (социальные установки, опыт, система отношений личности) и поведенческие (умения и навыки) компоненты. Развитие *познавательного компонента коммуникативной компетентности* можно рассматривать, прежде всего, как углубление самопознания и познания партнеров в общении, а также приобретение необходимых знаний, касающихся психологии общения во всем многообразии его форм и ситуаций. Наиболее важными составляющими *эмоционального компонента*, во многом «окрашивающими» компетентность в общении в целом, являются: опыт разнообразного общения, позитивное самоотношение и настрой на партнера по общению. *Поведенческий компонент компетентности в общении* прежде всего включает в себя свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения [3].

Логика исследования потребовала обоснованной модели развития коммуникативной компетентности будущего специалиста, в которую мы заложили взаимосвязанное сочетание целей, методов, формы обучения, требуемых знаний и умений в процессе обучения.

Цель является основным компонентом, систематизирующим модель развития коммуникативной компетентности. Она состоит в повышении уровня развития коммуникативной компетентности будущего специалиста. Данная цель реализуется с помощью спецкурса «Культура педагогического общения» в качестве дополнения к учебным дисциплинам социально-гуманитарного цикла. Спецкурс представляет собой системно-функциональное единство лекционных, семинарских и практических занятий, а также самостоятельной работы студентов. Содержание, методы и формы организации образовательного пространства адекватны задачам, решаемым в ходе каждого вида занятий.

Лекционные занятия направлены на углубление теоретических знаний студентов по построению эффективной коммуникации в профессиональной сфере. Практические занятия, имея прикладной характер, способствуют активизации изученного теоретического материала путем выполнения студентами специально разработанного комплекса заданий и тренировочных упражнений.

Семинарские занятия – результат самостоятельной работы студента по проработке научных трудов в рамках темы спецкурса, направлены на совершенствование коммуникативных навыков. Коммуникативное сознание личности определяет ее коммуникативное поведение [1].

В основе разработанной нами концепции развития коммуникативной компетентности студента вуза лежит теория «языковой» личности Ю. Н. Караулова (1987), которая включает:

- 1) уровень кода (лексикон, запас слов и знаков иных кодов, умение их использовать, в т. ч. ошибки, т. е. вербальный опыт);
- 2) когнитивный уровень (личностная картина мира, система ценностей, излюбленные обороты речи, т. е. познавательный и социальный опыт);
- 3) прагматико-мотивационный уровень (намерения коммуниканта, коммуникативные установки, коммуникативные способности, т. е. ситуативный опыт).

Соответственно уровням выделяются три параметра коммуникативной личности: функциональный, когнитивный и мотивационный (В. Б. Кашкин).

Мотивационный параметр занимает ведущее место в структуре коммуникативной личности и определяется потребностями коммуникативной личности: осознанием необходи-

мости развития коммуникативной компетентности; переживанием несоответствия уровня коммуникативной компетентности требованиям профессиональной деятельности.

Когнитивный параметр представляет собой совокупность коммуникативных категорий, содержащих знания о структуре самой коммуникации, набор принятых в обществе норм и правил коммуникации, а также коммуникативные установки сознания.

Актуализация знания норм и правил коммуникации связана с самым важным этапом – функционированием выбранного кода в конкретной ситуации. Когнитивный параметр является связующим звеном между мотивационным и функциональным. В представленной схеме функциональный параметр мы называем поведенческим. Данный параметр определяет индивидуальную систему оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также субъективного контроля коммуникативного поведения, т. е. коммуникативные умения и навыки личности. Среди коммуникативных умений выделяются умение организовывать текст сообщения в адекватную форму, речевые умения, умение гармонизировать внешние и внутренние проявления, умение получать обратную связь, умение моделировать коммуникативное поведение в профессиональной сфере и др. [1].

К коммуникативным умениям относится также группа интерактивных умений: умение строить общение на гуманной, демократической основе, инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу, умение организовывать сотрудничество и др.; группа социально-перцептивных умений: умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояние, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого как личности, умения производить благоприятное впечатление.

Коммуникативные навыки – это навыки установления контакта, навыки поддержания контакта и навыки завершения контакта.

Таким образом, овладение личностью знаниями и нормами коммуникации, а затем реализация этих коммуникативных знаний в практической деятельности через коммуникативные умения и навыки является показателем сформированности у будущего специалиста определенного уровня коммуникативной компетентности, который определяется по выявленным показателям. Поскольку сформированность способности личности строить коммуникативное поведение зависит от реальной ситуации общения, естественно, что производится это с некоторой степенью условности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вершинина, А. Ю.* Развитие коммуникативной компетентности студентов вуза сервиса в преподавании спецкурса «Коммуникативные категории в русском языке»: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / А. Ю. Вершинина. – Ярославль, 2008. – 22 с.
2. *Жук, О. Л.* Психолого-педагогическая компетентность выпускника университета / О. Л. Жук // Вышэйш. шк. – 2004. – № 6. – С. 45–51.
3. *Жуков, Ю. М.* Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.
4. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. *Макаров, А. В.* Компетентностная модель социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза / А. В. Макаров // Вышэйш. шк. – 2004. – № 1. – С. 16–21.
6. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Abstract. One of the main problems of the professional educational renovation in the sphere of teaching a foreign language in technical higher schools is the problem of future engineers' language competence, because the foreign language stands in one row with special professional training in modern conditions and has essential influence on graduate's competitiveness on the labour market. Foreign language becomes one of the main components of the professional's personality. The problem of improving the efficiency of future specialists of the technical profile's training can be solved not only with the help of organizational methods, but also by means of students independent work's enlargement, without which the education in higher school cannot be successful. The independent work skills are means of deep and solid knowledge, the instrument of shaping an active and independent personality.

Современный рынок труда предъявляет весьма жесткие требования к выпускникам технических вузов, желающим занять достойное место в социальной и технократической иерархии нашего общества. В условиях контактов отечественных промышленников и предпринимателей с зарубежными партнерами, работодатель предпочитает выпускников не только с хорошей профессиональной подготовкой, но и с хорошим знанием иностранного языка (ИЯ), т. е. преимущества имеют те выпускники, которые ориентируются не только в своей предметной области, но и уверенно чувствуют себя в иноязычной среде, а также обладают навыками общения с иностранными коллегами в контексте своей профессиональной деятельности. Поэтому языковая подготовка будущих инженеров становится в один ряд со специальной подготовкой профессионала.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что ИЯ выходит за рамки чисто учебной дисциплины и становится связующим компонентом структуры личности профессионала. Проблема повышения эффективности иноязычной подготовки будущих специалистов технического профиля как неотъемлемого компонента высшего профессионального образования может быть решена не только организационными методами, но и посредством увеличения самостоятельной работы (СР) студентов, без которой вузовское образование не может быть успешным. Поэтому в последние годы заметно возрос интерес к СР в организации учебного процесса на всех ступенях обучения. Интерес этот не случаен. Он отражает новые требования, предъявляемые нашим обществом к образованию, роль которого значительно повысилась, так как современное производство, насыщенное автоматическими устройствами и сложнейшими механизмами, нуждается в высокообразованном персонале. Это означает, что цель современного образовательного процесса в вузе должна быть ориентирована на продуктивное образование, которое позволит студенту овладеть стратегиями образовательной системы, конструировать личностные знания и взаимодействовать с другими субъектами этого процесса как активная, самостоятельная, творческая личность.

Существенное изменение в результате развития науки и техники требует от инженера не только правильного и наиболее полного усвоения научно-технических знаний, но и умения осмыслить приобретенную информацию в целях своевременного принятия правильных решений, актуализирует необходимость приучения будущих инженеров к самостоятельному

пользованию специальной научно-технической литературой на ИЯ, для того чтобы инженер был в курсе всех современных достижений в его профессиональной области и мог, при необходимости, адаптировать их для нужд отечественного производства. Трудность этой задачи состоит в многообразии иноязычных источников, из которых требуется самостоятельно выбрать самое главное. Здесь основную помощь может оказать умение работать с иноязычной литературой самостоятельно, но для этого нужно хорошо владеть ИЯ. Иными словами, эффективное владение ИЯ как средством, обеспечивающим потребности профессиональной деятельности, предполагает умение постоянно и самостоятельно работать над изучением языка, поддерживать и пополнять свои знания, развивать свою коммуникативную и информационную культуру. Следовательно, в области овладения ИЯ студентами технического вуза необходим переход к продуктивным образовательным приемам и методам, которые ориентированы на самостоятельную учебную деятельность студентов, что наряду с обновлением содержания требует, как нам представляется, изменения общих подходов в обучении ИЯ. Это позволит повысить степень реальной самостоятельности студентов, их креативности в языковой и образовательной среде. В связи с этим СР студентов технических специальностей по ИЯ становится важнейшим компонентом учебного процесса [1].

Однако хочется отметить, что обучение ИЯ в техническом вузе отличается специфическими трудностями, связанными с тем, что большую часть учебной программы составляют точные науки, а небольшое количество часов, отводимое на изучение ИЯ в данных вузах, не способствует развитию иноязычной речевой деятельности, поэтому и задача по формированию умений устной речи, а также пользования литературой по специальности остается часто нерешенной. Очевидно, одной из причин такого положения является убежденность некоторой части студентов в том, что при минимальных знаниях ИЯ с помощью словаря можно понять любой текст. Но на практике оказывается, что недостаточное владение ИЯ не дает возможности ни пользоваться иноязычной литературой, ни общаться с зарубежными коллегами.

Эффективность обучения во многом зависит от того, как разумно, целенаправленно и дидактически грамотно расходуется часовая фонд СР студентов [2]. Поэтому управление самостоятельной учебной работой студентов должно находиться в центре внимания кафедры ИЯ.

Опора на приоритетную роль преподавателя, каким бы совершенным он ни был, оставляет студента в позиции объекта обучения, зависящего от преподавателя. У студента заложен стереотип, что, если ему необходимо овладеть ИЯ, то его «должны научить». В этой связи возникает ситуация, в которой привычным становится выражение «хорошо учит», относимое к преподавателю, нежели «хорошо учится» – в отношении студента. И поэтому студент не принимает на себя ответственности за получаемый результат, что приводит к ослаблению внутренней мотивации и невостребованности творческого потенциала. По выражению психологов, студент оказывается в положении «выученной беспомощности» [3].

Организуя СР студентов по ИЯ, нельзя забывать, что восприятие и усвоение учебной информации в своей психологической сущности связано с активностью мыслительных процессов, напряжением умственных сил, проявлением активности, инициативы и творческого выполнения решения поставленных задач. Для самостоятельного выполнения заданий студенты должны уметь планировать работу, выбирать наиболее целесообразные способы выполнения каждого из ее этапов, систематически проводить самоконтроль и самокоррекцию. Знание и учет мотивов обучения студентов, применение разумной системы стимулирования должно способствовать положительному результату совместной работы преподавателей и студентов.

Сказанное выше указывает на то, что существует необходимость в организации СР по ИЯ, которая будет ориентирована на личность студента, на его инициативу, на развитие его творческого потенциала, на продуктивную учебную деятельность. А для этого необходимо организовывать аудиторную и внеаудиторную работу таким образом, чтобы она способствовала развитию и совершенствованию иноязычной речевой деятельности студентов на всех этапах обучения. И главное в этом вопросе, чтобы сами студенты осознавали пользу от такой организации занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Коньшева, А. В.* Теория и методика организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов технических специальностей (на материале английского языка) : Монография / А. В. Коньшева. – Новополюцк : ПолГУ, 2006. – 292 с.
2. *Беляева, А.* Управление самостоятельной работой студентов / А. Беляева // Высш. образование в России. – 2003. – № 6. – С. 46–49.
3. *Коряковцева, Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

Е. Г. Копанец, Г. Н. Подус

ХарГТУСА, Украина

СТРУКТУРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН – ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

***Abstract.** The method of the structured approach to teaching of physics which is based on the mechanism of integration of her with general engineering and special disciplines is considered in the article. A method is developed and will be realized on the department of physics of the Kharkov State Technical University of Construction and Architecture. Authors determine possibilities of the special courses in realization of the offered method for the deep and profiled acquaintance of students with those sections of physics, which are not studied in a course "Physics». Influence of the offered method on forming at the students of the explained and steady professional interest to physics is analysed. The article appears timely, informing and can be useful to construction of the perspective departmental teaching to physics in a technical university in the conditions of modern paradigm of education.*

Профессиональная подготовка современного инженера – задача инновационного вуза, который своими образовательными программами развивает у студентов способность ставить и творчески решать инженерные задачи, производить инновации и осваивать новые технологии их потребления.

Решение поставленных задач, в рамках традиционной системы образования, достаточно сложно и неэффективно, потому что в ней доминирует чисто предметное, причем информационное, а не методологическое обучение фундаментальным дисциплинам (физика, математика, химия) и их элементная, а не качественная взаимосвязь с профильными дисциплинами. Действующие ОПП (содержание которых основывается на программах 1991 года) практически не позволяют объяснить студентам связь фундаментальных дисциплин с их будущей инженерной деятельностью, поэтому они в дальнейшем не могут осознанно использовать потенциал этих дисциплин для целостного решения профессиональных задач.

Преподавателями кафедры физики Харьковского государственного технического университета строительства и архитектуры (ХГТУСА) на протяжении ряда лет проводится научно-методическая работа по разработке и практической апробации методики структурированного подхода к преподаванию физики, основанной на интеграции ее с общеинженерными и специальными дисциплинами. Кроме того, большое внимание уделяется обновлению содержания курса на основе современных достижений физической науки.

Для формирования у студентов мотивированного и устойчивого профессионального интереса к физике мы используем богатый и разнообразный материал так называемых «специальных приложений» – спецкурсов, отображающих физические законы и явления, положенные в основу технологических процессов, изучаемых студентами. Такие спецкурсы читаются для студентов, обучающихся по специальностям: промышленно-гражданское строительство, экономическая кибернетика, теплогазоснабжение и вентиляция, экология, автоматизированное управление технологическими процессами.

Реализация структурированного подхода к преподаванию физики, содержание тем, рассматриваемых в рамках спецкурсов, делится на два модуля – физический и строительный. Физический модуль предусматривает ознакомление студентов с теми физическими законами и явлениями, которые объясняют принцип действия определенного технологического устройства. Приведем пример ознакомления студентов с материалом специальных приложений по теме «Энергетика: новая эпоха».

Изучение этой темы актуально при подготовке специалистов разных направлений. Например, в некоторых вузах России, читается специальный курс «Альтернативные источники энергии», предназначенный для студентов специальности 230100 «Сервис транспортных и технологических машин и оборудования (автомобильный транспорт)». В ХГТУСА данная тема читается в рамках спецкурса «Физические основы автоматизации объектов строительного производства», для специальности «Автоматизированное управление технологическими процессами». С нашей точки зрения, студентам строительных специальностей важно владеть проблемами современного тепло- и энергоснабжения, поскольку перспективы развития строительной индустрии ближайшего будущего – предусматривает использование солнечной энергии и тепловой (геотермальной энергии земли, ветра). В первую очередь речь идет о применении такой строительной технологии, как «Пассивный дом», характеризующейся низким уровнем энергопотребления. Обязательными составляющими инженерного оборудования таких зданий являются тепловой насос, солнечные нагревательные системы и солнечные элементы. В таблице сопоставлены названия технических тем («строительный» модуль) и названия разделов физики, пользуясь материалом которых можно объяснить принцип действия тех или иных устройств, используемых для преобразования солнечной энергии и энергии окружающей среды в электрическую и тепловую энергию («физический» модуль). В этой же таблице указаны номера информационного модуля, к которому относятся темы физических блоков.

Как видно из таблицы, для того чтобы обеспечить усвоение этого весьма обширного и сложного материала на достаточном уровне, учитывая, что он входит в три информационных модуля, изучение нужно выносить или на самостоятельную работу или выделять для его изучения часы в рамках спецкурса «Избранные вопросы физики» (если таковой читается).

На изучение всех тем специальных приложений в соответствии с рабочей программой отводится не более половины времени, предоставляемого учебными планами специальности, на курс физики в целом. Элементы профессиональной направленности будущей деятельности выпускника отражены также в практических и лабораторных занятиях и в тематике самостоятельной работы.

Разделы темы «Энергетика: новая эпоха»

№ раздела	Строительный блок	Физический блок	Номер информационного модуля
1	Получение тепловой энергии за счет солнечной энергии	Тепловое излучение. Распределение энергии в спектре черного тела	5
2	Получение тепловой энергии за счет геотермальной энергии поверхностного слоя земли	Законы термодинамики. Цикл Карно	2
3	Получение электрической энергии за счет солнечной энергии	Электрический ток. Свойства <i>p-n</i> перехода в полупроводниках	3

Следует обратить внимание, что еще в середине XX века А. Ф. Иоффе обращал внимание на то, что нельзя физику считать только общеобразовательным предметом. Она должна обогащать и углублять специальное образование, что будет наилучшей гарантией глубокого и прочного усвоения физики студентами.

Таким образом, для повышения качества фундаментальной подготовки, в частности по физике, студентов технических вузов в условиях существующей парадигмы образования необходимо устранить противоречия между фундаментальными идеями современной физики и исторически консервативным содержанием традиционного курса общей физики. Содержание курса физики должно способствовать формированию у студентов представлений о современной физической картине мира. В этом случае физическое образование становится целостным, более того, дисциплины учебного плана оказываются объединенными общей методологией построения, ориентированной на междисциплинарные связи. Важно осознавать, что физика является фундаментальной наукой, а инженерно-технические – прикладными. Но их тесная генетическая взаимосвязь часто приводит к тому, что их перестают различать в организационном плане. В то же время для достижения максимальной эффективности, каждой из них нужны различные, иногда даже противоположные, формы организации. Поэтому описанный структурированный подход к преподаванию физики в рамках спецкурсов обеспечивает целостный подход к преподаванию курса «Общая физика», с одной стороны, и ориентации фундаментальной подготовки студентов по физике на потребности общеинженерных и специальных дисциплин, с другой стороны.

Для организации эффективной работы студентов над предлагаемым материалом специальных приложений физики авторским коллективом преподавателей кафедры физики ХарГТУСА издано учебно-методическое пособие.

М. В. Корепанова

ВолГПУ, Россия

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИКИ НА ОСНОВЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Abstract. The role of Master's education in the modern context of continuing pedagogical education is examined in this article. The need to study the basic mechanisms of mastering the research and teaching activities becomes actual theme by the future Masters of Pedagogy. The importance of creation the definite system, which integrates personal and intelligent, social and educational purposes, is emphasized in the educational process. The meaning of creative self-actualization of the student's individuality reveals.

Heuristic approach is proposed as an technological solution to this problem. Its essence, which consists of a self-searching, analytical work, ingenuity, and the inclination to reasonable risk, and others, reveals, leading to the elaboration and creation of the new educational product by the student. The components of the content of heuristic education, which includes invariant and variant parts, are disclosed. An approach to realization of a system of heuristic education through a stage of sequential steps: projecting, technological, reflexive, is suggested. Each of the stages is presented as targeted, substantial, informative and effective components, which provide consecutive formation of new students personal qualities that ensure the future Master's readiness to independent solution of research and professional goals.

Основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в нахождении путей обеспечения деятельностной позиции студента в процессе обучения, способствующей становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач.

Магистерское образование рассматривается, прежде всего, как компонент непрерывного профессионального образования и может быть определено как относительно личностная самостоятельная система, функцией которой является активная и самостоятельная деятельность по собственной воле человека, направленная на расширение профессиональных знаний, на удовлетворение своих профессиональных потребностей и интересов, на повышение профессионального мастерства. Магистерское образование решает задачи, направленные не только на расширение знаний, умений и навыков обучающихся, но, прежде всего, на развитие инициативы, творческой активности, нестандартности мышления, стремления к обновлению и новаторству.

Магистр педагогики – это специалист, владеющий методологией научного творчества, современными информационными технологиями, подготовленный к исследовательской, консультационной, аналитической и педагогической деятельности. Принципиальное отличие требований, предъявляемых к подготовке магистра педагогики, состоит в профессиональном умении получить новый научный результат.

Совершенствование уровня подготовки специалистов в сфере образования обуславливает необходимость исследования основных механизмов овладения научно-исследовательской и педагогической деятельностью будущими магистрами педагогики, готовыми проявить самостоятельность, инициативу, творчески реализовывать свои социальные и педагогические функции. Возможность решения данной проблемы мы связываем с повышением качества содержания образования, а также совершенствованием качества методов и форм обучения.

Одной из причин разработки данного направления является предоставление студентам выбора системы подготовки в вузе. Отсюда важной задачей становится расширение спектра теоретико-методологических ориентиров в образовании, предусматривающих не только профессиональный рост обучающихся, но и освоение, а также последующую самостоятельную разработку и привнесение ими в научную практику оригинальных методик и систем.

Наши исследования и практический опыт подготовки магистров позволили выделить основные направления в создании технологии эвристического образования магистров. Приоритетной является разработка эвристического компонента образовательного стандарта подготовки магистров педагогики. Нами выделены инвариантная составляющая, внешне заданная (представленная ГОСТом), и вариативная составляющая, представленная в виде личностного опыта и получаемых личностью значимых продуктов в творческой и научно-исследовательской деятельности.

К технологическим компонентам отнесены, во-первых, актуализация процесса по преобразованию эмпирической картины мира в профессионально-педагогическую, научную, на основе обеспечения следующих условий: создания научно-педагогической среды, формулирования ведущей идеи, разработки проблемного поля знаний студентов. Во-вторых, творческое саморазвитие обучающихся в проблемном поле знаний. Это условие достигается за счет решения ряда задач:

1. Создание личностного продукта образования в изучаемых областях (дисциплины федерального компонента) как эквивалента приращения знаний.

2. Освоение базового содержания знаний и методологии научного исследования с последующим формированием личностного отношения к осуществляемой деятельности и себе, как субъекту ее осуществления.

3. Выстраивание собственной научно-исследовательской и образовательной траектории, базирующейся на анализе, познании и созидании педагогической реальности и научной картины мира, с помощью категориального аппарата, научных теорий, концепций.

Практика современного профессионального образования ориентируется, как правило, на образцы теоретического знания, реализуемого по модели «про запас» и строится по принципу «образовательного туризма» [1], ориентированного на пассивную позицию студента и репродуктивный характер учебных действий. Результатом такого образования студента является дезориентация в научно-теоретической реальности и, как следствие, ее обесценивание.

Преодоление указанных сложностей на пути становления профессиональной и научной картины мира у будущих магистров педагогики возможно путем создания в учебном процессе определенной системы, интегрирующей личностно-осмысленные и общественные образовательные цели. Речь идет о новом подходе к рассмотрению образовательной деятельности студентов, понимаемой как созидательно-преобразовательная форма активности, отражающая отношение студента к себе как будущему педагогу-исследователю (магистру педагогики), проявляющуюся во взаимосвязи сфер развития личности и основных компонентов собственной образовательной деятельности, ведущую к формированию совокупного образовательного продукта, который позволяет осуществлять успешную творческую самореализацию и дальнейшее профессиональное самообразование.

Анализ научных исследований и эмпирический опыт в области проблем творческого саморазвития и самореализации обучающихся позволил акцентировать внимание на сущности эвристического подхода в образовании (в современной педагогике этот подход широко исследуется А. В. Хуторским). Его суть заключается в самостоятельном поиске, аналитической деятельности, изобретательности, склонности к разумному риску и др., приводящим разработку и созданию студентом нового *образовательного продукта*. Под образовательным продуктом нами рассматриваются, с одной стороны, материализованные результаты деятельности студента, представленные в виде суждений, научных гипотез, диагностических подходов, технологических разработок и пр. С другой стороны – это личностные новообразования, выраженные в проявлении креативных качеств: интуиции, чувстве новизны, независимости в суждениях, прогностичности и др. И материальная и личностная составляющие образовательного продукта равноценны по значимости. Они формируются одновременно, и это единство составляет квинтэссенцию эвристического образования. Образовательная деятельность, как составляющая общечеловеческой культуры, подчиняется определенным законам и правилам функционирования социальных систем, поэтому ее совершенствование должно отвечать логике структурного построения любой педагогической системы. Концепция системного анализа педагогического процесса и основные положения интегративного подхода позволяют разработать систему совершен-

ствования образовательной деятельности магистрантов на основе эвристического подхода. Она раскрывается в трех взаимосвязанных целях: 1) освоение обучающимися базового содержания образования через сопоставление с достигнутыми собственными результатами; 2) создание образовательного продукта в изучаемых областях знаний; 3) выстраивание индивидуального образовательного маршрута.

Условием и результатом эвристической образовательной деятельности являются следующие группы качеств студентов: *когнитивные*, обеспечивающие возможность познания научных закономерностей и способов исследования; *креативные*, выражающие внутреннюю потребность в творческом и исследовательском мировидении; *методологические*, представленные способностью в целеполагании, нормотворчестве, коммуникативности, рефлексии и т. д.

Содержание эвристического образования включает в себя две составляющие: инвариантную – внешне задаваемую и усваиваемую обучающимися, и вариативную, создаваемую каждым студентом самостоятельно в процессе обучения. К инвариантной части относятся: создаваемая преподавателем образовательная среда (вопросы и проблемы по изучаемой теме, задания и информация для последующей работы), фундаментальные образовательные объекты (теории и концепции обучения и воспитания), образовательный стандарт, а также виды и способы образовательной деятельности, которые в процессе рефлексивного анализа, приобретают значение особого содержания, усваиваемого студентами. Вариативный компонент эвристического образования создается обучаемыми в результате познания фундаментальных образовательных объектов, в ходе реализации их личностно значимых целей и программ. В личностный компонент входят образовательные продукты трех уровней: когнитивные (идеи, гипотезы, эксперименты, исследования); креативные (проекты, диагностические методы, технологии); методологические (личные цели, способы и программы деятельности, рефлексивные результаты). Реализация системы эвристического образования представляется из трех последовательных этапов: 1) проектировочный, предполагающий следующую последовательность действий студента: выявление противоречий в объекте – выделение проблемы – постановка цели – определение задач, решение которых направлено на овладение системой научно-педагогических знаний и развитие мотивационной сферы личности. Это позволяет студентам овладеть знаниями, способами и приемами осуществления образовательной и научно-исследовательской деятельности, расширить арсенал способов познания (*когнитивные качества*); 2) технологический, направлен на обогащение способов познавательной деятельности, формирование самостоятельности и активизации творчества в процессе создания совокупного образовательного продукта, складывающегося из внешних и внутренних образовательных продуктов учебной и научно-исследовательской деятельности. Этот этап характеризуется проявлением *креативных качеств* – воображения, интуиции, чувства новизны и др.; 3) рефлексивный, характеризующийся устойчивыми потребностями в творческом целеполагании, достижении намеченных целей, смысловом видении значимости создаваемого образовательного продукта; потребностью в самоанализе и самооценке продуктов деятельности и собственной личности как субъекта образовательной и научно-исследовательской деятельности (*методологические качества*).

Исходя из понимания магистерской подготовки как процесса профессионально-личностного развития, овладения опытом научно-исследовательской деятельности можно говорить, что эвристическое образование, с одной стороны, выполняет миссию порождения нового научного знания, а с другой – обеспечивает подготовку специалиста, готового к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полонников, А. А. Очерки методики преподавания психологии / А. А. Полонников. – Минск, 2001.
2. Хуторской, А. В. Эвристический потенциал отечественного образования и педагогические условия его реализации / А. В. Хуторской : тезисы выступления на Бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, Москва, 30 сент. 2008 г. – М., 2008.

Д. С. Короткевич

ТулГУ имени А. Н. Толстого, Россия

КОМПОНЕНТЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ

Abstract. The paper deals with some peculiarities of teaching students of linguistic universities Business Communication in German as a second foreign language. The concept of "Business Communication" from the standpoint of linguistic and economic education. The peculiarities of teaching students of linguistic universities Business Communication in German as the second foreign language on the basis of English. The necessity of developing a system of training, which allows linguistic students to work in the field of Business Communication in a foreign language. The basic components that determine the structure and the content of the Business German Course in a linguistic university. The benefits of teaching Business Communication on a situational basis. Some recommendations for the implementation of the principles of economy and intensification of training.

В условиях глобализации экономики и активного вхождения России в мировое сообщество, на фоне бурно развивающихся деловых, правовых, культурных и научных связей с зарубежными странами одним из требований, предъявляемых к выпускникам вуза, является практическое владение одним или несколькими языками международного общения. Современная тенденция в области обучения иностранным языкам такова, что каждый специалист с высшим образованием должен владеть иностранным языком и быть способным к иноязычному общению в любых профессионально значимых ситуациях и сферах общения. В связи с этим выпускники языковых вузов сталкиваются с жесткой конкуренцией на рынке труда. Практика показывает, что интерес к предмету возрастает тогда, когда он практически значим, когда студенты ясно и четко представляют перспективы использования полученных знаний, когда целью обучения становятся полезные навыки и умения, которые в будущем будут экономически ценны и повысят конкурентоспособность и шансы на успех в науке или любой другой деятельности. Таким образом, одной из важных задач современной методики преподавания иностранных языков является «профессионализация» знания иностранного языка.

Решение этой задачи связано с определенными трудностями, которые вытекают из неопределенности самого понятия «деловое общение». Обычно под деловым общением подразумевают язык деловых сфер общения и зачастую подменяют предмет обучения профессиональным языком экономистов, финансистов, маркетологов и т. д. Тем не менее понятия «язык специальности» и «деловой язык» могут рассматриваться как синонимичные лишь применительно к специалистам с высшим экономическим образованием. В системе подготовки лингвистов – это различные сферы применения языка. Важно учитывать и тот факт, что при обучении иностранному языку специалистов в области экономики особое значение приобретает обучение «деловому языку» как основному средству коммуникации и совер-

шенствования профессиональной компетенции. Коммуникативными умениями в деловой сфере студенты указанных специальностей овладевают в ходе комплексной подготовки по множеству как общих профессиональных, так и специальных дисциплин.

При подготовке лингвистов и филологов проблема овладения языком как средством делового общения решается в рамках совершенствования базовых коммуникативных умений и реализуется на более высоком уровне владения языком, чем уровень «языка специальности». Обучение деловому общению принято включать как одну из частей в состав коммуникативной и профессиональной компетенции обучаемых. Таким образом, возникает необходимость разработки системы подготовки студентов лингвистических вузов и филологических факультетов к деятельности в сфере делового общения на иностранном языке. Особенно актуальной эта проблема является в связи с тем, что результатом обучения иностранному языку в данном типе учебных заведений должно быть профессиональное владение двумя иностранными языками. Выпускники не всегда готовы в полной мере к продуктивной профессиональной деятельности по второму иностранному языку.

Немецкий язык традиционно является вторым иностранным языком. Большинство студентов, изучающих немецкий язык как второй иностранный, изучали английский язык в качестве первого иностранного и используют полученный опыт, знания, умения и навыки, которые могут быть перенесены на второй иностранный язык и значительно облегчить его изучение. В связи с этим можно предложить следующие компоненты процесса обучения деловому общению на иностранном языке студентов-лингвистов:

1. Социокультурные знания. Условием, необходимым для овладения иностранным языком как средством профессионального общения, является социокультурная направленность процесса обучения, спецификой которой является раннее использование аутентичных материалов и опора на взаимовлияние трех национальных культур.

2. Коммуникативная компетенция. Обучение деловому общению принято включать в состав коммуникативной компетенции обучаемых, которая подразумевает процесс развития речевых контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, восприятия и понимания другого человека. Наличие данной компетенции предполагает:

- сформированность знаний о языке и речи и умение ими пользоваться в работе с языковым материалом;
- способность осуществления речевой деятельности в различных коммуникативных ситуациях;
- овладение комплексом языковых средств, необходимых для реализации устных и письменных высказываний [1].

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения второму иностранному языку предполагает наличие определенных языковых навыков и речевых умений. Опыт в изучении родного и первого иностранного языков, безусловно, дает возможность осуществлять положительный перенос знаний, умений и навыков в область обучения второму иностранному языку при своевременном предупреждении интерференции. Положительный перенос возможен на уровне учебных умений, которые студенты применяют при изучении второго иностранного языка, на уровне уже известных им учебных стратегий, в том числе и компенсаторных, позволяющих обходить трудности. В связи с этим особенно актуальными становятся принципы экономии и интенсификации обучения второму иностранному языку.

3. Сферы и ситуации профессионального общения, к которым относят производственную, коммерческую и научную сферы общения (менеджмент, маркетинг, аренда, ценообразование, страхование и т. д.). Моделирование и «проигрывание» на практических занятиях

как можно большего количества разнообразных ситуаций как устного, так и письменного общения позволит студентам включиться в процесс иноязычной профессиональной адаптации. В качестве основной единицы обучения в системе работы над деловой речью выступает типовая ситуация, которая характеризуется постоянным набором тем общения, социальных ролей участников коммуникации, стандартными речевыми действиями. Стоит помнить, что отбор основных единиц обучения должен производиться с учетом профессиональной деятельности обучаемых. Применительно к обучению специалистов-филологов и лингвистов это означает, что в качестве единиц обучения не всегда могут выступать специфические ситуации делового общения. Но при этом содержательный минимум курса должен включать в себя сведения из области деловой коммуникации: прагматические, социокультурные, речевые и языковые, так как студент-филолог должен уметь анализировать деловой дискурс.

4. Тематика и содержание учебных материалов, при этом критерием отбора тем выступают их частотность, значимость, доступность в когнитивном плане и соответствие поставленным целям обучения. При обучении лингвистов деловому общению на немецком языке может затрагиваться следующая тематика: написание резюме, собеседование, обязанности менеджера, миссия и философия предприятия, деловая переписка, особенности делового письма в России и странах изучаемых языков, командировка, ведение переговоров, особенности стиля управления в России и странах изучаемых языков.

5. Специфической лексикой на иностранном языке, включая терминологию. Изучение делового немецкого характеризуется сложностью усвоения большого количества терминов и специальных понятий, относящихся к сферам деятельности, которые часто мало знакомы будущим лингвистам. Интернационализмы, заимствования позволяют реализовать принципы экономии и интенсификации. Предметом для сопоставления может служить и социокультурная информация. Тем не менее у многих учащихся может создаться иллюзия, что интернационализмы и заимствованные из английского языка слова способны заменить немецкие термины, следовательно, новой лексикой овладеть не стоит.

6. Система упражнений и заданий. Традиционно занятия структурированы вокруг работы с текстом, что определяет набор типовых упражнений, их содержание и последовательность выполнения. Безусловно, текст создает содержательную базу для обучения различным видам коммуникативной деятельности, может служить материалом для заданий, источником и средством новых языковых единиц, содержит образцы использования языка. Однако в качестве основной единицы обучения в системе работы над деловой речью выступает типовая ситуация. Именно моделирование на занятиях как можно большего количества разнообразных ситуаций общения позволит студентам включиться в процесс иноязычной профессиональной адаптации. Изучение сферы общения на ситуативной основе требует сочетания множественных форм презентации речевого материала, не только текстовых, но и аудиовизуальных. Следует помнить, что упражнения должны быть адекватны целям и задачам обучения; дифференцированы в зависимости от видов развиваемых навыков и умений, от характера рецепции, продуктивности, репродуктивности; направлены на отработку действий и операций и с языковым, и с речевым материалом [2].

Изучение деловой сферы общения на ситуативной основе и опора на лингвистический опыт студентов позволяют активно использовать методы проблемного обучения. Весьма эффективными при обучении деловому общению являются активные методы обучения. Например, с помощью деловой игры могут быть смоделированы различные ситуации делового общения: собеседование, совещание, конференция и т. д.

Таким образом, правильно построенный практический курс делового общения для студентов-филологов и лингвистов должен рассматриваться не только как средство полу-

чения знаний и умений, средство мотивации при формировании умений, но и как важный компонент языковой способности вторичной языковой личности, один из приоритетных компонентов учебной деятельности в системе подготовки специалиста высшей квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М., 2004. – С. 18–19.
2. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методический словарь: Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М., 1996. – С. 126.
3. <http://www.iik-duesseldorf.de>
4. <http://www.wirtschaftsdeutsch.de>

Н. Д. Корчалова
БГУ, Беларусь

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Abstract. The relationships between teacher and first-year students in learning context have some particular features, not characteristic for relationships in the following years of education. In the text such parameters of these relationships as complexity and paradoxality are viewed, understood as pragmatic effects of communication accomplished by students and teachers, and their substantive description is given. The proposed description allows to see one of the context in which a formal components of educational process are realized, the context that can amplify or prohibit the solution of the formal tasks of professional training.

В данном тексте мы хотим представить небольшое описание опыта работы со студентами первого курса отделения психологии в рамках курса «Практикум по основам профессионального мастерства психолога». Предметом нашего рассмотрения будет не нормативная организации данного курса, заключающаяся в целях, задачах и средствах их достижения, хотя от их рассмотрения мы полностью не отказываемся, но придаем этому содержанию подчиненное значение. Предметом нашего интереса выступает драматургия складывающихся между нами и студентами «отношений» (данное понятие мы используем здесь достаточно условно, поскольку оно лишь частично, но в большей степени, чем другие понятия, охватывает тот спектр обстоятельств, которые мы будем обсуждать), уникальных по своей природе в рамках обучения в высшей школе в силу того, что студенты первых курсов еще не в полной мере могут быть опознаны как владеющие «нормальной практикой» обучения в институтах высшего образования.

Первое, что можно отметить в описываемых отношениях, это на первый взгляд кажущаяся банальной констатация *сложного характера* этих отношений. Если в отношениях студентов старших курсов и преподавателя существует некая взаимосогласованность, выражающаяся в комплиментарном сходстве ожиданий в адрес друг друга, реализуемых стратегий и тактик поведения, правил говорения, а также подразумеваемый обеими сторонами условный характер происходящего в аудитории, то в отношениях со студентами первого курса подобной согласованности нет и, как следствие, появляется возможность обнару-

жить за счет диссонанса между производимыми действиями устройство как педагогической, так и студенческой позиции. Сказанное не означает, что в работе со старшими курсами отсутствует сложность как таковая, она также имеет место, но ее источник расположен «внутри» самой практики, примером чему может служить избыточность и исчерпанность ее элементов (методов и форм работы, проводимой в аудитории и за ее рамками, способов аргументации, ролевого репертуара и др.) в генерировании эффекта новизны и разнообразия, сомнения в возможности переноса и использования усвоенного академического опыта в иных жизненных обстоятельствах и т. п. Источник сложности, возникающей во взаимоотношениях с первокурсниками, располагается, как нам это представляется, на границе академической практики и неакадемической (внеакадемической)¹, студенты первых курсов непреднамеренно приносят несвойственные академической практике регулятивы.

Второе, что обращает на себя внимание, и что не может быть понято и увидено отдельно от вышеуказанного параметра «сложность», это *парадоксальность* в отношениях. Для ее описания нам не поможет математическое определение понятия парадокса, ближе к анализируемому содержанию является представление о прагматических парадоксах, предложенное П. Вацлавиком и его коллегами [1]. С точки зрения указанных авторов, прагматические парадоксы могут быть обнаружены на уровне действий участников коммуникации и характеризуются: а) наличием в коммуникации двух сторон, одна из которых находится в жестко подчиненном положении по отношению к другой стороне; б) необходимостью подчиниться предъявляемому ведущей стороной предписанию только в том случае неподчинения предписанию; в) невозможностью в существующих отношениях обсуждать их – отношений – правила (метакоммуницировать) [1]. Как указывают названные авторы, любое действие в коммуникации подразумевает то или иное определение себя и другого. Соглашаясь с данным утверждением, мы далее полагаем, что прагматические парадоксы в коммуникации порождают парадоксальные определения участников коммуникации, что в купе с прагматическим содержанием коммуникации может вызывать ее коллапс.

Каково содержание подобных парадоксальных обстоятельств в нашем взаимодействии со студентами-первокурсниками? Вначале укажем, что «инициаторами» парадоксов являются и студенты, и преподаватель.

Парадокс, задаваемый студентами. Один из наиболее встречаемых и наиболее «болезненных» парадоксов, запускаемых студентами, состоит в следующем. В ходе взаимодействия с преподавателем студенты неоднократно заявляли свою заинтересованность в выбранной профессии (пусть и не всегда связывая с ней свою дальнейшую профессиональную деятельность) и в ее освоении. Драматизм взаимодействия задавался коммуникативной конструкцией этого интереса. Указание на наличие интереса со стороны коммуниканта как содержание его коммуникативного действия (высказывания) соответствует определению себя как источника интереса. Одновременно это задает определение преподавателя (у которого также подразумевается интерес к профессии) как равноправного партнера по коммуникации, а сами отношения как симметричные в терминологии Вацлавика и коллег.

Однако совместно с указанным действием студенты адресуют преподавателю задачу вызвать у них интерес к предъявляемому в обучении содержанию, что может быть выражено следующим образом: прямо – «расскажите нам что-нибудь интересное из психологии», «Вы должны заинтересовать нас своими занятиями/лекциями», или косвенно – «Ваши занятия не интересны» и т. п. Посредством этих действий студенты переформируют отношения как комплиментарные с собственной подчиненной позицией, определяя преподавателя как источник интереса, а себя – как его реципиентов.

¹ Мы не утверждаем, что последняя имеет школьное происхождение. Скорее всего, она является продуктом более широкого ряда условий.

В прагматическом отношении для преподавателя это означает ситуацию, в которой он не должен влиять и одновременно влиять должен. В эту двойственную ситуацию может быть включено (и обычно включается) дополнительное содержание. Так, студенты могут сопротивляться углубленному рассмотрению и освоению учебного материала, адресуя преподавателю запрос на поверхностное рассмотрение как можно большего количества материала: «Вы расскажите нам понемногу обо всем, а мы потом выберем то, что нам нужно». Первая часть такого высказывания определяет студентов как зависимых, не способных к самостоятельным действиям в области профессионализации, так как подразумевается, что это «немногое» они не освоят сами; вторая часть высказывания определяет студентов как отчетливо представляющих свои профессиональные интересы и запросы, поскольку они способны совершить самостоятельный выбор.

Для преподавателя, «всерьез» отнесущегося к подобной коммуникативной организации взаимодействия, становится невозможным действие практически из любой перспективы (чего в реальности почти никогда не происходит), так как у студентов всегда есть ресурс опознать его действия как не соответствующие запросу. И как следствие, это позволяет студентам определять преподавателя как причину возникающих эффектов (например, «качества» своей подготовки).

Парадокс, задаваемый преподавателем. Первоначально нами при построении занятий принималась идея апелляции к пусть первичному, но собственному интересу студентов к какому-либо сектору профессиональной сферы психолога (деятельностному, теоретическому, проблемному и др.). Эта идея обосновывалась представлением о профессионально-образовательном самоопределении обучающегося как ключевом моменте учебного процесса. После предварительной прорисовки некоторого числа компонентов профессиональной сферы, имеющей, с нашей сегодняшней точки зрения, псевдоразъяснительный характер, студентам предлагалось выбрать какой-либо из них, представляющий наибольший интерес с точки зрения их будущего профессионального становления, для его дальнейшего освоения. Далее студентам предлагались учебные (специально сконструированные посредством реферирования, компиляции или написания самим преподавателем) или авторские (принадлежащие перу известных психологов, монографические) тексты, в отношении которых необходимо было выполнить учебные задания, результат выполнения которых обсуждался на занятиях. По итогам работы в семестре выставлялась зачетная оценка. Как видно из описания, формальные требования по организации занятия «задание – контроль – оценка» преподавателем выполнялись.

Что же в это время происходило в прагматическом отношении, и какие определения участников коммуникации соответствуют описанному взаимодействию? Апелляция к выбору содержания обучения как исходному пункту учебного взаимодействия: а) подразумевает такое определение преподавателем студентов, как имеющих устойчивое профессиональное самоопределение, осведомленных, самостоятельных и т. п.; б) отрицает самим фактом обращения со стороны преподавателя к студентам, их определение в коммуникации как определившихся и самостоятельных. В терминологии П. Вацлавика и коллег речь идет о парадоксальном предписании, в котором непосредственное содержание коммуникации и содержание метакоммуникации взаимоисключающи. В нашем случае преподаватель формулирует требование: «будь определившимся», «будь самостоятельным», выполнение которого отрицает возможность его выполнения – самостоятельность по чьему-либо требованию не является самостоятельностью.

Дальнейшее течение взаимодействия усугубляет парадоксальность. В соответствии с определением студентов как самостоятельных и самоопределившихся в профессионально-образовательном движении мы не настаивали на обязательном присутствии студентов на

занятиях и не отмечали их, подразумевая, что «индивидуальная учебная траектория» в каждый момент времени может соотноситься с внеаудиторными возможностями ее реализации, очевидными лишь только самим студентам. Однако окончание взаимодействия представляло собой обязательную процедуру сдачи зачета с выполнением обязательных требований, что опять определяло студентов как зависимых, не способных к самоконтролю (который является одним из атрибутов самостоятельности) и т. д.

По достаточно редким и разрозненным репликам студентов можно судить о том, что реализуемая в их адрес коммуникативная композиция вызывала у них растерянность и дезориентацию. В частности, когда им предлагалось выбрать какой-либо аспект профессиональной сферы как учебное содержание, студенты говорили, что они еще недостаточно осведомлены в данном содержании, а выбор предполагает, по крайней мере, осведомленность. Поведенческим выходом из ситуации чаще было или игнорирование занятий/заданий, или старательное их исполнение и посещение. Иными словами, студенты игнорировали один из компонентов предписания, что предупреждало серьезную деструкцию их самоопределений в коммуникации.

Однако, как мы показали в одном из предыдущих текстов [2], отношения между преподавателем и студентами могут носить псевдокомплиментарный характер: организовываться на метакоммуникативном уровне как симметричные или обратно комплиментарные (с коммуникативным подчинением преподавателя студентам). Такая фиксация регулятивов учебной коммуникации позволяет обнаружить в ее протекании метапарадокс: коммуникативные действия студентов так задают позицию преподавателя, что он может управлять учебной ситуацией (занимать ведущую позицию) только не управляя ею (принять ведомую позицию).

Мы не рассматриваем предложенное описание как основание для инициации изменений в учебной коммуникации. Для нас такое видение характеризует контекст педагогической работы со студентами-психологами, не позволяющий воспринимать происходящее как имеющее лишь непосредственное значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вацлавик, П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. – М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000.

2. Корчалова, Н. Д. Самоуправление учебной деятельностью студентов: право на высказывание / Н. Д. Корчалова // Учебная деятельность студента университета : от управления к самоуправлению : материалы междунар. науч.-практич. конф. (Минск, 22–23 апр. 2009 г.) / под ред. Н. Д. Корчаловой, И. Е. Осипчик. – Минск : БГУ, 2009. – С. 21–27.

Т. И. Краснова

БГПУ, Беларусь

ЛЕГАЛИЗАЦИЯ ПЛАГИАТА: ВЫЗОВ КАЧЕСТВУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Abstract. The primary goal of the article is to attract attention of educators to the prosperous nowadays industry of custom-built way of writing students' works. This practice generates a curious phenomenon when plagiarism becomes one of the ways of students' learning. The short history of the origin of

such an educational service is fixed in the text, its variations, norms and principles are described. The basic accent is made on two groups of reasons of «paper business» development: those which are connected with the change of some functions of higher education and with transformations of norms of the academic study.

В последние 10–15 лет на территории постсоветского пространства сформировался своеобразный формат образовательного консалтинга, именуемый «рефератным бизнесом». Он представляет собой вид платных образовательных услуг, состоящий в профессиональном изготовлении курсовых, дипломных работ, рефератов и т. п. под заказ студентов. Специалистов, которые занимаются написанием рефератов и дипломов, называют профессиональными райтерами. Данный вид услуг предлагается фирмами, компаниями, имеющими сайты со звучными, а порой и забавными названиями (www.helpreferat.narod.ru; <http://www.sessia.net>; <http://nezachetov.net>; <http://www.super-diplom.ru>; <http://na55555.ru>; <http://vip-study.by>; <http://www.zavtrasessiya.com>). Любопытно, что достаточно часто они именуют себя центрами помощи студентам. Отметим, что практически каждый западный университет имеет структуру с аналогичным названием (The Learning Center), однако виды деятельности, которые они реализуют, принципиально иные.

Какие услуги, помимо перечисленных выше, предлагает «рефератный бизнес»? В перечень «продуктов» (помимо таких предложений, как подготовка чертежей, написание компьютерных программ, web-проектов, контрольных, шпаргалок для экзаменов, создание баз данных, перевод текстов на разные языки) входят следующие важные и полезные материалы: требования к содержанию и оформлению научных работ, рекомендации по структурированию доклада при защите работы и распределению времени, советы по написанию рецензии, отзыва на дипломную/курсовую работу по составлению и оформлению списка литературы, ведению конспектов, написанию рефератов и т. п. Некоторые виды учебной активности студента предлагаются достаточно редко (например, эссе, портфолио), но можно предположить, что как только они войдут в массовую практику, то появится спрос, а соответственно, и предложение на них.

С точки зрения востребованности дисциплин наиболее популярными сегодня являются юридические и экономические, немало заказов по педагогике, психологии, философии. Заказы по остальным предметам единичны, но бывает спрос и на сравнительно экзотические предметы (экология, ОБЖ и даже физкультура).

Рынок разных видов письменных студенческих работ, прежде всего, рефератов, с точки зрения аналитиков, стал складываться в середине 90-х годов. В отечественном сегменте сети именно в этот период Интернет становится массовым, начинают формироваться банки рефератов. Слово «реферат» было самым популярным словом запроса в зоне «.ru» в 2001 году [1]. И далее каждая новая сессия начинает бить рекорд за рекордом по частоте обращения к интернет-банкам рефератов. С точки зрения экспертов, в этой отрасли бизнеса возвращаются достаточно большие деньги, а сам он имеет хорошую перспективу. Борьба с плагиатом, в свою очередь, также превращается в отдельный бизнес (например, западные университеты вкладывают существенные средства в разработку компьютерных программ поиска и распознавания плагиата в студенческих работах).

«Рефератный бизнес» существует по всем правилам рынка: есть конъюнктура спроса и предложения, сезонные спады и подъемы, зависимость ценообразования от общего положения в экономике страны и т. д. [2]. Конечно, особое внимание уделяется разработке рекламы предоставляемых услуг, где в качестве преимуществ чаще всего указываются квалификация и богатый опыт сотрудников (например, отмечается то, что они являются кандидатами, докторами наук, работающими в ведущих научных учреждениях и лучших

государственных вузах и т. п.); высокая оперативность; полное сопровождение текста до защиты (включающее подготовку доклада, текста рецензии/отзыва, и даже ответов на возможные вопросы); предоставление пакетов бесплатных услуг и др. Обязательно наличие на сайтах, представляющих фирму или компанию, очень технологичного описания процессов оформления заказа, сопровождения написания с подробными рекомендациями о том, что необходимо сделать на этапе оформления работы, ее выполнения, корректировки, защиты и даже после ее защиты. Разрабатываются разные формы заказа, предусматривающие как специфику норм заказываемого типа академического текста, так и форм взаимодействия в системе клиент – посредник – исполнитель. Конечно, существуют и свои правила безопасности для клиента при оформлении и получении заказа с подробнейшим перечнем того, что может заказчик требовать за свои деньги (например, научный стиль изложения, логичность работы, наличие при необходимости практической части (исследования, эксперимента), статистических данных, внесение корректировок при наличии требования преподавателя изменить какой-то фрагмент и т. п.) [3]. Фирмы, занимающиеся написанием курсовых и рефератов на заказ, безусловно, заботятся о своем имидже. Например, они должны иметь портфолио (список выполненных работ), на сайте должны быть представлены не только темы рефератов, но и сами рефераты и т. п. И конечно, как в любой сфере услуг, существуют и конкуренция, и черный PR отдельных сайтов, конкретных исполнителей и замалчивание норм своей деятельности (чаще всего умалчиваются принципы заказа работ).

На сегодняшний день, с точки зрения профессиональных райтеров, рынок предложений поделен и достаточно структурирован. С одной стороны, существуют фирмы и образовательные центры, предлагающие авторские эксклюзивные работы, которые пишутся под конкретную тему и с учетом индивидуальных требований заказчиков. Такие фирмы имеют огромные базы данных, связи в библиотеках, вузах, архивах, используют новейшие достижения программного обеспечения и т. д. С другой стороны, существуют и фирмы, и отдельные исполнители, которые не занимаются изготовлением индивидуальных работ, а торгуют готовыми текстами, скаченными из Интернета или купленными на стороне, образуя тем самым вторичный рынок рефератов [2].

Безусловно, появление и популярность «рефератного бизнеса» требует своего осмысления как с точки зрения причин появления спроса, так и с точки зрения прогноза последствий процветания данного вида образовательных услуг. Как остроумно отметил один из профессиональных райтеров, данный вид бизнеса – это ответ на всеобщую реферетизацию высшего образования [2]. А возможно – это просто новая сфера деятельности, имеющая те же корни, что и репетиторство. Конечно, существует достаточно много причин, обусловивших появление такой сферы услуг. Одна из чаще всего указываемых услуг состоит в том, что большая доля студентов сегодня учится для получения диплома (феномен общего высшего образования). Соответственно, в число причин входят: нехватка времени у студентов на выполнение учебных заданий, что особенно актуально для работающих студентов, молодых мам, заочников; удобный способ учебы для богатых бездельников; завышенные и бессмысленные требования преподавателей; желание студентов получить работу лучшего качества и т. п.

Однако при составлении данного перечня не следует забывать и про достаточно большую долю студентов, которая хочет, но не умеет учиться (не владеет академическими умениями). Для данной категории эти сайты/службы восполняют, компенсируют, корректируют то, что студентам не удается получить в стенах вуза (сошлемся на указанный выше перечень рекомендаций по сопровождению академической учебы студентов, который предлагается данными фирмами бесплатно). В данном контексте в качестве причин, формирую-

щих «рефератный бизнес», выступает дефицит норм академического письма: большинство студентов не владеют соответствующими навыками и умениями, позволяющими им самостоятельно выполнять данный вид учебной деятельности (не понимают как писать, не знают как строить работу, не слышали о ГОСТах и методических рекомендациях по подготовке научных текстов и т. п.). А в вузах отсутствует практика обучения студентов самому процессу написания разного рода академических текстов. В этом контексте отметим, что одним из основных направлений деятельности, упоминаемых выше The Learning Center, является обучение студентов навыкам академического чтения и письма. Наличие данного дефицита проявляется в том, что часто студенты не могут внятно сформулировать даже заказ на написание академического текста. Еще одна возможная причина появления «рефератного бизнеса» связана с утратой традиции научного руководства – отсутствия совместной работы над планами исследования и сопровождения работы от начала до конца, на что указывают сами профессиональные райтеры [4].

Данные размышления позволяют предположить, что, помимо очевидного вреда, практика написания академических работ на заказ обнаруживает и свою пользу, в частности, с точки зрения развития навыков академической учебы студентов: во-первых, студенты учатся формулировать «заказ», а соответственно, вынуждены знакомиться с правилами академического жанра письма; во-вторых, в получаемых продуктах студенты видят если не образцы, то конкретные примеры (которых, как правило, им не хватает) реализации норм подготовки академического текста; в-третьих, получают консультацию, как надо защищать работу, строить речь, аргументировать свое мнение; в-четвертых, учатся оценивать продукт; и, наконец, вынуждены узнавать нормы академических работ, практикуемые в своем вузе.

С точки зрения последствий процветания «рефератного бизнеса» выскажем несколько предположений. Уже сейчас можно фиксировать появление особого типа академического письма в формате копировать-вставить, который используют далеко не только студенты, но и преподаватели, и исследователи, что дает основание профессиональным райтерам сформулировать тезис о поколении Copy&Paste [1]. В качестве еще одного следствия укажем легализацию плагиата в практике образовательного процесса. Наиболее рафинированные формы сопровождения консультантами, работающими в сфере «рефератного бизнеса, состоят в том, что ими имитируется полный процесс написания работы, включая подготовку за студента промежуточных продуктов, которые тот относит преподавателю, и на реакцию которого реагируют райтеры.

С нашей точки зрения, образовательному сообществу еще предстоит проанализировать всю полноту следствий для качества образовательного процесса данного вида образовательных услуг не столько с точки зрения плохо-хорошо, сколько с точки зрения появления нового типа академического письма и отношения к тексту как к количеству знаков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Железнова, М. Поколение Copy&Paste / М. Железнова. – Русский NEWSWEEK, 21–27 июня 2004. № 3. – Режим доступа: <http://www.axelspringer.ru>
2. Карпеко, В. Реферетизация высшего образования / В. Карпеко – Режим доступа: <http://www.zavtrasessiya.com/articles/articles2.htm>.
3. Крестьянова, М. Как заказать реферат, курсовую, дипломную работу наилучшим образом: взгляд изнутри / М. Крестьянова. – Режим доступа: http://studentochka.ru/editor_17.html].
4. Крестьянова, М. Предложение рождает спрос или спрос рождает предложение? / М. Крестьянова. – Режим доступа: http://studentochka.ru/editor_11.html.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «ЧИСЛЕННЫЕ МЕТОДЫ»

Abstract. The paper deals with the expanded use of information technologies on the example of Mathematica in the organization and conduct of classroom and supervised independent work of students in the course of numerical methods in Mechanics and Mathematics Faculty Belarusian State University.

Развитие вычислительной техники, появление современных компьютеров с высоким быстродействием и большим объемом хранимой и обрабатываемой информации, расширило возможности анализа математических моделей сложных задач науки и техники, процессов природы. Задачи, возникающие в различных областях деятельности человека, требуют от специалиста все более совершенного знания компьютерных технологий. Поэтому в современных условиях одной из актуальных и важнейших задач высшей школы является воспитание не просто грамотных специалистов, обладающих необходимой суммой фундаментальных знаний и способных самостоятельно анализировать и решать возникающие задачи, но и умеющих быстро осваивать и блестяще применять на практике самые современные информационные технологии для решения поставленных задач.

В свете решения этой проблемы нам представляется весьма важным обучать студентов активно применять знания и навыки, которые они приобретают при изучении программирования и компьютерных технологий, для углубленного изучения материалов фундаментальных математических дисциплин, их апробации и проведения различного рода вычислительных экспериментов.

Такие математические пакеты, как MathCAD, MatLab, Maple и Mathematica, позволяют максимально автоматизировать труд научных, инженерных работников и математиков-аналитиков. В настоящее время обучение математическим пакетам является требованием времени, существенно влияющим на качество профессиональной подготовки студентов и последующую их востребованность на рынке труда.

На механико-математическом факультете БГУ традиционно глубоко изучаются компьютерные технологии, что оказывает, и, по мнению авторов, может оказывать в дальнейшем еще более существенное влияние на качество знаний студентов по различным предметам, в том числе и фундаментальным математическим дисциплинам.

Авторами разработаны и апробированы методические материалы по внедрению в учебный процесс компьютерных расчетов на базе математических пакетов MathCad и Mathematica при проведении учебных занятий по курсу «Численные методы». Пособие состоит из двух частей: 1-я часть: «Численные методы» на базе математического пакета MathCad; 2-я часть: «Численные методы» на базе математического пакета Mathematica.

Выбор авторов пакета MathCad был обусловлен тем, что этот математический пакет относительно прост в изучении, довольно ясен и логичен, позволяет сохранять стиль программирования, принятый в языках программирования, изучаемых студентами на младших курсах. Важным преимуществом пакета является также и то, что он сохраняет запись формул и математических выражений, привычную для математиков и научно-технических работников, но в то же время, позволяет решать задачи повышенной сложности, легко и просто реализуя часть математических операций, трудоемко описываемых в других языках.

В пособии подробно рассмотрены следующие разделы численных методов: приближение функций, численное решение нелинейных уравнений и систем уравнений, численные

методы линейной алгебры, численные методы проблемы собственных значений. Для каждой из тем разделов приведен достаточно подробный теоретический материал, изложены основные определения и теоремы, а также даны формулы, необходимые для выполнения заданий.

Обучение любой фундаментальной дисциплине, как и программированию, проходит намного эффективнее с изучением примеров и выполнением упражнений. Обучаемый должен видеть примеры готовых программ, а также иметь возможность решать задачи. Все это есть в данном пособии. Важной особенностью данного пособия является то, что оно содержит множество конкретных примеров, богато иллюстрирующих теоретический материал. Это позволяет использовать его широкому кругу читателей, которым в силу своей занятости или особенностей восприятия тяжело читать стандартные учебники по программированию с множеством небольших абстрактных примеров, иллюстрирующих ту или иную особенность языка или пакета. В рукописи приведено множество примеров работающих программ, решающих конкретные задачи, достаточно часто встречающиеся в повседневной практике студента, научного работника, инженера.

В каждой из тем раздела приведен пример реализации метода. Примеры реализации оформлены таким образом, чтобы, с одной стороны, полно отражать те математические цели, которые выполняет пример, а с другой – показать преимущества пакета Mathematica при решении конкретной задачи, подчеркнуть важность стиля программирования. Поэтому в каждом примере реализации отдельно выделены следующие моменты: постановка задачи, подробное описание необходимых функций, включающих в себя их назначение, прототипы, параметры, возвращаемые значения и реализации. Кроме этого, приведены примеры решения поставленных задач.

Для иллюстрации реализаций примеров частично выбирались задания, требующие выполнения большого числа трудоемких вычислений, в которых пакет Mathematica позволяет существенно сократить затраты на их проведение. Другая часть примеров подбиралась с целью отразить, как теоретические особенности метода влияют на решение поставленной задачи или выявить посредством проведения компьютерного эксперимента те или иные теоретические особенности.

В пособии к каждой теме приведен большой набор контролирующих заданий. Задания сформулированы таким образом, чтобы обучаемый при его выполнении при желании смог частично воспользоваться уже приведенными реализациями примеров. В каждом задании, как правило, требуется проведение сравнительного анализа результатов вычислений. Для выполнения тестовых заданий требуется хорошее владение теоретическим материалом и знание пакетов MathCAD и Mathematica.

Данное пособие можно использовать при проведении аудиторных занятий по численным методам, где на практических занятиях учащиеся за компьютером решают поставленные перед ними задачи, используя приведенные в книге примеры для знакомства с той или иной темой. В то же время пособие можно рассматривать как сборник компьютерных уроков, ориентированных на контролируемую самостоятельную работу студентов по курсу «Численные методы», соединенный со своеобразным самоучителем по пакетам MathCAD и Mathematica. Эта особенность пособия предоставляет широкие возможности в его использовании для дистанционного обучения.

Апробация предложенного авторами варианта использования компьютерных технологий в курсе численных методов на ММФ БГУ показала, что активное использование пакета Mathematica при проведении занятий дает возможность студентам приобрести практический опыт в проведении различного рода вычислительных экспериментов, что позволяет им, с одной стороны, легко справляться с большими объемами вычислительной работы,

а с другой – дает возможность глубже взглянуть на качественные свойства изучаемого предмета. Положительное влияние на качество изучения численных методов оказывает также тот факт, что студент может сразу на практике применить теоретические знания и воспользоваться их результатами для практических целей.

Использование компьютерных технологий позволяет преподавателю больше времени уделить теоретическому материалу, лучше оценивать уровень владения им студентами. За счет выбора контролируемых заданий можно сделать акцент либо на вычислительную составляющую, либо на теоретические аспекты, что позволяет преподавателю осуществить дифференцированный индивидуальный подход к студенту.

Использование компьютерных технологий в предложенном нами варианте позволяет повысить эффективность профессиональной подготовки студентов с учетом требований времени, что мы и проиллюстрируем в докладе на конкретных примерах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Расолька, Г. А.* Аб вучэбна-метадычных дапаможніках да курса «Метады праграмавання і інфарматыка / Г. А. Расолька, Л. Л. Кузнецова, Ю. Э. Кремень // материалы междунар. науч. конф. «Информатизация обучения математике и информатике: Педагогические аспекты». Минск: БГУ. 25–28 окт. 2006 г. – С. 387–390.

2. *Кремень, Ю. А.* Численные методы линейной алгебры / Ю. А. Кремень, Е. В. Кремень, А. И. Кравчук. – Минск: БГУ, 2008. – 116 с.

3. *Расолька, Г. А.* Использование информационных технологий в курсах вузовской математики / Г. А. Расолька, Ю. А. Кремень, Е. В. Кремень // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Веб-программирование и Интернет-технологии (WebConf09)». Минск, 8–10 июля 2009 г. – С. 65–66.

Н. Ф. Кузьменков, Ю. И. Масловская

БГУ, Беларусь

СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МОТИВОВ ЗАНЯТИЙ С НЕУМЕЮЩИМИ ПЛАВАТЬ СТУДЕНТАМИ

Abstract. In the general system of health improvement, university graduates preparation for effective labor activity great significance is paid to swimming. An attempt is made to organize classes with those who cannot swim where students are oriented at not only acquiring knowledge but also at ways of learning, patterns and ways of thinking and activities, development of cognition. The acquisition of swimming skills based on the motivation and needs approach served as a basis for forming the idea of healthy lifestyle and creative learning of physical culture values.

Одно из ведущих направлений в формировании личности молодого специалиста в учебном процессе вуза отводится физическому воспитанию. Оно «достраивает» систему подготовки студентов, делает ее цельной, законченной. Именно физическое воспитание дает людям самое необходимое – здоровье, которое формируется с помощью специальных физических упражнений. В общей системе укрепления здоровья, подготовки выпускников вуза к целеустремленной жизненной деятельности большое значение придается плаванию.

Учитывая многогранное влияние плавания на организм человека, следует учитывать то, что часть студентов не по своей воле была лишена возможности овладеть плавательным навыком. Ежегодно на первый курс вуза поступает от 600 до 800 неумеющих плавать или же слабодержащихся на воде студентов. Поиск резервов качественного улучшения занятий

обосновал организацию учебного процесса таким образом, чтобы вместе с выполнением плавательных упражнений студенты развивали умения самостоятельно добывать знания, обновлять их. Это потребовало внесения корректив в учебную деятельность студентов, выработки у них эмоционально-ценностного отношения к овладению плавательным навыком [1].

Занятия с неумеющими плавать студентами мы рассматриваем, как психолого-педагогическую, так и социально-педагогическую проблему. На занятиях предполагается решение задачи не только качественного усвоения и овладения плавательным навыком, но и планируется развитие положительных мотивов обучения. В свою очередь, развитие положительных мотивов обучения предполагает организацию учебных занятий, в которых осуществляется воздействие педагога на сознание и чувства студентов, улучшение их мыслительной деятельности. Учебное действие при таком подходе проведения занятий предполагает взаимодействие 2-х компонентов (мотивационного и исполнительного), которые являются отдельными частями целого. В них представлены характерные особенности учебного действия. В учении мотив проявляется в виде отношения обучающихся к учебным действиям и основан на принципе единства сознания и деятельности, разработанный С. Л. Рубинштейном.

Перед началом занятий были выявлены мотивы студентов, которыми они руководствовались при посещении занятий. Основным мотив у 68 % опрошенных – это «желание научиться плаванию». 9,3 % студентов указали на «стремление преодолеть свои личностные недостатки». 17,4 % указали на «желание получить зачет».

Большая часть студентов формально относится к занятиям и не проявляет интереса к ним. Учебная деятельность студентов, по нашему мнению, характеризуется неумением организовать свою работу, в ожидании помощи со стороны преподавателя. У студентов в основном развита воспринимающая учебная деятельность, характеризующаяся механическим, репродуктивным выполнением задания.

Целью первого этапа проведения занятий стало развитие интереса к результатам учебной деятельности. Такой подход к проведению занятий потребовал поиска путей оптимального включения студентов в процесс совместной педагогической деятельности. Центральным участком проведения занятий становится не пассивное овладение программным материалом, а превращение занятий в средство обоснования своих взглядов и убеждений. Изменением характера учебно-познавательной деятельности предполагалось запустить первоначальный механизм образования мотивов.

Внесение изменений в учебную деятельность студентов обусловлено тем, что интерес имеет внутренний закономерный характер и основывается на связи между причиной и следствием. Так, отсутствие интереса к учению приводит к его отставанию. Но само отсутствие интереса обусловлено рядом причин, которые являются следствием определенных внешних факторов, влияющих на студентов. Формирование интереса к знаниям связано с двумя главными проблемами: а) содействовать наиболее полноценному отражению в сознании студентов усваиваемых знаний, проникновения в их существенные взаимосвязи; б) на этой основе пробуждать, поддерживать и подкреплять такое отношение, наполненное готовностью овладеть знаниями, стремлением углубляться все более и более в процесс познания.

Учитывая тот факт, что интерес к учению проявляется как интегральное свойство личности, включающее эмоциональную, интеллектуальную и волевую сферы, в занятиях предполагалось применять комплекс педагогических средств, воздействующих на чувства, волю и умственные способности студентов [2]. Необходимым условием возникновения интереса на наших занятиях планировалось активное включение обучающихся в учебную деятельность, которая учитывала следующие требования: а) соответствовать учебным возможностям обучающихся; б) быть содержательной и интересной; в) развивать у студентов теоретические знания и практические умения; г) создание психологического климата, взаимопонимание, коллективную деятельность.

Усвоение учебного материала показало, что совершенствование умений сопровождается изменением отношения студентов к своим действиям. Так, количество обучающихся, указавших на безразличное отношение к занятиям, уменьшилось и составило 24 % из всех опрошенных (в начале занятий данный показатель был 44 %). Улучшились показатели по определению ситуативного и укрепившегося интереса (в начале занятий данный показатель составлял 8,1 %, а стал 56 %).

Эти изменения позволяют установить взаимосвязь составных частей учебного действия, когда совершенствование умений сопровождается изменением отношения студентов к ним. На первом этапе развития умений, когда преобладающим является безразличное отношение студентов к учебным действиям, преподаватель показывает им образцы способов выполнения упражнений. Под контролем преподавателя студенты включаются в воспроизводящую деятельность, предполагающую исполнительный характер. Задание для обучающихся рассчитано на использование способов деятельности в несколько измененной ситуации. На основе возросшей саморегуляции выполнения задания студенты частично перестраивают известные способы деятельности.

Привлечение студентов к равноправному процессу передачи и усвоения знаний стало одним из условий организационной части наших занятий. Аспект ведомости был заменен сотрудничеством с активной позицией студентов. С этой целью были предприняты усилия: а) по устранению пассивности, безразличия студентов; б) оказание помощи слабоуспевающим; в) уважительного отношения к студентам и др. Именно в процессе такого обсуждения знания становятся более обобщенными, часть из них переходят в умения и навыки. В атмосфере совместной учебной деятельности студенты вырабатывают чувство ответственности, долга, формируют привычки поведения, осознают необходимость соблюдать дисциплину.

При подборе педагогических средств на следующем этапе проведения занятий мы исходили из того, что условием формирования личностных качеств является активная и сознательная деятельность самих людей. Это значит, что в процессе обучения, исходя из теории действия (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.), следует целенаправленно формировать такие умения и навыки, которые становятся личностно-значимыми и побуждают студентов к общественным действиям, т. е. изменения в личности зарождаются деятельностью и зависят не только от содержания учебного материала, сколько от смысла, который видит в них студент [4; 5]. С этой целью на учебных занятиях проводилась работа со студентами: а) по расширению и углублению их интереса к занятиям физическими упражнениями; б) выработке личной убежденности в значимости базовой физической подготовки. Владение плавательным навыком рассматривалось как одно из средств повышения физической подготовки, укрепления здоровья. Не менее важное значение придается формированию у обучающихся потребности повышения физической подготовки за счет дополнительных самостоятельных занятий. Итогом непродолжительной беседы является вывод преподавателя о влиянии занятий плаванием, выполнения физических упражнений для успешной работы в вузе, снижения негативных последствий напряженной умственной работы. Беседы о роли занятий плаванием стимулируют изменения внутренних условий сознательно-волевой работы студентов по переосмыслению мотивационной направленности поведения. В этом мы убедились после ознакомления с результатами ответов студентов на разработанную нами экспресс-анкету: 71,3 % опрошенных отметили высокий уровень качества проводимых занятий; на улучшение самочувствия после занятий в бассейне указали 91,4 %. На «высокий уровень контакта преподавателя со студентами» указали 79,5 %, «средний уровень» отметили 20,5 %. На положительное отношение к занятиям в бассейне указали все обучающиеся. Также все студенты успешно усвоили плавательный навык.

Внесение педагогических средств положительно сказалось не только на овладении плавательным навыком, но и способствовало пересмотру взглядов студентов. Таким образом, позитивные изменения ряда личностных качеств были отмечены в ответах «экспресс-анкеты». На вопрос анкеты (Развилось ли у Вас желание прийти на помощь?) утвердительно ответили 78 % опрошенных. Значительная часть студентов указала на первостепенную значимость таких личностных качеств, как «коллективизм» – 64 %, «трудолюбие» – 85 %, «дисциплинированность» – 78,5 %, «общественная активность» – 72 % и т. д.

Поэтому мы вправе говорить, что внесенные в учебные занятия дополнения послужили условием выработки побудительных мотивов, перевода усваиваемых знаний в разряд личностно-значимых и общественно полезных. Тем самым направленность занятий предполагает самоопределение студентов к творческому овладению ценностями физической культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арвисто, М. А. Мотивация физкультурно-спортивной деятельности / М. А. Арвисто. – М.: ФиС, 1982.
2. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М., 1976.
3. Бальсевич, В. К. Физическая активность человека / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожанов. – К.: Здоров'я, 1987. – 226 с.
4. Мотивы и психология физической культуры. Физическая культура студента / под ред. В. И. Ильина. – М.: Гардарики, 2003. – 448 с.
5. Шилько, И. Н. Физическое воспитание студентов на основе личностно ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности / И. Н. Шилько. – Томск: ТГУ, 2003. – 196 с.

О. М. Куницкая
БарГУ, Беларусь

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОРГАНАХ

Abstract. In article objective necessity of formation of organizational-legal conditions for creation and functioning of branches of chairs in the state bodies is considered. The special attention is given to a problem of combination of functions of the head of branch of chair with its direct duties in the basic place of work, and also presence of certain features of a legal status of law enforcement bodies.

As the HIGH SCHOOL is financially interested in possibility of qualitative training of students directly in the state bodies, and the last, in turn, are interested in constant improvement of professional skill (re-training) of the employees in HIGH SCHOOL and use (introduction) of its scientific workings out, work of branch of chair is mutually advantageous for both parties. Thereupon it is necessary to find more effective and constructive operating procedure of branch of chair within the limits of cooperation on the basis of the legislation.

В условиях роста динамики рынка труда возникает необходимость объединить усилия вузов и предприятий по подготовке специалистов. В связи с этим требуется создание системы подготовки кадров в условиях, приближенных к реальным [14].

Исходя из указанных целей, многие кафедры вузов Республики Беларусь организуют свои филиалы на лучших предприятиях (в организациях, государственных органах) и НИИ Беларуси [4]. (Подпункт 4.4 Положения о кафедре, утвержденного приказом Министерства образования Республики Беларусь от 22 марта 1994 г. № 79 [8], предусматривает такую возможность). Так, приказом ректора учреждения образования «Барановичский государственный университет» от 2 октября 2008 г. № 452 было утверждено положение «О филиале кафедры уголовно-правовых дисциплин на базе Барановичского ГОВД».

Кафедра является основным структурным подразделением высшего учебного заведения, осуществляющим образовательную и научную деятельность, а также методическую работу по одной или нескольким родственным специальностям либо учебным дисциплинам [5]. Филиал кафедры создается на базе предприятия (организации, государственного органа и т. п.) приказом ректора учреждения образования на основании решения совета университета и по согласованию с руководителями предприятий (организаций, государственных органов либо их структурных подразделений). В целях урегулирования различных вопросов, которые могут возникнуть в процессе сотрудничества высшего учебного заведения и предприятия, необходимо заключить договор [3].

Без учета специфики и профиля конкретных кафедр выделим следующие направления деятельности филиалов кафедр: учебно-воспитательная, методическая, научно-исследовательская и информационно-аналитическая работа [4]. Основной особенностью функционирования филиалов кафедры является то, что указанные направления их деятельности могут реализовываться только в организации (в нашем случае в ГОВД /РОВД).

На практике создание механизмов реализации вышеперечисленных направлений деятельности филиала кафедры вызывает отдельные проблемы. В первую очередь это правовые основы предоставления необходимой информации и осуществления мероприятий, способствующих лучшей адаптации студентов в процессе обучения к конкретным условиям, получению ими навыков работы, а также контроля знаний студентов в процессе обучения и по итогам освоения конкретных учебных дисциплин, закрепленных за филиалом кафедры.

Согласно Закону Республики Беларусь от 17 июля 2007 г. «Об органах внутренних дел Республики Беларусь» [7] (далее – Закон) органы внутренних дел *не имеют права разглашать сведения*, относящиеся к личной жизни гражданина, если иное не предусмотрено указанным Законом и другими законодательными актами Республики Беларусь (ст. 6).

В статье 5 Закона определено: деятельность органов внутренних дел является гласной, открытой для граждан и средств массовой информации *в той мере*, в какой это не противоречит требованиям законодательства Республики Беларусь о защите государственных секретов и иной охраняемой законом тайны.

Согласно ст. 198 Уголовно-процессуального кодекса [12] (далее – УПК) данные предварительного следствия или дознания не подлежат разглашению. Они могут быть преданы гласности лишь с разрешения следователя, дознавателя и только в том объеме, в каком ими будет признано это возможным, если разглашение не противоречит интересам предварительного расследования и не связано с нарушением прав и законных интересов участников уголовного процесса.

Кроме того, согласно ст. 65 УПК орган, ведущий уголовный процесс, при наличии достаточных оснований обязан принять предусмотренные законом меры по обеспечению безопасности этих лиц и их имущества. К таким мерам наряду с другими относится неразглашение сведений о личности.

Вопрос о допуске студентов к материалам уголовных дел и их участию в проведении следственных действий и иных оперативных мероприятий остается открытым.

Согласно разработанным в вузах Положениям о филиале кафедры и Положению о кафедре филиал возглавляет его заведующий, который назначается руководителем вуза (ректором университета) по представлению заведующего кафедрой и по согласованию с МВД в лице начальника соответствующего органа внутренних дел.

При анализе правового положения руководителя филиала кафедры, а именно заведующего филиалом кафедры, следует учитывать, что он является, с одной стороны, совместителем в высшем учебном заведении, а с другой – сотрудником органа МВД.

Согласно Положению о прохождении службы в органах внутренних дел [9] служба в органах внутренних дел является видом *государственной службы* в Республике Беларусь, заключающимся в непосредственном выполнении сотрудниками этих органов задач по защите жизни, здоровья, прав и законных интересов граждан, общества и государства от преступных и иных противоправных посягательств, исполнению наказаний и административных взысканий (п. 1).

Для сотрудников, проходящих службу по контракту (далее – контракт), условия службы в органах внутренних дел устанавливаются в контракте. Сотрудники, замещающие должности на конкурсной основе, проходят службу в органах внутренних дел в течение срока, на который они избраны. Контракт о службе в органах внутренних дел заключается между гражданином (сотрудником) и МВД в лице начальника соответствующего органа внутренних дел.

Работа сотрудника МВД в вузе по совместительству регулируется в первую очередь Трудовым кодексом Республики Беларусь от 26 июля 1999 г. № 296-З (далее – ТК) [11] и другими нормативными правовыми актами.

Глава 32 ТК регламентирует особенности труда лиц, работающих по совместительству.

Согласно ст. 343 ТК совместительство – это выполнение работником в свободное от основной работы время другой постоянно оплачиваемой работы у того же или другого нанимателя на условиях трудового договора.

Работа по совместительству имеет четыре характерных признака: 1) выполняется только на условиях трудового договора, поэтому на совместителей распространяются общие нормы ТК; 2) является постоянно оплачиваемой; 3) является регулярной; 4) осуществляется в свободное от основной работы время [13]. Подчеркнем, что для работы по совместительству согласия нанимателя по месту основной работы не требуется, за исключением случаев, предусмотренных законодательными актами (ч. 3 ст. 343 ТК).

Следует учитывать, что ст. 348 ТК установлены ограничения работы по совместительству. *Для отдельных категорий работников ограничения по совместительству могут устанавливаться иным законодательством.*

С вопросом об «обеспечительной функции» нанимателя при организации труда в филиале кафедры напрямую связан вопрос о распространении на работников, которые заведуют филиалом кафедры, с местом нахождения в государственном органе общих гарантий, предусмотренных нормами трудового законодательства.

По итогам исследования указанной проблемы уместно определить специальный правовой статус сотрудника ГОВД/РОВД, образуемого отдельными условиями контракта. Возникает вопрос о возможности и необходимости включения в него с момента заключения трудового договора по совместительству условия о работе в качестве заведующего филиалом кафедры, регламентируя его права и обязанности по выполнению задач и функций филиала кафедры, и иные особенности правового статуса [2].

Помимо изложенных, имеются и другие проблемные аспекты функционирования филиала кафедры высшего учебного заведения на предприятии. Важно привлечь внимание специалистов к рассматриваемой проблеме.

Принятие Кодекса об образовании позволит создать единый механизм правового регулирования на базе уже сложившихся институтов законодательства об образовании через систематизацию и упорядочение действующих норм права, сохранить преемственность в правовом регулировании образовательной деятельности, сократить количество пробелов действующих нормативных правовых актов различных сфер [1].

Необходимо, как нам представляется, работать над устранением недостатков, а по не которым вопросам пробелов правового регулирования деятельности кафедры (ее подразделений) высших учебных заведений в государственных органах и включить соответствующие нормы в Кодекс об образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс об образовании принят в первом чтении // [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://www.naviny.by/rubrics/society/2009/11/05/ic_news_116_320734/ – Дата доступа: 05.03.2010.

2. Куницкая, О. М. Некоторые особенности правового регулирования труда руководителя филиала кафедры на предприятии / О. М. Куницкая // Высшая школа: проблемы и перспективы:

IX Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 11–12 нояб. 2009 г.: в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: М. И. Демчук [и др.]. – Минск: РИВШ, 2009. – С. 49–51.

3. Куницкая, О. М. Договор как правовая основа деятельности структурных подразделений высшего учебного заведения на предприятии / О. М. Куницкая, О. А. Погорелова // Наука. Образование. Технологии. – 2009: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 10–11 сент. 2009 г., Барановичи, Респ. Беларусь: в 2 ч. / редкол.: В. И. Кочурко [и др.]. – Барановичи: РИО БарГУ, 2009. Ч. 2 – С. 191–193.

4. Куницкая, О. М. Адаптивная эффективность (роль) филиала кафедры в продуцировании высококвалифицированных юридических кадров / О. М. Куницкая, Е. Я. Рутман // Инновации в юридическом образовании: содержание, технологии, управление: тез. докл. междунар. науч.-метод. конф., Минск, 31 окт. 2008 г. / Акад. МВД Респ. Беларусь; редкол.: А. Л. Савенок (отв. ред.). – Минск: Акад. МВД Респ. Беларусь, 2008. – С. 41–43.

5. О высшем образовании: Закон Респ. Беларусь, 11 июля 2007 г., № 252-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2007. – № 17. – 2/1349.

6. О государственной службе: Закон Респ. Беларусь, 17 июля 2007 г. // Эталон – Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2010.

7. Об органах внутренних дел Республики Беларусь: Закон Респ. Беларусь, 17 июля 2007 г. № 263-3 // Эталон – Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2010.

8. Об утверждении нормативных документов для высших учебных заведений: приказ Министерства образования Респ. Беларусь, 22 марта 1994 г., № 79 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 1999. – № 74 – 8/2191.

9. Об утверждении Положения о прохождении службы в органах внутренних дел Республики Беларусь: Указ Президента Респ. Беларусь, 13 нояб. 2001 г. № 671 // Эталон – Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2010.

10. Положение о кафедре университета // [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://openedu.tversu.ru/Sbornik/23.htm> – Дата доступа: 10.03.2010.

11. Трудовой кодекс Республики Беларусь: Закон Респ. Беларусь, 26 июля 1999 г. № 296-3 // Эталон – Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2010.

12. Уголовно-процессуальный кодекс: Закон Респ. Беларусь, 11 января 2000 г. № 365-3 // Эталон – Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2010.

13. Чичина, А. П. Особенности прекращения трудового договора с лицами, работающими по совместительству (гл. 32 ТК) / А. П. Чичина, Е. В. Чичина // [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.profmedia.by> – Дата доступа: 09.03.2010.

14. Электроэнергетические, электромеханические и биотехнические системы. Кафедра 310. МАИ. Филиалы кафедры // [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: http://www.mai.ru/colleges/fac_3/kaf/k310/index.html – Дата доступа: 03.03.2010.

О. И. Лебедева

ГрГАУ, Беларусь

РОЛЬ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

***Abstract.** The article gives the analysis of the problem of the improving of the professional training quality through applying the concept of context approach to general subjects, particularly to a foreign language teaching in a non-linguistic higher educational establishment. It states that it is possible to reach the goal of high demand for graduates in the labor force market, if the content and forms of their learning activity is adequate to the goals, content and forms of their future professional activity. While developing the curriculum for a foreign language, it is recommended to consider the interdisciplinary links and take into account the necessity to form the skills of using the language phenomena in future work. The article represents recommendations on the choice of didactic material for proper forming of social and professional context of future activity.*

Повышение качества профессиональной подготовки студентов является одним из важнейших приоритетов политики белорусского государства в сфере высшего образования. Рынок труда предъявляет высокие требования к качеству обучения специалистов. Общемировой тенденцией становится спрос на выпускников вузов, которые не только имеют хорошие знания, но и владеют современными технологиями, обладают творческим мышлением, познавательной активностью, умением находить, анализировать и синтезировать новую информацию, а также применять научные и инновационные результаты в производстве.

Чтобы соответствовать мировым тенденциям развития образовательных услуг и требованиям рынка труда, вузы Беларуси последовательно проводят работу по внедрению систем управления качеством образования и приведению их в соответствие с требованиями государственных и международных стандартов.

О качественном образовании можно говорить тогда, когда знания, полученные в конкретном учебном заведении, востребованы в условиях и местах их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни. Несомненно, одним из требований, предъявляемых к современным специалистам, является владение выпускниками вузов иностранными языками, что обусловлено рядом факторов.

Одним из них является стремление правительства сделать белорусскую экономику привлекательной для зарубежных инвесторов. Ставятся задачи увеличения доли иностранцев в инвестировании в основной капитал белорусских субъектов хозяйствования. Естественно, что компании с иностранным капиталом будут отдавать предпочтение специалистам, владеющим хотя бы одним иностранным языком. Таким образом, знание иностранного языка будет влиять на уровень востребованности молодого специалиста.

Кроме того, обучение иностранным языкам в вузе приобретает новое звучание в связи с широким использованием информационных технологий и необходимостью для специалистов работать в сети Интернет, чтобы своевременно узнавать о самых передовых достижениях и открытиях в своей области и использовать это знание в профессиональной деятельности. Как правило, большая часть такой информации представлена в глобальной компьютерной сети на иностранном языке.

Понимание студентом значения овладения иностранным языком для будущей профессии и для повышения востребованности на рынке труда ведет к повышению мотивации изучения данного предмета. Следовательно, для улучшения качества обучения студентов иностранному языку нужны такие педагогические технологии, которые способствовали бы эффективному формированию не только предметных знаний, умений, навыков, но и профессионально значимых. Обучение должно ориентировать студента на будущее содержание его профессиональной деятельности. Как показывает практика, всем этим требованиям удовлетворяет технология контекстного обучения.

Контекстное обучение, концепция которого была разработана сравнительно недавно (в 1991 г.) А. А. Вербицким, предполагает подчинение содержания и логики изучения учебного материала, в первую очередь общеобразовательных дисциплин, исключительно интересам будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение приобретает осознанный характер, способствуя формированию не только познавательных, но и профессиональных мотивов и интересов.

Таким образом, мы считаем, что при языковой подготовке важно подготовить студентов к профессионально ориентированному использованию иностранного языка. Для этого следует обучать студентов иностранному языку параллельно с их специальной подготовкой, производить выбор содержания и форм учебной деятельности студентов, которые будут соответствовать целям, содержанию и формам их будущей профессиональной деятельности.

Разрабатывая программы обучения иностранному языку, следует учитывать сферы предстоящей деятельности будущих специалистов.

На наш взгляд, при составлении учебных планов и подготовке к занятиям по иностранному языку необходимо консультироваться с преподавателями вуза, которые преподают специальные предметы. Это поможет смоделировать ситуации, в которых предстоит общаться будущим специалистам и предложить задания, которые им придется выполнять после окончания учебного заведения.

При исследовании роли контекстного обучения в иноязычной подготовке специалистов нашей целью было определить содержание занятий по иностранному языку в неязыковом вузе и предложить соответствующие этому содержанию формы организации учебной деятельности студентов.

На базе кафедры белорусского и иностранных языков ГГАУ активно проводится научно-методическая работа по исследованию и использованию возможностей иностранного языка как учебного предмета, изучение которого может способствовать приобретению профессиональных знаний. На кафедре проводится дидактически обоснованный подбор учебного материала, целью которого является создание социального и профессионального контекста будущей деятельности.

Основными принципами подбора такого материала являются: актуальность его содержания для реализации выдвинутых целей; двойная обусловленность выбора содержания образования (структурой предстоящей профессиональной деятельности и структурой иностранного языка); соответствие отбираемого языкового материала сферам, тематике и ситуациям профессионального общения; учет предыдущего опыта студентов.

В процессе обучения иностранным языкам контекстный подход можно применять уже с первых занятий даже в рамках вводно-коррективного курса и осуществлять его систематически в течение всего курса обучения. Учитывая то, что изучение данного предмета в неязыковых вузах проходит, как правило, на первых курсах, обучение следует построить так, чтобы результат, достигнутый на этой ступени, помогал обучению на следующих ступенях и был полезен в будущей профессиональной деятельности.

При обучении иностранным языкам можно выделить несколько сфер применения контекстного подхода: усвоение лексики по специальности (терминов и специальных понятий); формирование навыков перевода отраслевой иноязычной литературы; создание ситуаций профессионально ориентированного делового общения с целью развития навыков разговорной речи.

Следует особо отметить, что изучение языка специальности характеризуется сложностью усвоения большого количества терминов и специальных понятий, относящихся к сферам профессиональной деятельности. В целях успешного решения этой проблемы преподавателю необходимо провести отбор лексического материала с учетом специализации, нужно знать, каким профессиям обучают в данном вузе, на каких предприятиях учащиеся проходят профессиональное обучение и какова их будущая профессиональная деятельность.

В частности, в вузе аграрного профиля выбор изучаемой лексики осуществляется по таким пунктам, как: названия факультетов и специальностей, по которым ведется подготовка в аграрном вузе; названия основных сельскохозяйственных культур и животных; названия сельскохозяйственного оборудования и инвентаря; названия удобрений и средств защиты растений; названия аграрных методик, практик и операций.

Одновременно с усвоением терминологии студенты должны овладевать умением пользоваться специальными словарями, справочниками, базами данных, каталогами, ресурсами сети Интернет в поиске значений незнакомых слов и выражений.

Знание специальной лексики помогает студентам в приобретении навыков перевода отраслевой литературы по своей специальности. Каждая специальность неязыкового вуза требует отбора аутентичного текстового материала для формирования навыков поиска информации. При подборе текстов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, следует учитывать межпредметные связи, посильность и доступность восприятия текстового материала студентами, наличие в тексте новых терминов и специальных понятий, а также возможность формирования умений и навыков использования изучаемых языковых явлений на основе текста.

При этом аутентичный текстовый материал должен отвечать специфике будущей профессиональной деятельности студентов неязыкового вуза. Дидактически верное создание комплекса упражнений обеспечивает усвоение лексики по специальности и моделирование коммуникативных ситуаций профессионального общения.

На основе профессионально ориентированного текста должна быть разработана система упражнений, направленная не только на усвоение лексики по специальности, но и на создание проблемных текстовых и коммуникативных ситуаций, охватывающих профессиональную деятельность будущего специалиста. Такая система упражнений, как считают некоторые исследователи, должна являться логической основой, подготовкой к проведению деловой игры [1], которая является высшей степенью обучения профессионально ориентированному общению.

Таким образом, роль контекстного обучения в иноязычной подготовке будущих специалистов заключается в возможности приблизить учебный процесс в вузе к будущей профессиональной деятельности. Оно поможет молодым специалистам в будущем быстрее адаптироваться к условиям профессиональной деятельности и заложит основы формирования нового качества мышления специалистов, соответствующих требованиям современной практики освоения новых технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башмакова, И. С. К вопросу о формировании умений профессионального общения на иностранном языке у студентов неязыковых вузов / И. С. Башмакова // Вестн. МГЛУ. – М., 2003. – Вып. 477. – С. 24–29.
2. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М., 1999.
3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М., 1991.

А. И. Лесникович, Т. А. Савицкая
БГУ, Беларусь

О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ХИМИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Abstract. There are some directions of the contemporary national higher education development. The harmonization with European trends in the frames of the Bolognese process, the integration of science and education, usage of modern scientific research and distance education methods, governmental support for the education by the priority national projects and so on are among them. The integration into the European space of higher education is worth consideration in the context of national interests and the development of foreign-policy of the country directed to the cooperation with Europe. The examples of the harmonization of the training process at the Chemical faculty with European trends are given.

В настоящее время Беларусь намерена официально вступить в Болонский процесс, а 2010 год прогнозируется как год принятия Болонской декларации. Гармонизация с общеевропейскими тенденциями в рамках Болонского процесса, наряду с интеграцией науки и образования, внедрением в учебный процесс элементов научного исследования и дистанционных методов обучения, государственной поддержкой через приоритетные национальные проекты, относится к числу основных направлений развития современного отечественного образования. При этом интеграцию в общеевропейское пространство высшего образования следует рассматривать в контексте национальных интересов и развития внешнеполитического курса страны, направленного на сотрудничество с Европой.

Несмотря на значительное число, как сторонников, так и противников Болонской декларации, сегодня уже нецелесообразно обсуждать ее плюсы и минусы, а следует наилучшим способом адаптироваться к происходящим изменениям. Приобретая новые европейские признаки, важно сохранить лучшие традиции и уровень национальных стандартов качества. Для решения этой задачи необходим обмен опытом в области новых форм организации учебного процесса в отечественных университетах, их всесторонний анализ и внедрение наиболее эффективных. Обобщение и распространение такого опыта тем более важно, поскольку западная педагогика, на которую мы собираемся равняться, переживает кризис. Так, например, спрос на специалистов с магистерским дипломом возрастает в Европе в год в среднем только на 4 %, в то время как предложение увеличивается на 6 %.

Стратегия химического факультета, ориентированная на подготовку специалистов, конкурентоспособных и востребованных на современном рынке труда, базируется на фундаментализации образования, его демократизации, внедрении инновационных методик организации учебного процесса, интеграции с наукой, сближении вузовской и университетской науки. На этой основе создаются условия для вовлечения студентов в процесс непрерывного преемственно-ориентированного образования, направленного на приобретение знаний, развитие личности и ее подготовку к исполнению профессиональных, гражданских и социальных обязанностей.

В настоящее время подготовка студентов по специальности G 1-31 05 01 *Химия* осуществляется по четырем основным направлениям: G 1-31 05 01-01 *Научно-производственная деятельность*, G 1-31 05 01-02 *Научно-педагогическая деятельность*, G 1-31 05 01-03 *Фармацевтическая деятельность*, G 1-31 05 01-04 *Охрана окружающей среды*. Планируется подготовка по новому направлению *Управленческая деятельность*. Фундаментализация университетского химического образования предполагает создание научной информационной базы для усвоения профессиональных дисциплин, дальнейшего пополнения знаний, обеспечение системности, обобщенности и внутреннего единства учебного материала, его инвариантности к направлению обучения. Она призвана способствовать формированию у студентов научного химического мировоззрения, основанного на создании целостного образовательного пространства, которое позволяет осознать взаимосвязь не только между всеми изучаемыми дисциплинами химического профиля, но и избранными дисциплинами смежных наук. Реализация принципа фундаментальности позволяет повысить эффективность как учебного процесса, так и научно-исследовательской работы студентов и в конечном итоге осуществлять подготовку специалистов, способных интегрировать идеи из различных областей науки, оперировать междисциплинарными категориями, комплексно воспринимать инновационный процесс. Конкретными мероприятиями на пути к фундаментализации образования на химическом факультете стали разработка учебно-методических комплексов, внедрение модульного построения учебных программ, а также дисциплин межпредметного характера. Например, программа дисциплины «Введение в “зеленую” хи-

мию», впервые введенной в 2009 г., подготовлена специалистами в области физической, органической химии, экологии и охраны труда. При создании дисциплины «Менеджмент в фармацевтической промышленности» также использован принцип межпредметной коммуникации. Для магистрантов подготовлен интегрированный курс «Современные проблемы химии», который методологически выстроен таким образом, что позволяет на более высоком уровне осуществить систематизацию химических знаний и формирование на этой основе научного мышления и миропонимания.

Реализация принципа фундаментальности образовательного процесса требует совершенствования и системы передачи знаний от преподавателя к студенту. В этой области, в соответствии с тенденциями в мировой и европейской педагогике, востребованным и эффективным считается принцип кооперативного обучения. Важнейшими компонентами данной образовательной технологии являются: взаимная зависимость, тесное сотрудничество, личная ответственность, развитие коммуникабельности и рефлексия.

Кроме организации учебного процесса по кооперативному принципу, на факультете практикуется привлечение талантливых студентов к созданию новых лабораторных работ. Этот процесс превращается в научное исследование и проходит ряд последовательных стадий: поиск в литературе новейших достижений в данной области химии – воспроизведение описанного процесса и его адаптация к лабораторным условиям – составление методических указаний к новой лабораторной работе – апробация на лабораторном студенческом практикуме. Например, на лабораторном практикуме по коллоидной химии с участием студентов созданы лабораторные работы «Моделирование процесса очистки сточных вод от аммиака с помощью жидких эмульсионных мембран», «Адсорбционно-флокуляционная очистка воды», «Нанодисперсные системы. Получение органозоля серебра методом межфазного синтеза», «Пены. Определение капиллярного давления в каналах Плато-Гиббса» и Приложение к ней «Антипузыри».

Переход к интегрированной системе науки и образования с ориентацией на решение научно-практических задач в соответствии с приоритетными направлениями научных исследований в Республике Беларусь осуществляется на факультете за счет тесного сотрудничества с НИИ физико-химических проблем БГУ и НАН Беларуси. В лабораториях НИИФХП под руководством квалифицированных научных сотрудников студенты осваивают азы научной деятельности, приобретают навыки ведения научных дискуссий, узнают о существовании научных школ, оказываются вовлеченными в творческий процесс создания нового продукта от рождения идеи до ее воплощения в инновационную технологию. Ежегодно в НИИ физико-химических проблем выполняется 20–30 дипломных работ, 40–60 студентов участвуют в НИР. С 2004 г. функционирует кафедра двойного подчинения на базе кафедры общей химии и методики преподавания химии, кафедры неорганической химии и ГНУ «Институт общей и неорганической химии НАН Беларуси». Деятельность кафедры направлена на повышение качества подготовки студентов за счет использования научного потенциала и экспериментальной базы НАН Беларуси.

В качестве нетрадиционных форм развития международного сотрудничества и межкультурных коммуникаций следует отметить участие студентов в научных практиках за рубежом и организацию летних научных школ для иностранных студентов. Сотрудничество с Международной программой «Балтийский университет» позволило апробировать на факультете систему оценки трудозатрат студентов в европейских зачетных единицах (ECTS).

Несмотря на сделанные первые шаги в области гармонизации образовательного процесса с европейскими тенденциями, необходима еще большая работа по повышению престижа белорусской химической высшей школы для зарубежных партнеров, ее конкурен-

тоспособности и привлекательности на мировом рынке, образовательных услуг при сохранении фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям государства.

В этой связи мы планируем разработку магистерских программ на английском языке, создание учебно-научного центра по возобновляемым источникам энергии, расширение коммуникаций между факультетом и европейским образовательным сообществом, установление контактов с экспертами Европейского химического общества с перспективой совершенствования содержания программ химических дисциплин и номинирования представителей профессорско-преподавательского состава факультета на звание «Европейский химик».

Э. Н. Макаренко

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

***Abstract.** Innovative processes gain in strength, in this connection special value gets presence at the teacher of intellectual and creative potential who allows to be guided in constantly varying social and pedagogical situation, to comprehend and reinterpret personal and public experience, to master social and humanitarian knowledge. To the full formation of experience of creativity occurs at use of modern methods of creativity. In this case, the teacher has an opportunity to apply an individual approach and to accept the person of any student such what it is. Dynamics of a life demands mass development trained with a different starting educational level of effective methods of creativity in short terms, “ with the least expenditure of intellectual forces “R.Descartes.*

Именно в инженерии прошел жесткий отбор интенсивных методов, поэтому инженерно-изобретательские методики стремительно распространяются на различные сферы, в том числе образование, подтверждая свою эффективность.

Оценивая позитивно накопленный педагогической наукой теоретический материал в области решения проблемы творчества и его педагогических аспектов, в то же время нельзя не отметить недостаточную разработанность таких насущных для образовательной практики вопросов, как теоретическое осмысление современных методов творчества, роли этих методов в решении педагогических задач и осмыслении профессиональной деятельности учителя; классификации, типологии и сущностной характеристики методов, на которые опирается процесс накопления опыта творческой деятельности будущего педагога.

Проведенный нами теоретический анализ показывает, что в теории педагогики и психологии сложились различные подходы к классификации методов творчества. Более того, нет единого мнения к отнесению того или иного метода к определенному классу.

Основываясь на утверждении А. Кудрявцева, что выбор метода для практической работы должен проводиться с учетом особенностей задачи, что методы поиска «...не только средства решения проблем, но и психологические инструменты...» [1], определяющие программы, которые организуют выполнение решающим задач определенных действий, выбор метода должен быть связан с личностью решающего задачу, поскольку стиль – это преимущественный способ реализации человеком своих профессиональных и обществен-

ных обязанностей. Собственный стиль ощущается человеком как мера адекватности ситуации его индивидуальным особенностям и возможностям.

Мы придерживаемся точки зрения, что этапы творческого процесса связаны с доминантностью полушарий головного мозга. Для праводоминантных характерны такие этапы, как переработка информации по проблеме; инкубация, вынашивание идеи; решение. Для леводоминантных характерны этапы ориентировки (рассмотрение идей и подходов, которые можно использовать для проникновения в существо данной ситуации); выбора (сравнительный анализ продуктивности разных подходов); исполнения (продвижение по выбранному направлению и оценка его правомерности). Из данных описаний видно, что людям с разным типом мышления процесс творчества представляется по-разному и включает специфические механизмы. Поэтому для оказания содействия им в развитии личного опыта творчества следует использовать стратегии, оптимальные для каждой группы [2]. Основываясь на вышесказанном, а также на том, что методы творчества проистекают из механизмов творческой деятельности, выявленных к настоящему времени (поиск неизвестного с помощью механизма анализа через синтез; поиск неизвестного с помощью механизма взаимодействия интуитивного и логического начал; поиск неизвестного с помощью ассоциативного механизма; поиск неизвестного с помощью эвристических приемов и методов) [3], методы творчества в контексте нашего исследования можно разделить на три группы в зависимости от типа мышления решающего задачу: интуитивные, логического поиска и интуитивно-логические.

Отбор данных методов производился с учетом следующих критериев: эффективности (с их помощью могут быть получены более ценные результаты, чем на основе традиционных методов); соответствие решаемым педагогическим задачам; удобство; известность; критика (уязвимы для критики) [4] (табл. 1).

Таблица 1

Методы творчества в зависимости от типа мышления

Тип мышления	Методы творчества
Интуитивный	«Мозговой штурм» и его модификации, метод записной книжки Хефеле, «Случайный импульс», «635», метод модераций, «Дельфи», «Синектика», метод фокальных объектов, метод гирлянд ассоциаций и метафор, система «КАРУС», метод контрольных вопросов, постановка новых целей, интегральный метод «Метра», креативные методы А. В. Хуторского.
Рациональный	«АРИЗ-59», «АРИЗ-85В», «Оператор РВС», метод «Золотая рыбка», метод «Фантазия-2», метод «Моделирование Маленькими Человечками», метод «Жизненная стратегия творческой личности», метод кейсов, метод «Круглый стол», метод «Ажурная пила».
Интуитивно-логический	«Морфологический ящик», метод организующих понятий, метод «Матриц открытия», метод десятичных матриц поиска, метод комбинаторики, метод систематической эвристики, «Корабельный совет», «Метаплан», метод «Черный ящик», метод Мэтчетта.

Каждый из этих методов на первый взгляд позволяет преодолеть все трудности творческого процесса, но на самом деле имеет ряд серьезных недостатков. Мы постарались свести достоинства и недостатки методов интуитивного и логического поиска в табл. 2:

**Достоинства и недостатки методов интуитивного
и логического поиска**

Достоинства	Недостатки
<p>Интуитивные методы</p> <p>Увеличивают количество новых идей. Принципиально доступны в освоении. Опираются на коллективный опыт.</p> <p>Логические методы</p> <p>Выявленные в рамках логических методов закономерности развития систем являются всеобщими, не противоречат законам диалектики, инструментальны, допускают возможность проверки на практике и обладают достаточными резервами для дальнейшего совершенствования по мере накопления новых материалов.</p> <p>Наличие в структуре методов материала, содержащего реальную проблему, и методов осознанного овладения мыслительными операциями и приемами.</p> <p>Развивают системное мышление и творческое воображение, повышают интерес к получению знаний, появляется уверенность в своих силах, формулируются вопросы и выявляются направления исследований, на которые современная наука, общество пока не нашли ответов.</p> <p>Заложены большие резервы для формирования и развития у обучаемых качеств, присущих творческой личности.</p>	<p>Отсутствие строгих правил поиска. Неупорядоченный перебор вариантов. В основе методов – «инсайт», интуиция, озарение, хотя до сих пор нет полного понимания сущности этих понятий и механизмов их реализации. Плохо решают сложные задачи, низка вероятность получения новой качественной идеи. Требуют больших затрат сил, времени, средств. Нет гарантии нахождения решения даже для задач среднего уровня сложности. Решив задачу одним методом, «решатель» стремится и новые задачи решать аналогично. Не найдя решения первой задачи, «решатель» отказывается от решения следующих задач. Нет возможности увидеть новые задачи своевременно, одновременно с их возникновением. Не совершенствуются и не развиваются. Не дают критериев оценки полученных идей [5].</p> <p>Качественное решение задачи, «понимание» ее актуальности зависит от кругозора, квалификации и мировоззрения усмотревшего ее постановщика. Необходимы не только широкие знания в смежных областях, но и умение сопоставлять закономерности в отдаленных областях знания, не бояться «бредовых идей».</p> <p>Успешное использование логических методов в течение нескольких лет приводит не только к удачам в изобретательстве, но и к профессиональной деформации за счет мощи подсознательных барьеров. Осуществляя последовательное продвижение к решению, с высокой надежностью получая положительные результаты, очень выигрывают в скорости получения результата и в его качестве на фоне специалистов, идущих к решению многие годы методом проб и ошибок. Но, при этом становятся фанатично преданными методу. А фанатизм всегда резко снижает видение проблемы и возможных подходов к их решению.</p> <p>Специалисты, работающие интуитивно, преимущественно на подсознательном уровне быстрее переходят к новому принципу, новой стратегии, что позволяет им продвигаться в поисках решения быстрее, чем методичным специалистам [2].</p>

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что методы творчества в педагогической деятельности являются одновременно средством самовыражения и самореализации педагога и развития творческой индивидуальности учащихся, обеспечивают открытие субъектами педагогического процесса параметров своего «Я», своих способностей, намерений и желаний, а с другой стороны – присвоение этим «Я» ряда свойств, описывающих желательную форму субъективности. Следовательно, назначение опыта творческой деятельности видится в том, чтобы гармонизировать индивидуальность ученика с объективными условиями учебной деятельности для повышения эффективности ее процесса и результата, а также с целью повышения удовлетворенности субъекта деятельности [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Кудрявцев, А. В. Обзор методов создания новых технических решений / А. В. Кудрявцев. – М.: ВНИИПИ, 1989. – 52 с.
2. Грановская, Р. М. Творчество и преодоление стереотипов / Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская. – СПб.: OMS; СПб.: Питер, 1993. – 270 с.
3. Калошина, И. П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход) / И. П. Калошина. – МГУ, 1983. – 168 с.
4. Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс; пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
5. Методическое пособие по теории решения изобретательских задач для преподавателей школ / сост. И. Л. Викентьев, И. К. Кайков, А. В. Нечкин. – Киев: РСЮТ, 1991. – 120 с.
6. Торхова, А. В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя / А. В. Торхова. – М.; МГОПУ им. М. А. Шолохова. – М., 2005. – 265 с.

О. Н. Макарова

БГПУ имени В. М. Шукшина, Россия

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОЛИМПИАДЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

***Abstract.** Modernization of contemporary education says about importance of the professional competence of future teachers. Strategy of modern education depends of competence of graduating students of pedagogical institutes. The distance teaching can promote such forming of professional competence. This article is devoted about the place of the distance olympiads and its benefits at forming of professional competence of students of pedagogical specialities. During a few years the author of this article works as the leader of commands which have participated in the distance olympiads. In the foundation of this article lies assertions that author have got experimental way. The distance form of competitions has a practical orientation; it also stimulates internal motivation of studies, and will be good with the self-education. Application of the distance olympiads helps the student how to be oriented in informative space, to be mastered in the new types of activity, to be developed in the communicative capabilities, to be mastered in the active methods of teaching, to teaches into operate that coming from experience in the process of the decision of professional tasks.*

Информатизация общества предполагает наличие у студентов способности к самостоятельному принятию решений, умению быстро ориентироваться в информационном пространстве, самообучаться, критически мыслить. При таком подходе главным результатом деятельности образовательного учреждения становится не система знаний, умений и навыков, а набор основных компетентностей. В условиях конкуренции среди выпускаемых вузами специалистов повышается роль профессиональной компетентности.

В многочисленных психолого-педагогических исследованиях отмечается, что решение проблемы формирования профессионально компетентного педагога, способного осуществлять свою деятельность при применении информационных и коммуникационных технологий, выступает в качестве необходимого условия успешного развития информатизации образования. Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Понятие профессиональной компетентности разрабатывалось такими исследователями, как Л. К. Гребенкина, И. А. Зимняя, И. Ф. Исаев, И. А. Колесникова, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др. Формирование профессиональной компетентности предлагает акцентировать процесс обучения на самоактуализации личности студентов, создании для обучающихся условий осознания и реализации своих потребностей и интересов.

Одним из качеств будущего педагога является умение работать в информационно-образовательной среде, поскольку современный учитель сталкивается с необходимостью обработки информационных ресурсов, технических и программных средств для обеспечения образовательного процесса, реализации дистанционных технологий. Дистанционный подход позволяет задействовать различные инновационные формы организации образовательного процесса, способствующие формированию содержательного, технологического и личностного компонентов профессиональной компетентности.

В последние десятилетия дистанционное образование интенсивно развивается, охватывая все большее число вузов. При этом широко применяются сетевые дистанционные конкурсы и олимпиады для будущих педагогов. Прогноз развития мирового рынка дистанционного обучения показывает, что такие формы обучения уверенно входят в XXI век в качестве «эффективной системы обучения, подготовки и непрерывного поддержания высококвалифицированного уровня специалистов любого профиля» [1].

Преимущественно под дистанционным образованием понимаются телеконференции, веб-семинары, дистанционные уроки. В последнее десятилетие активно проводятся сетевые дистанционные конкурсы и олимпиады для студентов [1]. Дистанционные формы олимпиад могут способствовать развитию у учащихся творческого отношения к своему самообразованию, стремления к профессиональной реализации. В нашей статье рассмотрен вопрос формирования профессиональной компетентности студентов при выполнении дистанционных олимпиад.

В 2008–2009 годах в Бийском педагогическом государственном университете имени В. М. Шукшина студенты участвовали в межпредметных дистанционных олимпиадах.

Выполнение заданий олимпиад подразумевало использование таких методов, как проектная методика, мозговой штурм, деловые игры, метод кейсов. Студенты на практике убедились в целесообразности использования перечисленных методов, освоили технологию их применения. Для будущих учителей значим этот опыт работы.

Дистанционный характер конкурсов ставил перед студентами задачу использования информационных технологий для создания образовательных продуктов: социальных проектов, блогов, сетевых сообществ, веб-проектов, видеороликов и других материалов. Такие задачи сегодня встают перед многими учителями. Дистанционные олимпиады формируют спектр профессиональных навыков будущих учителей.

Сетевые конкурсы формируют коммуникативные качества студентов. Форумы, чаты, посвященные темам учебного процесса, заставляют учащихся по-иному взглянуть на свою письменную, а впоследствии и устную речь. Развитие коммуникативных качеств, умение выслушивать точку зрения собеседника, формирование культуры поведения продолжается через сетевые конкурсы.

В условиях увеличения возможности коммуникации между участниками образовательного процесса из разных регионов наблюдается возрастание мотивации учащихся к обучению, усиление их профессиональной самореализации. Использование в образовании дистанционных форм проведения конкурсов и олимпиад способствует получению качественно нового образовательного продукта, согласно педагогическим технологиям, которые выделяет Е. С. Полат: обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение, «Портфель ученика», индивидуальный и дифференцированный подход к обучению [2].

Дистанционная форма работы позволяла организовывать он-лайн встречи студентов из разных регионов. Итоги таких встреч заключались в обмене мнениями, опытом. Подход к проведению дистанционной олимпиады был основан на общем содержании организации курсов дистанционного обучения. Организационные действия в рамках олимпиады начинались с набора группы по заранее заданным критериям. В нашем случае такими крите-

риями были: наличие соответствующего уровня знаний студентов, достаточных для участия согласно целям олимпиады, целесообразность проведения конкурса в соответствии с учебным планом специальности участников, возможность для телекоммуникационного взаимодействия.

Учет в учебном процессе личного опыта обучаемых, вовлечение их в разрешение педагогических ситуаций, использование методов проблематизации позволило повысить эффективность обучения, активизировать процесс самообучения. Работая над дистанционными конкурсами, студенты учились проводить эксперимент, отбирать нужные данные, анализировать информацию, поступающую из разных источников, работать в коллективе. Данный подход предусматривал необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники и творческих областей.

В ходе выполнения заданий организовывались он-лайн семинары с участниками команды. Преимущество такой формы работы проявлялось в более четко и грамотно сформулированных вопросах, предложении конструктивных решений. Студенты, будучи в составе одной группы, регулярно обсуждали промежуточные результаты, выстраивали стратегию дальнейшего участия.

По итогам олимпиады студентам была предложена анкета с вопросами, касающимися профессиональной ориентации студентов. Анализ результатов проведенного анкетирования показал, что студенты по-другому взглянули на профессию учителя, осознали значимость своего ремесла, его практическую ценность. По словам студентов, дистанционная форма работы, позволившая познакомиться с методами и формами работы в разных вузах страны, благотворно повлияла на их профессиональное становление. Описанный подход к организации работы участников принес командам первые места.

Достигнутые результаты позволяют сделать вывод о положительном влиянии дистанционных технологий на формирование профессиональной компетентности обучающихся.

Компьютерные технологии раскрывают перед обучаемым широкие возможности: открытый доступ к информации, ее анализ и структурирование, моделирование процессов, проведение исследований и экспериментов, просмотр конечного результата. Такой спектр возможностей не ограничивает преподавателя. Исследования последних лет показывают, что использование технических средств в работе может оказывать положительное влияние на целый ряд показателей успехов учащихся. Создание благоприятной среды для развития способностей студентов, способствующей самореализации личностного потенциала, побуждающей учащегося к поиску, влечет за собой новые перспективы развития студентов.

Будущий учитель должен ориентироваться в информационном пространстве, усваивать новые виды деятельности, развивать способность к самосовершенствованию, к самообразованию. При этом он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности учащихся, инициатора творческой активности. Поэтому в вузе необходимо создавать такие условия, которые будут способствовать переходу на более высокие уровни профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ибрагимов, И. М.* Информационные технологии и средства дистанционного обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Информационные системы и технологии» направления подготовки дипломированных специалистов «Информационные системы» / И. М. Ибрагимов; ред. А. Н. Ковшов. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
2. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для вузов / ред. В. А. Слостенин. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2006. – 368 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГРАФИЧЕСКИХ ОПОР

Abstract. Modern methods of foreign languages teaching pay a great attention to the organizing of independent students' work. According to the analyzing of speech activity the main aim of language teaching is to form communicative competence, which includes a lot of tasks. The most important of them are to in form and to communicate. One of the most effective way of the organizing of independent work of the students of engineering specialities while teaching them how to form foreign monological utterance is the use of different visual aids. These visual aids help the students not only to express the idea of the utterance, but also to provide the structural consistency, its lexical and sometimes grammatical features. Besides the use of visual aids motivates the students, forms speech skills and develops their creative attitude to the foreign languages communication.

Система языкового образования претерпевает большие изменения, направленные на усовершенствование содержания и организационных форм процесса обучения иностранным языкам в неязыковом (в частности, техническом) вузе, с учетом реалий сегодняшнего дня. В условиях расширяющегося международного сотрудничества и обмена научными, культурными, духовными ценностями, активизации непосредственных контактов специалистов между собой возрастает спрос на выпускников, практически владеющих иностранным языком.

Анализ профессиональной деятельности и производственных функций будущих специалистов инженерного профиля указывает на необходимость подготовки специалистов, которые умеют делать сообщения в монологической форме, влияя на собеседника и оценивая объект своего сообщения. В комплекс профессионально значимых умений инженера входит умение пользоваться современной технической литературой, ресурсами сети Интернет, с помощью которых предоставляется возможность доступа к новейшей профессиональной информации. Ей принадлежит важная роль как в стимулировании монологического высказывания, так и в обеспечении его содержательной стороны.

В связи с этим возникает необходимость совершенствования методики обучения монологическому высказыванию на иностранном языке студентов технических специальностей на основе профессионально ориентированных материалов и комплексного подхода к построению учебного процесса, органичного соединения работы над лексикой, грамматикой и фонетикой изучаемого языка и формирования различных речевых навыков, построения устных монологических высказываний, представляющих разные композиционно-речевые формы: повествование, описание, рассуждение.

Спецификой обучения иноязычному монологическому высказыванию студентов неязыковых факультетов является сжатость сроков обучения, как правило, низкий уровень владения иностранным языком и одновременно достаточно большой объем сложной технической терминологии, связанной с описанием материалов, инструментов и технологических процессов. Поэтому у студентов вызывает затруднение: что сказать, как сказать, как сделать высказывание целостным и логичным. Преодолению этих трудностей в большей степени способствует использование различного вида опор.

Под опорами по обучению монологической речи следует понимать «особого ряда» сти-
мулы, которые обеспечивают:

- общее направление содержания высказывания;
- адекватность высказывания теме;
- логичность построения высказывания;
- количественную достаточность в раскрытии темы.

По своей структуре опоры имеют различную степень развернутости. Одни более кон-
кретны и информативны, дают больше ориентиров с точки зрения содержания, они аб-
страктны, закодированные требуют большого развертывания.

При обучении студентов технических специальностей монологическому высказыва-
нию в качестве опор целесообразно использовать следующие виды опор:

- 1) логико-синтаксическая схема – определяет последовательность предложений;
- 2) логико-смысловая схема, задаваемая определенной последовательностью вопроси-
тельных слов (неполных вопросов);
- 3) структурные схемы, которые отражают не только логическое и синтаксическое по-
строение высказывания, но и его морфологические особенности;
- 4) вопросы (вопросительные предложения) в виде плана;
- 5) план в виде тезисов;
- 6) комбинированные опоры: сочетание логико-смысловой схемы в виде неполных во-
просов и опоры на зачин и концовку;
- 7) опора только на зачин и концовку;
- 8) опора на зачин;
- 9) установка на родном языке, задающая лишь примерное содержание.

Рассмотрим некоторые виды перечисленных опор подробнее.

Логико-синтаксическая схема определяет последовательность предложений. Она про-
гнозирует в большей степени содержание, план высказывания и употребление лексики и
состоит из неполных предложений.

При работе над развитием умений монологического высказывания по заданной теме
можно также использовать семантические «решетки» [5]. Как правило, работа с ними не
ограничивается одним или даже двумя занятиями (табл. 1).

Таблица 1

Семантическая решетка по теме «The Essential Triangle»

Profession	Place of work	Duties
Scientist	research institutes and laboratories	to make investigation of the unknown
Engineer	plants, works factories, etc.	to design products, machines and production systems
Technologist	plants, factories	to understand engineering tables and formulas and apply them in his work

Кроме того, можно использовать структурные схемы, которые отражают не только ло-
гическое и синтаксическое построение высказывания, но и его морфологические особен-
ности (табл. 2).

Таблица 2

Структурная схема по теме «The Essential Triangle»

Profession	Sphere of activities
Scientist	new knowledge
Technologist	translating engineering plans into operating reality
Engineer	designing products, machines, production systems

Все представленные виды опор выступают в роли смысловых опорных пунктов, позволяющих программировать речевой замысел, общее направление, а также предметное содержание.

Следует отметить, что самостоятельная работа студентов над подготовкой устного монологического высказывания по заданной теме должна быть тесно взаимосвязанной с работой в аудитории. В организации самостоятельной работы обучаемых главная роль отводится преподавателю с его умением давать студентам ориентиры, ставить перед ними конкретные задачи. Он должен разработать такую схему (систему) работы, следование которой позволило бы студентам быстро ориентироваться в учебном материале и экономить время при достижении поставленной цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреасян, И. М.* Некоторые вопросы обучения структуре связного иноязычного высказывания в школе / И. М. Андреасян // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 8. – С. 98–104.
2. *Бим, И. Л.* Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 19–26.
3. *Васильева, О. В.* Обучение студентов неязыкового вуза подготовленному монологическому высказыванию с использованием телесистемы вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Васильева. – МГЛУ. – Минск, 2002. – 200 с.
4. *Лазаркевич, Л. И.* Обучение монологическому высказыванию на старшем этапе в средней школе (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. И. Лазаркевич. – М., 1987. – 152 с.
5. *Пассов, Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.

Л. И. Мосейчук, К. Л. Снисаренко

БГУ, Беларусь

ПРИМЕНЕНИЕ СЛАЙД-ПРЕЗЕНТАЦИЙ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

***Abstract.** Today education of high quality is impossible without use of the modern information and communication technologies. Lectures with MS Office Power Point presentations gradually start to dominate in classrooms. In the article a characterization of the organizational structure of slide-lecture is given, steps and points of its creation are outlined, recommendations concerning design of the slides are presented. It is emphasized that presentation should have a unified structure and to be a completed module. The article indicates the possibilities of slide-presentation at the final stage of lecture, which simplify considerably a process of the evaluation of acquired knowledge. It is supposed that application of the presentations in lecture courses allows to built a scheme of education where reasonable combination of traditional and computer forms of the learning process organization gives a new quality to the translation and assimilation of the knowledge system.*

Современное образование вступило в сложный и длительный процесс технологизации. Лекции с использованием презентаций MS Office «Power Point» постепенно занимают прочное положение в учебных аудиториях. Сочетание устного лекционного материала, с изображением иллюстраций, схем, карт, таблиц, диаграмм, видео и звуковой информации, делает лекцию интересной, наглядной и убедительной. Во время проведения слайд-презентации слушатель воспринимает информацию одновременно и зрительно, и слухом. Во время показа слайда лектор может разъяснить какие-либо трудные для понимания студентами моменты, определения, понятия, отображенные на слайде. Здесь скрыты широкие

возможности для развития проблемного метода обучения. Слайды позволяют значительно сократить время для развертывания перед аудиторией учебной проблемы.

Так что же такое слайд-презентация? Под слайд-презентациями понимается такая форма обучения, которая позволяет акцентировать внимание учащихся на значимых моментах излагаемой лектором информации, используя наглядные образы в виде таблиц, схем, диаграмм, графиков, ранжированных рядов, карт, фото, видеослайдов и т. п. [5]. Как любая лекция, лекция-презентация обычно практикуется при изложении нового довольно объемного и достаточно сложного материала с использованием приемов активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Авторы предлагают, исходя из целей и задач, которые стоят перед каждым конкретным преподавателем, всю работу разбить на несколько этапов, которые позволяют четко определить объем и методы предстоящей работы.

На первом этапе определяется тематика необходимой мультимедийной лекции-презентации и ее структура; осуществляется формулировка основных понятий, проблемных вопросов по определенной тематике, а также сбор и сортировка необходимых материалов. При создании слайд-презентации необходимо учитывать, что она должна иметь одинаковую структуру и представлять собой законченный модуль. Лекции могут разрабатываться по материалам всего модуля, чаще по его определенным разделам или в виде исключения по конкретным изучаемым темам [2].

Весь учебный материал должен быть структурирован и разделен по принципу комплементарности между тремя каналами информационного взаимодействия студента: с преподавателем, с аудиторным дисплеем и с конспектом. При этом конспект здесь должен играть роль ориентировочной основы учебно-познавательных действий на лекции и после нее. Недопустимо механическое деление учебного текста между конспектом и лекционным экраном [4]. Выбор делается по целевому и функциональному назначению того или иного фрагмента учебного материала с учетом возможностей его рукописного конспектирования.

Второй этап посвящен непосредственному созданию слайд-презентации. Как правило, мультимедийная слайд-лекция выполняется в программе Microsoft Power Point. Слайд-презентация, наряду с графической информацией, содержит фото- и видеоинформацию. Для усиления восприятия материала слайды могут сопровождаться звуковым рядом.

Единых требований к оформлению слайдов нет. Но в процессе создания слайдов целесообразно придерживаться общеизвестных правил. Дизайн слайда должен быть лишен графических или оформительских излишеств, чтобы не отвлекать внимания и не утомлять глаз слушателей. Текст слайда лучше располагать по центру с использованием соответствующих шрифтов. Цвета шрифта и фона должны четко контрастировать между собой [2; 4]. Не рекомендуется применять при оформлении слайдов интенсивные цвета, т. к. они раздражают глаза и быстрее утомляют студентов. Слайд должен содержать ключевые фразы, определения, наиболее важный материал лекции. Поскольку обилие текста в визуальном поле аудиторного дисплея психологически утомляет и создает противоречие между устной и опосредованной речью преподавателя [3]. Каждый слайд – это объем информации, который преподаватель в процессе ведения лекции порционно выводит на экран. Схемы на слайде должны быть построены таким образом, чтобы, с одной стороны, давать возможность кратко законспектировать основной материал студентам, а с другой – являться своеобразной шпаргалкой-помощницей для преподавателя, который, опираясь на основные пункты, может продолжать рассказ с небольшими отступлениями и пояснениями непосредственно по теме лекции.

Важным параметром является скорость смены слайдов. Она не должна быть слишком высокой. Как показывает личный опыт работы авторов, демонстрация более 35–40 слайдов за лекцию приводит к высокой утомляемости аудитории. Студенты не успевают осмыслить материал лекции. В среднем на конспектирование слайда уходит 2–3 минуты, что позволяет преподавателю не останавливаться на диктовке конспекта, а студента учит систематизировать информацию.

Во время проведения слайд-презентации слушатель воспринимает информацию одновременно и визуально, и на слух. Такое сочетание получаемой информации создают благоприятные условия для лучшего понимания и усвоения изучаемого материала [3]. При создании слайдов необходимо помнить, что презентация – это только опорный конспект лекции, и преподаватель должен лекцию рассказывать, подкрепляя ее материалом на слайдах, а не наоборот. Лектор, заменяющий свою лекцию презентацией, или читающий ее со слайдов, никогда не достигнет поставленной дидактической цели. Во время показа слайда лектор может и должен разъяснять какие-либо трудные для понимания студентами моменты, определения, понятия, отображенные на слайде.

Особо следует отметить возможности слайд-презентации на завершающем этапе лекции. Благодаря ей заметно упрощается процесс оценки полученных знаний, рефлексия по поводу осуществленной работы. Закрепление материала возможно традиционным путем – постановкой контрольных вопросов, а возможно и в более нестандартных формах: мини-тест, проблемное задание и т. д.

В заключение хотелось бы сказать, что применение слайд-презентаций в лекционных курсах позволяет построить такую схему обучения, в которой разумное сочетание обычных и компьютерных форм организации учебного процесса дает новое качество в передаче и усвоении системы знаний. Авторами отмечен возросший интерес студентов к написанию курсовых работ по темам презентаций; в группах, где использовались лекции-презентации, по сравнению с группами, где читалась классическая лекция, уровень итоговых тестовых работ был значительно выше. Это позволило сделать вывод о том, что слайд-презентация дает возможность обеспечить более высокий уровень организации работы студентов на лекционном занятии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виленский, М. Я. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие/ под ред. В. А. Сластенина / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
2. Курочкин, А. Е. Компьютерные технологии и организация учебного процесса [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/articles/854>. – Дата доступа: 10.02.2010.
3. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова [Электронный ресурс]. – 2002. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bulan/index.php. – Дата доступа: 02.02.2010.
4. Стародубцев, В. А. Использование современных компьютерных технологий в инженерном образовании: учеб. пособие/ В. А. Стародубцев. – Томск: Изд-во Томского политехнического ун-та, 2008. – 70 с.
5. Яковлева, Н. В. Использование слайд-лекций на уроках географии в 9–10 классах как средство формирования учебно-познавательной компетенции. На правах рукописи [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://www.lyceum8.ru/1/4.doc>. – Дата доступа: 10.02.2010.

Н. Л. Москвичева

СПбГУ, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Abstract. In this article the adequately image of future profession is seen as a way to create in students a positive motivational-value treatment for selected professional activities in enhancing the quality of education.

We present empirical study the dynamics of the image of profession among students of Mechanical, their satisfaction with the chosen profession, appeal factors profession, perceptions of professionally important qualities of a future profession and their relationship to studying motivation. It is shown that, along with the expansion of the image of the profession, filling it more concrete, a significant proportion of students is unformed image of the profession and an uncertain attitude towards it, which is associated with a decrease in value for their intrinsic motivation theory and the growing role of external motivation. Based on the results highlighted areas of work that can recommend to improve the image of the profession and the adequacy of the more successful professional development of students.

Одним из направлений поиска средств и способов повышения качества высшего образования сегодня является реализация личностно ориентированной, субъект-субъектной модели педагогического взаимодействия, в соответствии с которой ключевая психологическая характеристика участников образовательного процесса – это субъектность, отражающая степень их включенности в разные формы и виды учебно-профессиональной деятельности. Психолого-педагогические исследования показывают, что успешное профессиональное становление специалиста возможно лишь при активном включении учащегося в этот процесс, на основе его сформированного мотивационно-ценностного отношения [1; 2; 6].

В частности, в качестве одного из средств формирования позитивного мотивационно-ценностного отношения к избранной профессиональной деятельности, следует рассматривать целенаправленное формирование у студентов уже с первых курсов адекватного образа будущей профессии. Образ профессии выполняет в процессе учения различные функции и может рассматриваться:

- как мотивационный фактор учебно-профессиональной деятельности студента, поскольку, как и любое отраженное человеком явление, всегда включает не только объективные характеристики профессии, но и ее значение для субъекта [4], выступая, таким образом, побуждающей и направляющей силой;
- интегрирующая основа объединения разрозненных знаний и умений, обретенных студентом в различных учебных ситуациях, в единое целостное представление об изучаемой профессии [5];
- показатель становления профессионального сознания студента, описывающий основное содержание будущей профессиональной деятельности в сознании студента;
- импульс дальнейшего личностно-профессионального развития молодого человека, поскольку побуждает его к определенным шагам, позволяющим войти в профессиональное сообщество – знакомству с конкретными специалистами этой профессии (значимый взрослый), их образом жизни, интересами, их профессиональной культурой, ценностями и поиску референтной группы, ровесников – будущих коллег.

Рассматривая образ профессии как совокупность представлений о базовых компонентах профессии, ряд авторов выделяют в качестве его составляющих взаимосвязанные фрагменты единой структуры, включающих такие признаки профессии, как совокупность знаний субъекта об аспектах, отражающих социально-экономическую (общественная значимость профессии, перспективы профессионального и социального роста, специальности, заработная плата), производственно-техническую (продолжительность рабочего дня и отпуска, условия работы, характер нервно-психической напряженности в работе), производственно-педагогическую (тип учебного заведения, срок обучения, служебные обязанности) и социально-психологическую (система требований к узкоспециальным, нравственным и организационным качествам) стороны профессии. Другой подход основан на выделении содержательных компонентов образа профессии: когнитивный компонент (знание о профессиональной деятельности, о профессионале, способность предвидеть буду-

щее, планировать и структурировать), эмоционально-оценочный компонент (самооценка, уровень притязаний, отношение к профессии и к себе как профессионалу), рефлексивный компонент (уровень представлений о себе как о профессионале, способность к оценке профессионально важных качеств) [5].

Образ профессии есть сложное динамическое образование, основа которого закладывается в процессе обучения в вузе, и тесно связан с мотивацией учебно-профессиональной деятельности студента. При этом на протяжении периода обучения в вузе образ профессии претерпевает изменения, характер которых во многом зависит от того, уделяется ли в образовательном учреждении этому вопросу достаточно внимания.

В проведенном под нашим руководством исследовании изучалась динамика мотивации учебной деятельности и содержания образа будущей профессии у студентов 1–3 курсов Санкт-Петербургского государственного технологического университета растительных полимеров (n=58). В исследовании применялась специально разработанная анкета, а также методики изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана [3], В. А. Якунина [6]) и методика изучения факторов привлекательности профессии (модификация Н. Кузьминой, А. Реана) [3]. Образ профессии у студентов анализировался по следующим параметрам: удовлетворенность избранной профессией, представления о профессионально важных качествах в избранной профессии, факторы привлекательности профессии, представления о профессии, по результатам ответов на открытый вопрос «Моя будущая профессия». Было выявлено, что оценки удовлетворенности выбранной профессией на всех курсах очень близки и, в среднем, не очень высоки (6,3 балла из 10 возможных), при этом наименьшая удовлетворенность наблюдается на 1 курсе (5,75 балла). Велико количество студентов, особенно на 2 и 3 курсах, кто «затрудняется» оценить, насколько он удовлетворен профессией (26,1 % и 32,4 % соответственно).

Профессионально важные качества в будущей профессии, по мнению студентов – это ответственность, интеллект, работоспособность, целеустремленность, профессионализм, знания и др. Наблюдается постепенное расширение представлений о личности профессионала и их большая реалистичность, что проявляется в увеличении от курса к курсу количества различных качеств, упоминаемых студентами (16, 21 и 26 качеств на 1, 2 и 3 курсе соответственно). В число важных добавляются такие качества, как техническая грамотность, уверенность в себе, внимательность, трудолюбие, коммуникабельность.

Наиболее значимые факторы привлекательности профессии для студентов-механиков в целом – представления о том, что будущая работа «соответствует способностям», дает «возможность достичь социального признания, уважения».

Ответы на открытый вопрос выявили динамику в содержании образа профессии. Так, на 1 курсе большинство ответов связано с тем, какую роль играет выбранная профессия в их дальнейшей жизни, как она поможет им утвердиться (62,5 %). На 2 курсе 25 % описывают свое отношение к выбранной профессии, как положительное, так и отрицательное, 21,4 % студентов либо затрудняются ответить на вопрос («не задумывался», «неизвестна») и только 17,9 % студентов отмечают, какую роль играет выбранная профессия в их дальнейшей жизни. На 3 курсе 38 % (!) студентов затрудняются ответить на вопрос, 19 % студентов отмечают, какую роль играет выбранная профессия в их дальнейшей жизни, 19 % описывают свое положительное отношение к выбранной профессии. На всех курсах около 25 % студентов указывают просто название профессии – «инженер-механик».

Таким образом, даже к середине обучения большое количество студентов имеет несформированный образ профессии, неопределенное отношение к ней, что оказывает негативное влияние на мотивацию их учебной деятельности. Так, исследование выявило статистически значимые взаимосвязи между мотивацией учебной деятельности и факторами привлекатель-

ности профессии: фактор «работа соответствует моим способностям» наиболее значим для студентов с внутренней мотивацией, более или менее значим для студентов с внешней позитивной мотивацией, а наименее значимым этот фактор является для студентов с внешней негативной мотивацией. Удовлетворенность выбранной профессией заметно выше у тех студентов, у которых преобладают внутренние или внешние позитивные мотивы учения, и ниже у тех студентов, чьи мотивы складываются, в основном, из внешних негативных.

Итак, сформированность образа профессии у студента характеризует степень интериоризации им данного содержания и, следовательно, уровень сознательного отношения к нему и его побудительную силу, определяет уровень отчетливости цели деятельности студента. Целенаправленное формирование образа профессии, насыщение его реальным содержанием позволяет уточнить цель деятельности и становится способом развития системы внутренней детерминации учебно-профессиональной деятельности студента.

Среди конкретных путей повышения адекватности образа профессии у студентов можно наметить следующие:

1) включение студентов в различные виды профессиональной деятельности в рамках учебного процесса и во внеучебное время с использованием различных форм организации процесса профессионализации (рефлексивный практикум, работа студентов при реализации хоздоговоров с коммерческими и государственными организациями, НИРС и т. д.), что позволяет им осознать становление себя как профессионала, как носителя профессиональных знаний, как личность, входящую в профессиональное сообщество и обладающую определенными знаниями об окружающем мире;

2) различные виды включения в реальную профессиональную деятельность, в том числе участие студентов в диверсификационных практиках, позволяющие значительно повысить уровень развития у них каждого из компонентов профессионализации и таких показателей, как внутренняя мотивация, знание об условиях, содержании, организации труда и образе жизни профессионала, наличие профессионального плана и самостоятельность в построении профессиональной перспективы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская, Н. В. Педагогическая компетенция субъекта профессионально-личностного развития / Н. В. Бордовская. – СПб., 2009.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996.
3. Реан, А. А. Психология изучения личности: учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб.: Изд. Михайлова В. А., 1999.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2 / С. Л. Рубинштейн. М., 2002. – С. 184.
5. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М.: МПСИ, 2004.
6. Якунин, В. Л. Психология учебной деятельности студентов: учеб. пособие / В. Л. Якунин. – М.: Логос, 1994

Т. А. Наумова

МорГПУ имени М. Е. Евсевьева, Россия

ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Abstract. The article covers integration of the humanities knowledge, information synthesis of various humanities and other arts as one of productive ways to comprehension and perfection of literature education among students of philological faculties in pedagogical colleges (higher education establishments). The most significant is the observation of integration connections of humanities during the course “Theory

and Methodology of Literature Teaching». By helping students overcome fragment and mosaic nature of the knowledge they may have, the integration ensures the students acquire professional competencies, system of universal human values. It also helps to create complete systematic and integral outlook, provides a very close interconnection among various types of humanities and arts.

Широкая универсальная гуманитарная направленность учителя литературы является обязательной составляющей качества его профессиональной подготовки, что дает огромные возможности для воспитания мастера-творца, субъекта культурного действия, носителя лучших традиций духовной и материальной культуры общества.

В процессе перехода к гуманистической образовательной парадигме первостепенная роль отводится литературе, призванной удовлетворять и совершенствовать гуманитарные (философские, культурологические, эстетические, искусствоведческие и др.) компетенции будущего учителя литературы. Литературное образование в вузе вкупе со знаниями других гуманитарных отраслей является той ключевой сферой, от которой зависит формирование будущего учителя – властителя дум.

Одним из продуктивных путей совершенствования литературного образования в педагогическом вузе является интеграция гуманитарных знаний, синтез информации из разных гуманитарных наук, искусств.

Интеграция как принцип реализуется в содержании высшего филологического образования таким образом, что факт, явление, предмет, будь то образ эпохи, культурное направление, историческое лицо или художественный образ, рассматриваются в единстве и целостности при сопоставлении точек зрения, высказанных историками, литературоведами, философами, культурологами, искусствоведами. Способствуя преодолению фрагментарности и мозаичности знаний студентов, интеграция обеспечивает овладение ими системой универсальных человеческих ценностей, служит формированию системно-целостного взгляда на мир, осуществляет наиболее тесное взаимодействие с различными гуманитарными науками и видами искусств.

Интеграция гуманитарных знаний в системе литературного образования востребована, на наш взгляд, потому, что в современной культуре России обретают актуальность идеи синтеза, рассматриваемого как воссоединение искусств, наук, форм мирозерцания – религии, философии и т. д.

Не менее значима и теория синкретизма – неразрывного единства всех видов творческой деятельности в профессиональном становлении студентов-филологов.

Кроме того, в актуализации указанной нами проблемы и ее решении огромная роль отводится основанной на исследованиях М. М. Бахтина теории «полифоничности» современной культуры. Литература как любой другой вид искусства синтезирует в себе возможность достижения высокого уровня духовного раскрытия, так называемого полифонического звучания.

Основываясь на теории М. М. Бахтина и идеях Ю. М. Лотмана о том, что современная стадия научного мышления все более характеризуется стремлением рассматривать не отдельные, изолированные явления жизни, а обширные единства в представлении единой картины мира, считаем необходимым при изучении литературы, теории и методики обучения литературе формировать у студентов полинаучную, полихудожественную компетентность.

Это высокий уровень эстетического восприятия, творческого воображения, художественного вкуса, гармоническое сочетание наглядно-образного и логического мышления; комплекс специальных полихудожественных способностей: чувство целого, легкость перевода художественных произведений из одной модальности в другую, литературная (в идеале художественная) эмпатия и рефлексия.

Одной из современных тенденций развития литературы в вузе становится расширение культурологического контекста, стремление к интегрированию гуманитарных знаний

из различных областей науки, видов искусства и литературы. Психологический, педагогический, философский, исторический, искусствоведческий, культурологический материал вводится в содержание занятий не только для использования и комментирования тех или иных литературных, методических явлений и фактов, но и в целях углубленного восприятия студентами единой картины мира.

Особую значимость интеграция гуманитарных наук приобретает при изучении студентами филологического факультета педагогических вузов курса «Теория и методика обучения литературе».

Многообразны взаимосвязи теории и методики обучения литературе, прежде всего с литературоведением, лингвистикой, теорией и методикой обучения русскому языку, педагогикой, психологией, эстетикой, этикой, социологией, культурологией, философией, искусствоведением, историей, историей религий, в частности с историей и культурой православия.

С позиций современной эстетики и литературоведения методика изучения литературы сближает художественное творчество с наукой в характере точности постижения мира, искусства, в частности литературы (привлекаются работы А. С. Бушмина, М. С. Кагана, В. С. Соколова, Б. С. Мейлаха, А. Н. Леонтьева); осмысливает проблемы и перспективы изучения поэтики художественного произведения. Методика литературы, имея в кругу своих задач воспитание духовно-нравственных ориентиров школьников, постоянно соприкасается с этикой.

Содержание литературного образования школьников определено в полном соответствии с фактами и явлениями истории литературы, теории литературы, литературной критики. Без глубокого и серьезного знания всего, что сделано в литературоведении, теории и методике обучения литературе не может существовать как наука.

Задачи курса в значительной степени определяются своеобразием общекультурной ситуации общества с опорой на исследования в области социологии, культурологии.

Философия дает возможность определить новые подходы к преподаванию литературы: герменевтический, аксиологический, синергетический, культурологический; осмыслить с позиции философских исследований факты и явления искусства слова; расставить новые акценты исходя из оценок «возвращенных» религиозных философов (необходимо обращение к трудам И. А. Ильина, А. Н. Бердяева, В. В. Зеньковского, В. В. Розанова и др.). В теории и методике обучения литературе определяющими являются концепции М. М. Бахтина, Ю. М. Лотмана, А. Ф. Лосева и др.

Психология как наука остается в значительной степени недостаточно изученной с позиций школьного литературного образования. Особое внимание отводится работам ученых-психологов С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, П. П. Блонского, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, В. В. Давыдова. Многоаспектно исследована в психологической науке проблема восприятия художественного произведения. В трудах С. Л. Рубинштейна содержится глубокий анализ мыслительных процессов индивида. Л. С. Выготский исследовал отношение мысли к слову, «зоны ближайшего развития», психологию искусства, много писал о воображении и эмоциях. Важны в теории и методике обучения литературе теория установки, теория искусства общения, личностно ориентированного обучения (важно привлечение работ И. С. Кона, И. С. Якиманской и др.). В основе деления содержания литературного образования школьников на два центра основано на теории развивающего обучения В. В. Давыдова.

В основе теории и методики обучения литературе лежат общие принципы дидактики как теории обучения, учитывающие закономерности философии образования, теории воспитания, истории педагогики. Проблема методов и приемов изучения литературы в школе решается в курсе с опорой на исследования в области педагогики. Дидактические решения

М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера легли в основу многих классификаций методов обучения литературы, прежде всего системы Н. И. Кудряшева. Идеи проблемного анализа литературного произведения адекватны многим педагогическим исследованиям, среди авторов – ученые Ю. К. Бабанский, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. С. Оконь, И. Я. Лернер. Теоретические проблемы урока как законченного целого, как части общего курса и системы уроков представлены в теории и методике обучения литературе наряду с методическими и педагогическими решениями данной проблемы: постоянное обращение к исследованиям ученых М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина, М. А. Данилова, В. И. Стрезикозина.

Одно из стержневых направлений в методике преподавания литературы – развитие устной и письменной речи школьников – в теснейших взаимосвязях с исследованиями в области теории и методики преподавания русского языка (необходимо использовать исследования М. Р. Львова, Т. А. Ладыженской, Н. В. Колокольцева, А. А. Липаева и др.).

Ни один раздел в теории и методике обучения литературе не существует автономно; принцип интеграции – основополагающий закон в профессиональной подготовке учителей-словесников.

В связи с вышеизложенным приходим к заключению, что процесс профессиональной подготовки учителя литературы при изучении историко-литературных курсов и дисциплины «Теория и методика обучения литературе» активизирует принцип интеграции и такой прием как комментирование. В частности, формирование аналитических умений студентов в работе над художественным произведением требует обязательного включения таких комментариев, как философский, литературоведческий, лингвистический, историко-литературный, психологический, эстетический, аксиологический, культурологический, искусствоведческий, исторический и др.

С. А. Новиков

МогГУ имени А. А. Кулешова, Беларусь

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ОПЫТ ОДНОГО ЗАНЯТИЯ

***Abstract.** In the paper an analysis of the main tendencies in modern education as well as a discussion of the methodology and practice of modern educational research are undertaken. Central shortcomings of traditional lecture-seminar form of classes organization are considered and alternative principles of classes construction are viewed. The main attention is paid to the scheme of composing experimental classes within a framework of author's educational studies. One of the experimental classes is described. It is analyzed in terms of its course and acquired results. A series of explanatory hypotheses are formulated on the basis of received data. Some conclusions concerning perspectives and vectors of the subsequent development of research work are proposed.*

Сегодня можно с высокой степенью достоверности говорить о том, что современное образование оказалось перед серией новых вызовов, связанных по преимуществу с противоречием между новыми обстоятельствами жизни и традиционными способами выстраивания теории и практики обучения.

Цель наших поисков состоит в уходе в некоторых значимых аспектах от черт традиционной лекционно-семинарской формы занятий, страдающей, как известно, рядом недостатков: пассивностью студентов; поверхностностью; формализмом; демонстративностью; отчужденностью транслируемого знания [2]. К этому можно добавить и укорененность в

ней идеологии «образовательной робинзонады» [1], ведущей к редукции ресурса групповых взаимодействий.

Замысел занятия. В опыте нашего экспериментального обучения мы попытались выйти за пределы традиционного обучения. Схема организации одного из экспериментальных занятий имела следующий вид: в первой его части студентам предлагалось написать небольшой творческой работы по отрабатываемой теме, на основе лекционного и хрестоматийного материала; во второй – подготовленные на занятии эссе становились предметом групповой дискуссии. Главной мы полагали вторую часть.

Предполагалось, что таким образом мы сможем в большей мере, нежели при традиционном построении семинарского обсуждения, задействовать генеративные, а не репродуктивные процессы, добиться более высокой личностной вовлеченности студентов в работу, как на стадии написания и проработки материала, так и на стадии обсуждения. Ценной представлялась также возможность инициации групповых форм взаимообучения, причем не столько контролируемых педагогом, сколько спонтанных, апеллирующих к творческой активности самих участников. Ожидалось также изменение отношения студентов к «знаниям», в создании которых они сами принимали участие.

Описание занятия. Ход занятия обнаружил в своем течении определенные особенности. Одна из них касалась согласования сроков выполнения задания и формы предъявления его результатов. Студенты стремились зарезервировать значительное количество времени на его выполнение, мотивируя это качественными соображениями. Подчинившись предложенному преподавателем регламенту, большая часть учащихся приступила к работе, демонстрируя ему свое усердие. Лишь одна студентка, не отказываясь от выполнения задания, проявляла признаки сопротивления: включала музыку, просилась выйти, строила гримасы, отпускала комментарии и т. д.

Во второй части занятия, ориентированной на обсуждение, его ход принял следующий вид. После некоторой заминки, вызванной, по-видимому, непривычной учебной формой, студенты стали просматривать свои работы, обмениваться репликами. Двое учащихся, выступавших первыми, проинтерпретировали задание как предложение зачитать работу, а также высказать возникшие в отношении ее соображения. Эту схему, как казалось, приняли и другие студенты. Однако, во время выступления третьей участницы дискуссии развитие ситуации приняло неожиданный характер. Выступившие первыми стали перебивать свою коллегу, отпуская комментарии по поводу представленного ею выступления, а равно и ее личности, и индивидуальных черт. К ним присоединилась и та студентка, которая вела себя вызывающе при выполнении первой части задания. Потребовалась поддержка преподавателя для того, чтобы взявшая слово участница смогла завершить свое выступление. Остальные студенты оценивали ее выступление формально: «работа – серьезная», «автор – интеллект»; т. е. обсуждение свелось к некой клишированной «оценке качества», как продукта, так и студента.

После паузы в выступлении третьей студентки, которую никто не спешил заполнить, два участника, говорившими первыми, начали вести себя все более активно, требуя, чтобы остальные учащиеся также предъявили написанное, – одновременно отпуская в их адрес иронические замечания и видимо смущая их. Своим дисциплинирующим воздействием мы посчитали контрпродуктивным и попытались направить активность группы в русло конструктивного обсуждения, обосновывая это образовательной значимостью получаемого дискуссионного опыта.

В ответ студенты говорили о том, что обсуждать нечего, поскольку у всех одинаковый материал и повторяться не имеет смысла... Дискуссия угасла.

Обсуждение результатов. Прежде всего мы бы хотели обратить внимание на начало занятия: подчинение требованиям преподавателя, принятие и выполнение письменного за-

дания является традиционной учебной практикой и укладывается в круг привычных действий учащихся; желание отсрочить сдачу результатов вполне укладывается в схемы педагогического оценивания. Необъясненным с точки зрения организации занятия остается вызывающее поведение одной из студенток.

Во второй части занятия мы, по всей видимости, столкнулись со сложной динамикой дискуссии. Ее отличало от обычного академического семинара сочетание стереотипных форм учебного поведения (чтение, формальная оценка сделанного) и неупорядоченный коммуникативный процесс, в котором особенно ярко проявилась борьба за доминирование и нормативно-регулятивная функция группы. Не исключено, что предложенный нами порядок работы (свободные высказывания и их анализ) не является распространенным в отечественном образовании. В этой связи акты нормализации могут быть определены как попытки группы упорядочить сложившуюся ситуацию, т. е. преодолеть неопределенность.

Неопределенность учебных отношений, как нам представляется, была связана с полицентрированностью учебной ситуации, отказом от традиционного доминирования в ней преподавателя. К этому следует добавить такие факторы, как неартикулированность и отсутствие умения студентов артикулировать свой интерес в образовательной ситуации, а также неразвитость у них собственно учебной мотивации, сознания целей и ценностей учения, о чем говорит несрабатывание апелляции преподавателя к образовательным мотивам.

«Срыв» дискуссии, который мы отметили ранее, возможно связан с неудачной ставкой первых выступавших на доминирование, что побудило их к репрессии мнений других студентов, т. е. к реализации откровенно конкурентных действий. Утверждение же о том, что «работы у всех примерно одинаковые», является не содержательным обобщением характера представленных работ, а завершающим учебную ситуацию групповым действием.

Таким образом, наша попытка апеллировать к продуктивному учебному взаимодействию вызвала к жизни ситуацию, которая оказалась сложнее традиционной учебной трансмиссии. Перспективу нашего исследования мы видим в поиске форм продуктивных учебных коммуникаций и их регулятивов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джержден, К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: сб. статей / пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова / К. Дж. Джержден. – Минск: БГУ, 2003. – 232 с.
2. Klus-Stańska, D. Narracje w szkole. Narracja jako sposób rozumienia świata. Pod redakcją Jerzego Trzebińskiego. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne / D. Klus-Stańska. Gdańsk, 2002. – S. 189–244.

Л. К. Павлова

БГУ, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Ведущей тенденцией в современном образовании является переход от информационно-когнитивной к личностной парадигме. В этой связи акцент делается на ориентацию образования на развитие таких качеств личности, которые позволяют овладевать не только знаниями, но и способами деятельности, позволяющими специалисту продуктивно действовать в постоянно меняющейся среде, дающими возможность осуществлять оптимальный выбор в профессиональных ситуациях. Образование должно обеспечить развитие способностей к

выбору, готовность действовать избирательно, при усвоении знаний искать их смысл, способность к изменению технологии собственной деятельности, самосовершенствованию в течение жизни, готовность действовать в сложных ситуациях, решать социальные и профессиональные задачи с высоким уровнем неопределенности.

Методологическая культура учителя – это особая форма педагогического сознания, которая управляет мышлением педагога и проявляется в методологических умениях целеполагания, определения ведущих принципов, отбора и перестройки содержания, моделирования и конструирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры учащихся. Специфика функционирования методологической культуры обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируется «субъектность, соавторство, сотворение учебного материала и педагогических явлений», что является неотъемлемым условием последующего формирования учителем субъектности и востребования деятельности, личностных структур его учеников (С. В. Кульневич).

Понятие «методологическая культура» предполагает культуру мышления, основанную на методологических знаниях. Методологическая культура учителя, по В. В. Краевскому, включает культуру педагогического мышления, основанную на знании методологии педагогики, умение применять эти знания в процессе решения педагогических ситуаций, методическую рефлексию [2].

Исследователи выделяют следующие составляющие методологической культуры учителя:

- *проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса* (умение проектировать содержание будущей деятельности, систему и последовательность собственных действий и действий учащихся);

- *осознание и творческое решение педагогических задач* (умение видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, переводить в педагогическую задачу, выдвигать предположение и мысленно представлять себе последствия его реализации, из нескольких путей выбирать более эффективный, детализировать решение проблемы, анализировать процесс и результат решения педагогической задачи);

- *методическая рефлексия* (самоанализ собственной деятельности непосредственно в процессе обучения, а также эффективности проектирования, конструирования, реализации, прогнозирования учебно-воспитательного процесса).

У студентов необходимо формировать желание и умение использовать научные педагогические знания для анализа и совершенствования своей работы, применять в будущей практической деятельности методы исследования.

Проектировочные умения складываются в процессе изучения содержания и способов воздействия на других, особенностей процесса и результата собственной деятельности, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Умение решать творческие задачи формируется в процессе овладения студентами навыками творческой деятельности.

Методическая рефлексия является ключевым звеном методологической культуры учителя, поскольку рефлексивные процессы пронизывают всю его профессиональную деятельность.

Сформированность методологической культуры учителя проявляется в стремлении и умении пользоваться научными педагогическими знаниями для анализа и совершенствования собственной деятельности.

В основу создания модели формирования методологической культуры учителя были положены следующие принципы: проектирование образовательного процесса как пространства динамичного общения; формирование установки на знания, наполненные смыслом, на их достраивание, выстраивание собственного опыта самоорганизации; развитие рефлекс-

сивного потенциала, открывающего перед субъектом перспективы самореализации в сфере познания, проектирования своей деятельности, организации деятельности учащихся; опора на личностные особенности студентов, организация интерактивного обучения с использованием кейс-технологии, обеспечение сотрудничества и сотворчества в обучении.

Модель формирования методологической культуры у студентов включает: пропедевтический блок (создание положительной мотивации к овладению педагогической профессией), теоретический блок (освоение проблематики педагогической науки и практики), практический блок (анализ педагогического опыта), деятельностный блок (создание студентами собственного образовательного продукта, его презентация, самоанализ, самооценка, рефлексия).

Свободный выбор студентами видов деятельности (из предложенного ранжированного списка), содержания практических и семинарских занятий при изучении курса педагогики; создание педагогической копилки, стимулирующее творчество студентов; поддержка оригинальных оценок, суждений, инициативы студентов в подготовке и осуществлении кейс-технологий, способствуют созданию положительной мотивации к овладению педагогической профессией.

Анализ различных позиций ученых по актуальным проблемам педагогической науки и практики формирует у студентов педагогическое мышление, умение видеть проблемы и способы их решения, осуществлять выбор более эффективных путей решения из нескольких возможных.

На лекциях, практических и семинарских занятиях по педагогике студенты не только знакомятся с современными образовательными технологиями, но и осуществляют деятельность по выбору их в соответствии со своими возможностями, способностями (как бы «примеряют на себя»), анализируют технологии с точки зрения актуальности их применения в соответствии с конкретными задачами обучения и воспитания.

Эффективен анализ образовательных технологий как систем (технологии развивающего обучения Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, И. П. Волкова, гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили, технология интенсивного обучения В. Ф. Шаталова, коллективного способа обучения В. К. Дьяченко и др.) с точки зрения проектирования и конструирования учебно-воспитательного процесса, условий его результативности. При анализе конспектов уроков учителей студенты учатся соотносить сформулированные ими задачи с содержанием урока, а также определять особенности учащихся и классного коллектива, в котором проводится данный урок. Такая работа позволяет студентам при составлении собственного конспекта урока или воспитательного дела. Грамотно формулировать цели и задачи, осуществлять отбор необходимого материала для их решения, ориентируясь на возможности конкретных учеников.

Работа с педагогическими ситуациями предполагает перевод педагогической ситуации в педагогическую задачу, представление путей ее решения и прогнозирование последствий.

Среди условий вовлечения студентов в деятельностное освоение курса педагогики важными являются побуждение их к осознанию личностной значимости конструктивно-проектировочной, творческо-поисковой и рефлексивной деятельности, учет степени подготовленности к овладению ими.

Важной составляющей методологической культуры учителя является методическая рефлексия. Ее развитию способствует организация систематической работы студентов по самоанализу и самооценке собственной деятельности, осуществляемой в процессе обучения: самоанализ тематических сообщений, качества содержания и защиты разработанных конспектов уроков и воспитательных дел, рефератов и исследовательских заданий.

Студенты выступают также в роли экспертов в процессе проведения дебатов, учебных конференций, педагогических мастерских.

Педагогическими условиями реализации модели формирования методологической культуры учителя являются:

- учет готовности студентов к творческой деятельности, степени владения навыками самоанализа, самооценки, умения работать в группе;
- создание ситуаций интеллектуального напряжения, успеха;
- обеспечение баланса в организации индивидуальной, групповой и коллективной деятельности студентов;
- ориентация на осознание студентами творческого характера педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баженова, Е. В. Формирование методологической культуры учителя / Е. В. Баженова. – Педагогика. – 2001. – № 4.
2. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – М., 2003.
3. Кульневич, С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич. – Педагогика. – 1997. – № 5.

И. М. Павлова

РИПО, Беларусь

Е. И. Сутович

Военная академия Республики Беларусь

МЕЖВУЗОВСКИЙ СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ В СИСТЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

***Abstract.** The given paper describes one of the approaches in the sphere of optimization of the process of the staff training, the orientation of the future specialists towards the professional self-development, the activation of their inner potential. The basis of this approach is the interuniversity interaction, which is viewed by the authors from the positions of the exchange of experience, the widening of the students' knowledge in different spheres of their future professional activity. As the example of such exchange the description of the workshop on the topic "The consideration of the factors of psychical conditions of a specialist in his/her professional activity" is given, in which the cadets of the educational establishment "The Military Academy of the Republic of Belarus", taking the specialty "The moral-psychological provision of the military activity" and the students of the branch of the Russian State Social University, taking the specialty "Psychology" took part. It is pointed out that the workshop was one of the elements of the system of measures, aiming to increase the professional competence of the future specialists.*

Современное общество характеризуется возрастающим динамизмом в социальной, научной, технической, технологической сферах. Огромный поток информации обрушивается на человека и требует его адаптации, готовности к принятию инноваций и трансформаций устоявшихся стереотипов. Данные явления определяют социальный заказ на высококвалифицированную психологическую помощь и требуют качественной подготовки специалистов в области психологии.

Одним из видов психологической помощи является психологическое консультирование, рассматриваемое «как особый вид взаимодействия двух людей, один из которых бе-

рет на себя ответственность за получение индивидуальной психологической информации о человеке и степени ее научной достоверности и использует эту информацию для передачи ответственности за нее другому человеку, нуждающемуся в восстановлении логики собственной жизни» [1]. Данный вид психологической помощи может осуществляться в формах индивидуальной специально организованной беседы, беседы с группой (групповое консультирование), экстренной помощи по «телефону доверия».

Перечень требований, предъявляемых профессией к личности психолога-консультанта, достаточно широк и заставляет взглянуть на проблему подготовки данных специалистов как значимую и многоаспектную (Г. С. Абрамова, С. Глэддинг, А. Н. Моховиков, Р. Нельсон-Джоунс, М. В. Хозиева и др.). Первостепенными задачами в этом направлении являются:

- критическое переосмысление накопленного опыта в подготовке психологов-консультантов;
- выделение факторов, под влиянием которых происходит становление психолога-консультанта как специалиста;
- выбор наиболее эффективной системы подготовки в условиях информатизации и технологизации общества;
- ориентация будущих психологов-консультантов на самопознание и саморазвитие, осознание требований профессии и т. д.

Сегодня студенты-психологи осознают значимость и необходимость психологических знаний в своем личностном и профессиональном развитии, однако уровень этого осознания различен. Сложность вызывают такие аспекты, как выделение наиболее значимых, узкопрофессиональных, специфических направлений психологических знаний, способы расширения и приобретения дополнительных сведений в области психологических исследований и т. д. В соответствии с этими данными перед нами встала задача разработки и апробации комплекса мероприятий, направленных на оптимизацию процесса подготовки психологов-консультантов. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о межвузовском взаимодействии как одном из способов активизации внутреннего потенциала обучаемых.

Как пример проведения одного из такого рода мероприятий в рамках межвузовского взаимодействия может быть представлен семинар-практикум, который проводился на базе пограничного факультета учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь» (2009–2010 гг.). В семинаре-практикуме приняли участие курсанты 4-го курса пограничного факультета учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь», обучающиеся по специальности «Морально-психологическое обеспечение воинской деятельности» с присвоением квалификации «Педагог-психолог. Социальный педагог», и студенты 5-го курса филиала Российского государственного социального университета, обучающиеся по специальности «Психология». Тема семинара: «Учет факторов психических состояний специалиста в его профессиональной деятельности».

Являясь одним из элементов системы мероприятий по активизации внутреннего потенциала студентов и курсантов, семинар-практикум предполагал решение следующих задач:

- расширение знаний будущих психологов в области организации и проведения психологического консультирования;
- обмен опытом студентов и курсантов в области приобретения и расширения психологических знаний;
- расширение осведомленности будущих психологов-консультантов в области специфики психологического консультирования разных категорий граждан.

План семинара-практикума включал следующие этапы:

1. Знакомство. Участники представляли видеоролики о своей курсантской и студенческой жизни, особенностях подготовки в высшем учебном заведении.

2. Сценки-ситуации психологического консультирования. Представители каждого вуза готовили сценки-ситуации, в которых они выступали в качестве клиентов. Консультантами являлись представители другого вуза. Содержание проблем, с которыми «клиенты» пришли на консультацию, были неизвестны консультантам. Перечень проблем, рассматриваемых участниками семинара-практикума, включал: снятие психологического напряжения клиента, оказание ему эмоциональной поддержки, содействия в решении сложных личностных проблем, преодоление кризисных ситуаций и др.

Важным элементом описываемого этапа семинара-практикума явилось расширение осведомленности будущих психологов-консультантов в области перечня вопросов, с которыми клиент может обратиться за помощью. В ситуациях-сценках были представлены для студентов гражданского вуза вопросы из жизни военнослужащих, а для курсантов военного вуза – вопросы сугубо гражданской жизни. Как показали результаты проведения семинара-практикума, специфика службы и быта военнослужащих явилась вопросом, требующим более качественного анализа для студентов.

3. Рефлексия. Участники семинара анализировали свое поведение в роли клиента, консультанта, супервизора, а также оценивали адекватность действий своих одноклассников.

В качестве критериев эффективности проведенного мероприятия выступили: оценочные суждения будущих психологов об уровне своей профессиональной подготовки в области теории и практики психологического консультирования, сформированность профессиональных намерений, мотивация на профессиональные достижения; ориентированность на профессиональное саморазвитие. Кроме того, оценка молодыми людьми уровня своей профессиональной компетентности в области методики организации и проведения психологического консультирования рассматривалась как внутренний фактор, побуждающий их к активным действиям по формированию себя как будущего специалиста.

В практике психологического консультирования существуют некоторые правила, соблюдение которых помогает психологу избежать отдельных ошибок [2]. Анализ соблюдения этих правил был также затронут будущими специалистами в процессе рефлексии.

4. Самоанализ и коррекция собственного уровня профессиональной компетентности. Дальнейший анализ результатов проведения семинара-практикума (в форме заданий на самоподготовку) был направлен в русло самостоятельного анализа курсантами и студентами своего уровня профессиональной подготовки и его коррекции. Каждый из будущих психологов должен был проанализировать свои действия и действия своих одноклассников в соответствии с основными принципами консультативной деятельности [3].

Успешное всестороннее обучение будущих специалистов в условиях вуза обеспечивается путем передачи накопленного теоретического и практического опыта в той или иной профессиональной сфере. Проведение семинара-практикума, в основу которого положено межвузовское взаимодействие, позволило выделить ряд преимуществ такой формы подготовки кадров, как элемента целостного образовательного процесса. К преимуществам можно отнести то, что данная форма обучения:

- носит развивающий характер и формирует у будущих специалистов мотивацию к поиску, усвоению и накоплению знаний;
- способствует усилению субъективной позиции будущих психологов, ориентирует на самоанализ уровня своей профессиональной компетентности;
- формирует стремление к всестороннему познанию общественных проблем, которые могут вызвать затруднения у разных категорий граждан;

- способствует более четкой профессиональной идентификации, повышению активности в саморазвитии и профессиональном росте.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова, Г. С.* Психологическое консультирование: Теория и опыт: учеб. пособие / Г. С. Абрамова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 240 с.
2. *Кочюнас, Р.* Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М.: Акад. проект, 2004. – 168 с.
3. *Осипова, А. А.* Общая психокоррекция: учебник для вузов / А. А. Осипова. – М.: Творч. центр «Сфера», 2004. – 392 с.

Р. С. Пионова

МГЛУ, Беларусь

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИКИ

Уже в давно прошедшие времена человек разумный занимался обучением и воспитанием детей и молодежи, подготовкой и адаптацией их к жизни, а жизнь не воспринималась без труда и борьбы за выживание. Постепенно накапливаемые знания о работе с подрастающим поколением стали восприниматься как ценность, которую следовало передать последующим поколениям, беречь и развивать. Так появилась педагогическая наука. Уже тогда педагогика выполняла следующие функции: сберегательную, воспитательную, адаптивную, развивающую, которые просматриваются и сейчас. А по своему содержанию педагогика стала иметь культурно-образовательное значение. Хотя оно было относительно невелико, но соответствовало уровню потребностей общества.

В современном мире, когда человечество осознает, что экономическим путем, безграничным развитием производительных сил стоящие перед ним глобальные социальные, экологические, материальные проблемы решить невозможно, все более очевидным становится необходимость обращения к человеческому фактору. В этой связи возрастает роль образования и педагогической науки в подготовке молодого поколения к самостоятельной жизни и труду в условиях социокультурных изменений.

Современная педагогика – это наука о закономерностях процесса обучения и воспитания подрастающих поколений, о значении и перспективах развития образования и механизмах управления им.

Специалисты хорошо понимают, какой глубокий смысл заложен в этом коротком определении, сколь разнообразен культурологический и образовательный потенциал педагогики. Попробуем его расшифровать. Значительный пласт знаний, который заключает в себе педагогика, связан с теорией, методикой, технологиями обучения и воспитания детей и молодежи всех возрастных групп, а также с повышением квалификации, компетентности и педагогического мастерства преподавательского корпуса. Здесь же предлагаются методические советы о работе классного руководителя, куратора студенческой группы, о формировании студенческого или ученического коллективов и их роли в воспитании, о взаимодействии педагогов со школьниками или студентами.

Немаловажное культурологическое значение имеет научная информация о сущности, содержании, стилях педагогической деятельности, ее специфике в вузовском и школьном образовательном пространствах. Неподдельный интерес вызывает материал о педагогах-

новаторах, каждый из них – творческая личность, своего рода явление в образовании и педагогике.

Весьма значительна информация об основных направлениях воспитательной работы (политическом, нравственном, эстетическом и др.), содержании, методах и формах, которые используются при их реализации. Это важный и одновременно сложный материал. Педагогика ориентирует читателя на проявление и развитие творческого отношения к педагогической деятельности, на избрание разнообразных методов и форм образовательной работы, на неформальный подход к школьникам и студентам.

Даже краткое раскрытие основных вопросов, излагаемых в педагогике, действительно свидетельствует о значительном культурно-образовательном потенциале этой науки. Он востребован всеми специалистами, работающими с людьми, его значимость для педагогических работников невозможно переоценить.

Рассмотрим, как используется педагогика в университетах двух типов – при подготовке специалистов педагогического и непедагогического профиля.

Примерно 20–25 лет тому назад во всех вузах непедагогического профиля страны был введен учебный предмет «Основы психологии и педагогики» в объеме 50 часов. Он включает лекции и семинарские занятия и изучается чаще всего на 2 курсе. Данный учебный предмет адаптирован к профилю вуза и в силу этого носит профессионально направленный характер.

Изучая данный предмет, студенты учатся строить разумные взаимоотношения с коллегами по работе, использовать наиболее продуктивные методы коммуникации, преодолевать конфликтные ситуации. Педагогика и психология дают представление о собственной личности, ее психологическом строении и особенностях; немаловажное значение имеют для студенческого возраста научные советы о том, как укреплять волю, закалять характер, вести здоровый образ жизни. Кроме того, студенты получают знания в области семейного воспитания, что представляет интерес для будущих пап и мам. В целом же данные учебные дисциплины способствуют формированию общей, нравственной, политической и других форм культуры специалистов.

В университетах, где функционирует магистратура и аспирантура, будущие ученые и вузовские преподаватели изучают педагогику и психологию высшей школы, что создает предпосылки для более продуктивного освоения инновационной педагогической деятельностью, современными образовательными технологиями.

Таким образом, даже краткий обзор содержания учебных дисциплин по основам психологии и педагогики, входящих в учебный план университетов рассматриваемого типа, свидетельствует о том, что они обладают достаточно представительным культурологическим и образовательным потенциалом. Этот потенциал выше и значительнее, когда мы обращаемся к вузам педагогического профиля и классическим университетам.

Рассмотрим, как используется этот потенциал в педагогических университетах. Для этого проанализируем учебную программу по педагогике для высших учебных заведений по специальности профиля А. Педагогика, которая введена в действие в 2008 г. Согласно тематическому плану программы изучение трех педагогических дисциплин (разделов) предусмотрено в объеме 216 аудиторных часов. Этот объем, если к нему еще добавить 276 часов самостоятельной работы студентов, мы считаем достаточным для хорошего освоения учебных дисциплин, подготовки компетентного педагога. И в самом деле, если внимательно проанализировать тематические планы и программы по этим предметам, то можно сделать следующие выводы.

Содержание учебного курса «Педагогика» представлено тремя разделами, а точнее – тремя самостоятельными педагогическими дисциплинами: «Педагогика современной школы», «Педагогические системы и технологии», «История педагогики и педагогической мыс-

ли». Самостоятельность и завершенность данных дисциплин подтверждается отсутствием преемственности между ними. Каждая дисциплина имеет свою цель и задачи, посредством которых раскрывается их содержание – культурологическое и образовательное.

Педагогика современной школы достаточно полно и нестандартно раскрывает сущность и особенности педагогической профессии и педагогической деятельности, ее разновидности – профессиональную и непрофессиональную деятельность, ступени педагогического мастерства – творчество, искусство и новаторство; имидж и нравственный кодекс педагога, индивидуальный стиль педагогической деятельности и его формирование.

В центре внимания данного курса – личность ученика, ее возрастное и индивидуальное своеобразие, которое необходимо учитывать каждому учителю для продуктивного влияния на развитие школьников. При изучении этих тем студенты знакомятся с белорусскими и международными актами в защиту детей, что значительно повышает правовую культуру будущих педагогов.

В тематический план дисциплины включены такие актуальные разделы, как теория и методика обучения и воспитания учащихся. Разделы и темы даются в развернутом виде, с подробным изложением научно-терминологического аппарата проблем, с рекомендациями методического порядка.

Одновременно можно сказать, что вызывает недоумение тот факт, что отдельные вопросы, например «образование», рассматриваются в программе по «Педагогике современной школы» трижды (1.1, 1.9, 1.11). На наш взгляд, подобный подход выглядит непродуктивно, было бы целесообразнее все три характеристики понятия образования изложить компактнее, объединить в одной теме.

И в то же время на другие темы программа выделяет неоправданно мало времени. Четыре глобальных значения проблемы – «Формирование мировоззрения, нравственно-эстетической и гражданской культуры личности» предлагается рассмотреть на одной лекции. Преподавателю приходится использовать метод скороговорки или тезисной ориентации.

Одновременно считаем возможным заметить, что тема «Принятие управленческих решений на основе педагогической диагностики» выглядит неуместной и по формулировке, и по содержанию. Вызывает удивление еще одна тема «Индивидуальный стиль деятельности педагога и учащихся», на которую ассигновано 4 часа! Часто этой темы (индивидуальный стиль деятельности педагога) вполне можно включить вопросом при рассмотрении педагогической деятельности, а аспект индивидуального стиля деятельности учащихся раскрыть при характеристике проблемы обучения.

Заметим, что можно назвать некорректной позицию отдельных педагогов, которые, участвуя в разработке данной учебной программы, сочли необходимым включение в нее вопросов своих научных пристрастий и исследований, не смущаясь тем, что эти вопросы не всегда органически сочетаются с общим строем программы.

За счет освобождения учебного времени в программе, на наш взгляд, целесообразно увеличить количество часов на изучение проблем воспитания учащихся.

Третьей учебной дисциплиной в рассматриваемой программе является «История образования и педагогической мысли». Составители ее отвели равное количество часов – по 36 – для проведения лекций и семинарских занятий. Преподаватели, ведущие этот курс, считают такое распределение учебного времени целесообразным. Культурологический и образовательный потенциал данного учебного предмета состоит в том, чтобы, расширяя общепедагогический кругозор студентов, формировать у них ценностное отношение к педагогическому наследию, исторический подход к педагогическим явлениям, четко проследить взаимосвязь между экономическим и культурным развитием общества и состоянием образования. Здесь существует кольцевая зависимость.

Программа ориентирует на изучение генезиса воспитания, развитие школы и педагогической мысли в Средние века, в эпохи Возрождения, Просвещения и Новое время, а также тенденцией развития образования и педагогики в современном мире. Причем студенты получают представление об исторической динамике образования и педагогической мысли в России, Беларуси и странах Западной Европы и частично США. Отметим, что они имеют возможность довольно широко познакомиться с общетеоретическими и дидактическими взглядами классиков мировой педагогики, что также способствует повышению их педагогической и общей культуры.

Тем не менее и по программе анализируемой учебной дисциплины можно сделать некоторые замечания. Так, например, отсутствует (с XIV по XVI в.) анализ развития и функционирования образования в Древней и Московской Руси. Создается впечатление, что в эти века образования на русских землях не существовало? На самом деле это был сложный, противоречивый, но целенаправленный период становления и развития русского государства, его культуры и образования.

XX век – это век неудовлетворенности состоянием среднего образования, проведения многочисленных реформ и научных экспериментов в школе, как в Советском Союзе, так и в западно-европейских и северо-американских странах. Образовательный и теоретико-педагогический пласт XX в. дает возможность говорить со студентами о множестве вопросов школьного и университетского образования, о поисках и находках, ошибках и потерях. Для развития аналитического мышления студентов это очень важно. Но достаточного учебного времени нет, и поэтому у преподавателей возникает чувство неудовлетворенности от невозможности поднять и освоить столь обширный теоретико-методологический материал.

Программа по второй учебной дисциплине «Педагогические системы и технологии» выглядит громоздкой и не имеет целостного системообразующего стержня. Создается впечатление о некоторой искусственности ее введение. Оно складывается на основе анализа содержания программы, где ряд технологий носят надуманный характер, например «Технология обучения на основе укрупнения дидактических единиц, схемных и знаковых моделей учебного материала», «Модульная технология обучения», «Технология педагогического менеджмента», «Технология предупреждения и преодоления школьной неуспеваемости». Читая данную программу, невольно поражаешься стремлением авторов подчинить технологизации почти весь учебный процесс сложной школьной действительности, алгоритмизировать его, и, если хотите, лишит креативности. Не погоня ли это за модой в педагогике? На наш взгляд, часть учебного материала данной программы можно было бы перенести в «Педагогику современной школы», а из другой части разработать полноценный спецкурс.

Освободившиеся 72 часа, по нашему мнению, стоило бы использовать иначе – вернуться к некогда существовавшей практике изучения студентами другой учебной дисциплины «Теория и методика воспитательной работы в школе». Этот опыт в свое время был достаточно перспективным, а его результаты можно было увидеть уже в период обучения студентов в вузе. Они увереннее чувствовали себя и действовали во время педагогической практики в летнее время в центрах отдыха и оздоровления детей и при прохождении практики в школе.

Сегодня, как мы знаем, выпускники педагогических и классических университетов плохо подготовлены к организации продуктивного воспитания учащихся в современных условиях. Такое же мнение и у руководителей школ. Учитывая своеобразие современного социума и его неоднозначность воздействия на детей и подростков в силу наличия явно пагубных факторов, высшей школе надо предпринимать экстренные меры по изменению существующей практики подготовки будущих учителей к организации воспитательной деятельности в школе. Данный вопрос имеет суперактуальный характер.

Изучение студентами трех учебных предметов (разделов) осуществляется на 1 и 2 курсах (2, 3, 4 семестры). И на этом знакомство с педагогикой прекращается. Такой подход вряд ли является правильным. Фактически здесь использован антинаучный метод погру-

жения, который не способствует формированию ни глубоких, ни прочных, ни персонифицированных знаний о будущей профессиональной деятельности. Заметим, что педагогика относится не только к общеобразовательным предметам, она имеет глубокую профессиональную направленность. И если мы считаем, что студенты должны хорошо освоить эту науку, чтобы она помогала им в будущем превратить педагогическую деятельность в искусство, новаторство, то и изучать ее надо в течение всех пяти курсов, опираясь на принципы постоянности и системности.

Кроме основных педагогических предметов, студентам следует предложить спецкурсы и спецсеминары, а затем пойдут курсовые и дипломные работы. Будущие учителя должны научиться профессионально наблюдать, анализировать, делать выводы и определять свои педагогические действия.

Составителям программы позволительно задать вопрос: «Почему два самостоятельных учебных предмета «Педагогика современной школы» и «История образования и педагогической мысли», соответствующие отраслям педагогики, трансформированы в разделы «общепедагогической подготовки»? С педагогическими категориями, понятиями, терминами, названиями следует обращаться более корректно.

К сожалению, в последние два-три десятилетия в педагогике появилось немало словотворчества, вольного обращения с классическим наследием, надуманных тем исследования, возведения единичных примеров в абсолют, ненужных заимствований из зарубежной науки. А если отшелушить некоторые запутанные мудрогелистые «нововведения», то оказывается, что речь идет о давно известных в классической педагогике явлениях и понятиях. Неудивительно, что многие педагогические сочинения непонятны школьным учителям, а результаты наших научных исследований по этой же причине внедряются редко.

Как же быть, что делать?

Прежде всего начать по-настоящему уважать свою науку – педагогику, не допускать вольного обращения с ее научно-терминологическим аппаратом. Излагать свои мысли всем понятным научно-литературным языком. Не изобретать вычурных тем научных исследований, в которых образование не испытывает особой нужды. Четче осуществлять практико-ориентированную подготовку студентов к предстоящей педагогической деятельности. Ценить и уважать классическое педагогическое наследие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика: учебная программа для высших учебных заведений по специальности профиля А. Педагогика. – Минск, 2008.

С. В. Подолян, Г. Н. Воробьев,
И. В. Юрченко
МогГУП, Беларусь

О ФОРМИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Abstract. Quality improvement and necessity encouragement of education is one of the most important tasks of higher education of the Republic of Belarus. The solution of this task needs searching new forms of students' professional training organization. Present day graduate of technical higher educational establishment should keep varied specified integral methods of professional activity and possess such level of competency which will allow him to become qualified specialist capable of further development.

The paper deals with the approach to an aspect of this problem –organization of natural sciences professional training contents for students «Automation of technological processes and production procedures» speciality in educational institution «Mogilev State Foodstuffs University».

Contents of natural science education have been adjusted in accordance with the objectives aimed at interdisciplinary approach to training.

Traditional principle of technical students' natural science education –primary sound fundamental theoretical knowledge aimed at well developed intellectual personality development is kept in educational programs development.

At the same time educational programs include significant materials of practical importance facilitating mathematical modeling skills development with the use of computer-aided equipment and software.

Образовательные стандарты высшего образования нового поколения ориентированы на междисциплинарный компетентностный подход к построению модели специалиста. Реализация этого подхода предполагает изменение педагогической системы профессионального образования, переход к новому типу обучения и воспитания.

Процесс перехода к компетентностному образованию, являясь достаточно длительным и многогранным, требует решения ряда принципиальных вопросов-проблем. Отметим следующие: при каких условиях возможен переход существующей белорусской системы образования к компетентностной модели; насколько глубокими должны быть осуществляемые преобразования; существенно ли они повысят качество образования. Изучением этих проблем занимаются многие педагоги-ученые [1; 2; 3].

Преподаватели технических вузов, для которых проблема эффективности профессиональной подготовки всегда является актуальной, в постоянном поиске ответа на вопрос: как подготовить компетентного, конкурентоспособного выпускника, готового к осуществлению своей профессиональной деятельности? Понятно, что компетентность инженера и технолога невозможно сформировать только лишь посредством изучения специальных предметов. Необходима тесная интеграция всех дисциплин: социально-гуманитарных, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных. Опыт педагогической работы в техническом вузе показывает также, что в современных условиях развить профессиональные компетенции будущих инженеров и технологов невозможно только средствами традиционного обучения.

Формирование профессиональных компетенций у студентов технических вузов начинается с изучения дисциплин социально-гуманитарного и естественнонаучного циклов. Среди дисциплин естественнонаучного цикла определяющая роль, в силу универсальности методов, принадлежит высшей математике. Дисциплины информационного цикла также выполняют значимую роль в этом процессе, являясь основой формирования навыков применения компьютерной техники в практической деятельности.

Задача преподавателей высшей математики и дисциплин информационного цикла состоит, прежде всего, в том, чтобы направить педагогическую деятельность на достижение единства полученных студентами теоретических знаний и их практической подготовленности, сделать процесс обучения профессионально-направленным.

В настоящее время в УО МГУП проводится работа по обновлению содержания и технологий профессиональной подготовки студентов специальности АТПП с целью повышения качества образовательного процесса.

Работа проводится на базе кафедр: «Высшая математика», «Информатика и вычислительная техника», «Автоматизация технологических процессов и производств».

Поставлены задачи: пересмотреть как содержательные, так и целевые установки естественнонаучного образования; развить у студентов учебную и профессиональную мотивацию; разработать эффективные методы формирования профессиональных компетен-

ций на основе глубокой взаимосвязи высшей математики и информатики с дисциплинами общепрофессионального и специального циклов; разработать средства реализации профессионально-направленного обучения и методику их использования.

На первом этапе работы проанализированы учебные программы по дисциплинам: «Высшая математика», «Информатика и компьютерная графика», «Прикладная математика», «Теоретические основы электротехники» (ТОЭ), «Теория автоматического управления» (ТАУ) на предмет соответствия содержания поставленной цели, целостности, непрерывности и преемственной взаимосвязи этих дисциплин. Как уже отмечалось выше, основным связующим звеном в цепи междисциплинарных связей рассматривается «Высшая математика».

Все действующие учебные программы соответствуют требованиям образовательных стандартов к уровню фундаментальной подготовки студентов специальности АТПП. Однако практика показывает, что студенты не в достаточной мере владеют навыками математического моделирования в области будущей профессиональной деятельности. Даже имея достаточно прочные теоретические знания по высшей математике и информатике, в совершенстве владея работой на компьютере, они далеко не всегда умеют применить эти знания при решении практически значимых задач.

В связи с этим обновлено содержание учебных программ по дисциплинам: «Высшая математика», «Информатика и компьютерная графика», «Прикладная математика». Скорректирована межпредметная преемственность в изложении тем и дополнено их содержание. Усилены прикладной и практический аспекты. По высшей математике, в частности, предусмотрено более глубокое изучение тем: функции комплексной переменной, ряды Фурье, интегральные преобразования Лапласа и Фурье, решение разностных уравнений. Эти темы широко востребованы при изучении дисциплин «Прикладная математика», ТОЭ и ТАУ. Содержание практических занятий пополнено практически значимыми материалами, а также заданиями, способствующими развитию навыков математического моделирования.

При формировании содержания учебных программ особое внимание обращено на сохранение логической целостности предметов, установление разумного баланса между фундаментальностью и профессиональной направленностью подготовки. Все сколь-нибудь серьезные приложения математики, применение информационных методов требуют прочных первоначальных теоретических знаний. Поэтому фундаментальные теоретические знания должны остаться стержнем естественнонаучной подготовки, надежной интеллектуальной основой будущей профессиональной деятельности. Прикладной компонент – вторичен. Тем не менее он обязателен. Необходимо реализовать предусмотренный учебными программами комплекс знаний и умений, ориентированных на формирование профессиональных компетенций.

Первые сложности, с которыми мы встретились при реализации обновленных учебных программ, – это ограниченные временные рамки аудиторной работы, предусмотренной учебным планом специальности АТПП на изучение названных дисциплин, и отсутствие у студентов необходимых для успешного их освоения мотиваций.

В настоящее время подбирается адекватная целям и содержанию обучения форма организации учебного процесса. Расширить временные рамки аудиторной работы, наладить глубокие междисциплинарные связи, смоделировать элементы профессиональной деятельности, сформировать у студентов учебные и профессиональные мотивации позволит активное использование значительного ресурса времени, предусмотренного учебным планом специальности АТПП на самостоятельную работу студентов. Различные аспекты моделирования самостоятельной работы студентов достаточно изучены, им уделено определенное

внимание в литературе [4; 5; 6]. Положив в основу имеющийся в вузах опыт, мы апробируем организацию учебного процесса с элементами управляемой самостоятельной работы студентов по дисциплине «Высшая математика». Первые результаты показали, что такая форма организации учебного процесса становится наиболее эффективной, если осуществляется в тесном сотрудничестве преподавателей естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин.

В дальнейшем мы планируем продолжить работу по моделированию управляемой самостоятельной работы студентов, рассматривая ее как один из возможных подходов к реализации междисциплинарных связей в профессионально-направленном обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук, А. И. Модернизация системы высшего образования и проблемы совершенствования преподавания социально-гуманитарных дисциплин / А. И. Жук // Выш. шк. – 2007. – № 6. – С. 35–43.
2. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (Теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
3. Вербицкий, А. А. Контексты обучения в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.
4. Инвариантная и вариативные модели управляемой самостоятельной работы студентов / А. В. Макаров [и др.] // Выш. шк. – 2007. – № 1. С. 57–64.
5. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы / В. Сенашко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 103–109.
6. Жук, О. Л. Организация самостоятельной работы студента в логике компетентностного подхода // Выш. шк. – 2005. – № 2. – С. 45–50.

А. А. Полонников

БГУ, Беларусь

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ БГУ

Abstract. In the text the tradition of competence approach initiated in BSU by two centers: Chair of Pedagogic and Problems of the Development of Education and Education Development Centre is analyzed. The accent in the analysis is put not so much on the difference of author's decisions, as on their unobvious generality. In research a ways of legitimation of the competence approach competition by its developers as well as its structures of pedagogical order (disposition of teachers and students, form of educational interaction, orientation and borders of professional development) are described.

Keywords: pragmatism in education, pedagogical ideology, competence approach, self-legitimation of the practice, regulation of educational process, classical pedagogical attitude.

Важнейшим следствием прагматического поворота в образовании стало утверждение в нем компетентностного подхода. Это направление педагогической практики реализует в своих самоописаниях различные категории практической рациональности и ее базовую метафору «использование». Психологическим коррелятом «использования» на полюсе студента выступает навык, понимаемый чаще всего как «доведенная до автоматизма способность решать тот или иной вид проблем» [9]. Компетентностный подход трактуется его сторонниками либо как альтернатива «знаниевой» ориентации (трансляции готового знания) [6], либо как дополнение к ней [2]. «Знаниевый» подход при этом понимается как оснащение индивида рядом установок, позволяющих ему действовать в типовых ситуациях.

Легитимация (самолегитимация) компетентностного подхода осуществляется с помощью нескольких приемов: путем объявления его квинтэссенцией европейских образовательных тенденций [3], прокламации адекватности вызовам современности [4], а также релевантности задачам саморазвития учащегося [5]. В некоторых случаях для конструирования идеологии¹ компетентностного подхода используется сразу несколько типов аргументов. Идеологию, вслед за Х. Уайтом, мы понимаем не как набор ценностно нагруженных и связанных между собой идей, а как совокупность *регулятивов*, определяющих диспозиции и формы активности участников образовательных отношений, принимающих на себя идеологические обязательства.

Ориентация на анализ регулятивов помещает в фокус внимания не столько формы само-описания и самолегитимации компетентностного подхода, взятые в семантической перспективе, сколько их практическую ангажированность, способность организовывать и направлять деятельность причастных к ним субъектов определенным образом. То есть речь идет о практическом смысле компетентностного подхода, его регламентирующей функции, обеспечивающей размещение в образовательном пространстве «релевантных смыслов, форм их реализации, контекстов, вызывающих эти смыслы и реализации» [1]. Прагматический анализ компетентностного подхода, который сам заявляет о своей практической ориентированности, перестает выглядеть парадоксом, если принять во внимание то обстоятельство, что внутри любой гуманитарной традиции всегда наличествует недостаточность средств самоанализа [7].

В настоящем исследовании нас будут интересовать главным образом те моменты устройства компетентностного подхода, которые реализуются на линии преподаватель/студент, программируя их *взаимную диспозицию, форму интеракций, направление и границы профессионального развития*.

Ключевой момент практики компетентностного подхода – его целерациональная профессиональная ориентация. «Он предполагает, – пишут авторы, – смещение акцента с предметно-содержательной стороны (при сохранении ее достоинств) обучения на образовательные результаты, а также на механизмы/методы/способы развития у студентов соответствующих компетентностей» [6]. Последним приписывается свойство профессиональной релевантности и статус механизма воспроизводства деятельности за рамками образования². Рассмотрим устройство компетентностного подхода в трех выделенных нами ранее регулятивных отношениях.

Диспозиция «преподаватель/студент». Педагогические отношения в анализируемом подходе асимметричны, так как преподавателю атрибутировано эпистемологическое и технологическое преимущество. Соответственно студент, согласно закону энергетической трансмиссии³, описанному И. М. Розетом, занимает позицию дефицитарного субъекта, призванного восполнить существующую недостачу в ходе учебной интериоризации соответствующего опыта [3].

Асимметрия позиций предполагает в свою очередь и определенное распределение власти, действующей в учебных отношениях. Конституция академической власти в своем концентрированном виде обнаружима, как правило, в процедурах контроля и оценивания компетентностного

¹ «Под термином “идеология” я подразумеваю набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать его в его сегодняшнем состоянии); такие предписания сопровождаются аргументами, претендующими на авторитет «науки» или «реализма» [8, с. 42].

² С этой установкой конкурирует точка зрения современных польских исследователей, согласно которой образование может создавать лишь некоторые ограниченные предпосылки профессиональной позиции, которая в целом формируется лишь на действительном рабочем месте. Условием ее формирования в этом случае становятся освоение правил профессионального взаимодействия и профессиональная самоидентификация специалиста [12, с. 21–34].

³ Данные исследований И. М. Розета показывают, что «значимости выступают на сцене психической жизни не в изолированном качестве, а всегда в асимметричном системном взаимозависимом отношении, причем повышенная оценка одних элементов информационного множества автоматически ведет к обесцениванию других реалий, входящих в системное отношение ценностной трансмиссии» [10, с. 50].

обучения. Как показывает анализ учебно-методических пособий, подготовленных учеными БГУ, субъектом контроля и оценивания в них является преподаватель [3]. Несколько смягчена эта позиция в тех работах, которые связывают функцию контроля и оценки с обучением студента самооцениванию («показать студенту сильные и слабые стороны его работы; зафиксировать слабые моменты и предложить (или показать) способы их преодоления (развития)») [6]. И, хотя эти авторы говорят о «перераспределении образовательной власти» в процессе оценивания» [6], речь идет главным образом об интериоризации «прозрачной и критериальной» системы оценивания, поскольку в конечном итоге процедуру самооценивания также контролирует преподаватель¹.

Таким образом, мы можем заключить, что в компетентностном подходе, ориентированном на профессиональное обучение, реализуется классическая педагогическая установка², базирующаяся на социогенетических допущениях, центральной позиции преподавателя и ведомой роли студента.

Образовательное взаимодействие. С описанной выше академической диспозицией согласуется и та система образовательных интеракций, которые обеспечивают реализацию компетентностного подхода. Наш анализ показывает, что конституция взаимодействия в нем базируется на деятельностных схемах («педагогическая деятельность как “деятельность над деятельностью»») [6]; моделирование в обучении профессиональной деятельности, включающей «анализ и оценку ситуации, целеполагание, организацию и осуществление деятельности, самоконтроль, рефлексию и коррекцию» [2]. Деятельностная редакция учебной ситуации имеет для образовательного взаимодействия как минимум два следствия. Во-первых, деятельность выступает опосредующим звеном и основанием серии интеракций, подчиняя, например, общение и отношения учащегося с самим собой требованиям целесообразной профессиональной (квазипрофессиональной) активности. Во-вторых, интеракции преподавателя и студента начинают строиться как отношение управляющей и управляемой систем, объединенных прямыми и обратными связями.

Профессиональное развитие. Развитие в анализируемой нами версии компетентностного подхода приобретает характер прогрессивного движения студента от неразвитых компетенций к развитым. Причем управление этим развитием (говорить здесь нужно об управляемом развитии) осуществляется в педагогическом плане сверху вниз. Контролировать и оценивать, а также гарантировать его результат преподаватель может, только имея финальную картину развития, в конструировании которой решающее значение имеет образ профессионального будущего. Профессиональное будущее (представленное для педагогической работы в виде списка потребностных компетенций) очерчивает собой границу развития студента в учебном процессе и к тому же ответственности преподавателя. В педагогическом проектировании «финальные» схемы развития, как правило, используются для конструирования образовательных систем, адаптированных к устойчивым, предсказуемо динамичным ситуациям общественной жизни³.

¹ Сама мысль о неконтролируемом образовательном процессе кажется «фундаментально ориентированным педагогам анархистской» [13, s. 29].

² С именем «традиционный педагогический порядок» мы связываем вполне определенную педагогическую идеологию, которая, с точки зрения П. Г. Щедровицкого, использует в своем устройстве три основных конститутива:

1) идею содержания образования (в форме учебных дисциплин, опыта), которое должно быть передано;

2) идею цели (результата) образования;

3) идею вертикального позиционирования участников образовательных отношений (есть тот, кто ведет, и тот, кого ведут). Все три конститутива составляют обязательное условие педагогического самоопределения. Данная традиционная педагогическая установка «является одной из базовых идей западноевропейской культуры, фундаментальная онтология, или онтика, то есть то, что создает человека» [11, с. 5].

³ Для ситуаций кризисов, перемен, а также исторических поворотов, например социальных революций, политического насилия и т. п., более адекватной является схема педагогики как формы практики, характерной для рождающихся (в данном времени и месте) авангардных, пионерских, грядущих сегментов педагогического порядка [14, s. 214].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн; [пер. И. В. Борисовой] / Б. Бернштейн. – М., 2008.
2. Жук, О. Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41–48.
3. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск, 2009.
4. Жук, О. Л. Педагогическое образование в классическом университете: теория и практика / Выбранныя навуковыя працы БДУ: у 7 т. Т. 1: Педагогіка, псіхалогія, сацыялогія, філасофія. – Минск, 2001. – С. 70–85.
5. Калмазан, А. В. Изучение аспектов саморазвития личности будущего специалиста в образовательном пространстве вуза / А. В. Калмазан [Электронный ресурс]. 2010. – Режим доступа: http://www.sipk.ru/conference/pdf_2008/Kalmazan.pdf. – Дата доступа: 19.02.10.
6. Кирилюк, Л. Г. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя. Вып. 7 / Л. Г. Кирилюк, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич; под ред. Л. Г. Кирилюк. – Минск, 2008.
7. Корбут, А. М. Кеннет Джерджен: Логика воображаемого / А. М. Корбут / Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика; пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. – Минск, 2003. С. 3–22.
8. Уайт, Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века / Х. Уайт. – Екатеринбург, 2002.
9. Ольховиков, Г. К. Формально-ригористический подход к теории практического знания: философские основания / Г. К. Ольховиков: автореф. дис. ... на соискание учен. степени канд. философских наук. – Екатеринбург, 2003.
10. Полонников, А. А. «Смещение оценок»: реконтекстуализация / А. А. Полонников // Псіхалогія. – 2006. – № 3. – С. 49–55.
11. Щедровицкий, П. Г. Проблемы непрерывного образования и педагогическая антропология / П. Г. Щедровицкий. – Харьков, 1989.
12. Marciniak, Ł. T. Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna. / Ł. T. Marciniak // Przegląd Socjologii Jakościowej. – 2008. – Т. IV. – № 2.
13. Melosik, Z. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkudlarek. – Wydanie: II poprawione. – Kraków, 2009.
14. Schulz, P. Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji. Tom III / P. Schulz. – Toruń, 2009.

Е. С. Полякова

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Abstract. Demand for modernization of musical and pedagogical education and intensification of personal and professional development of students determine the consideration of this problem from the view point of synergetics. Musical and pedagogical process is an inseparable unity of training-musical and musical-pedagogical activities. Therefore, it can be considered as a complex system which is developing in coordination. A developing personality of the professional is active and functional. It shows its ability to multivariant approach of actions (directions-vectors of activity), behaviour, types of communication and reflections. Self-development of this system can be carried out at appearance of fluctuations, leading to instability and non-equilibrium. The internal conditionality of the development and self-development of the system replaces the rigid determination with the probabilistic relations, which require the application and use of the problem and situational form of training and stochastic technologies in the educational process.

Интерес к проблеме формирования профессионализма будущего учителя музыки обусловлен особенностями современной жизни, требующей духовного возрождения нашего

общества и развития творческой личности как важнейшего условия ее гражданского становления. Реформирование общеобразовательной школы, расширение факультативных занятий по предметам художественно-эстетического цикла требуют повышения компетентности учителя музыки и качества его профессиональной подготовки. Социально-экономический заказ общества предъявляет к личности педагога-музыканта особые требования, реализация которых возможна только при инновационных подходах к профессиональному образованию.

Одним из важных направлений модернизации музыкально-педагогического образования может стать рассмотрение интенсификации профессиональной подготовки педагога-музыканта с точки зрения синергетики. Можно отметить, что теория самоорганизации не возникла из ничего на пустом месте, а выросла из античных и классических представлений о хаосе и гармонии, становлении и развитии, антропологической и духовной сущности человека.

Сложилась традиция выделять несколько периодов в развитии синергетики. *Классический* период связывается с естественно сложившимися натурфилософскими, математическими и историческими взглядами античных философов, с диалектическими системами немецкой классической философии. *Неклассический* – определяется релятивизмом А. Эйнштейна, синтетической теорией эволюции Г. Спенсера, разработкой общей теории систем Л. Берталанфи. *Постнеклассический* период исследователи связывают с достижениями современного естествознания (биохимия, генетика, биофизика и т. д.) и становлением синергетического подхода в сфере социальных наук: идеи А. Бергсона и К. Поппера об «открытых» и «закрытых» обществах, К. Ясперса – о принципиальной открытости мировой истории, П. Сорокина – о диалектике культурных форм и т. д. [1].

В последнее время синергетика становится основой изучения процессов становления и развития различных систем. В частности, после основополагающей работы И. А. Евина, посвященной проблемам синергетики искусства в целом, появляются работы, исследующие музыкальное искусство в синергетическом аспекте [2; 3].

Не меньшее значение теория самоорганизации имеет и для образования, которое, с одной стороны, является сложной самоорганизующейся системой, а с другой – представляет собой форму, в которой осуществляется самоорганизация человека как целостной, упорядоченной структуры, находящейся в коэволюции с культурой и обществом. Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов признают, что в процессе самоорганизации человек воспроизводится не только как личность, но и как носитель и транслятор опыта, накопленного человечеством [4; 5; 6]. Образовательная система призвана обеспечить становление и развитие будущих педагогов-музыкантов как специалистов нового типа, способных воспитать у своих учеников соответствующие качества, ценности и идеалы.

С именем И. Пригожина связано понятие диссипативной структуры. Открытые системы, а искусство, образование являются открытыми системами, обменивающимися со средой веществом, энергией и информацией, могут при определенных условиях терять устойчивость и переходить в неоднородное состояние, относительно малых возмущений достаточно устойчивое. Диссипативными структурами в синергетике называются стационарные состояния, обретающие порядок через неустойчивость, нестабильность. Если эта модель связана с понятиями стохастичности, то модель российской школы синергетики (С. П. Курдюмов и др.) опирается в большей степени на причинность, самосогласование, диа(поли-)логизм [5; 6; 7; 8].

Музыкально-педагогический процесс представляет собой неразрывное единство учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности и в этом случае может рассматриваться как сложная система, развивающаяся согласованно. Эта система может существовать как целое только в том случае, если эти части объединены многими положительными и отрицательными обратными связями. Более того, развитие этой метасистемы

возможно лишь в том случае, если она является открытой и динамичной, обладает определенной структурой и предназначена для решения взаимосвязанной последовательности педагогических задач различного уровня сложности. Особое значение имеют соотношения, существующие между музыкально-педагогическим процессом как системой и становящейся личностью профессионала педагога-музыканта, представляющую собой тоже сложную открытую динамическую систему. Различные составляющие музыкально-педагогического процесса действуют на личность студента, вызывая в ней флуктуации, способные усилить стабильность системы или подтолкнуть к нестабильности, дать толчок к переходу в другое состояние системы, вывести на новый уровень существования, новый уровень саморазвития. Так, например, вся система специфических личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки (существующих потенциально еще в довузовский период) для актуализации в русле музыкально-педагогической профессии должна стать в какой-то степени нестабильной, чтобы перейти к стадии направленности на профессию [9]. Это является закономерностью развития личности педагога-музыканта как системы.

К нестабильности личности будущего учителя музыки приводит разрушение стереотипов в деятельности, поведении, общении и рефлексии. Отсюда прослеживается важная методологическая позиция, обуславливающая профессиональное становление педагога-музыканта. Переживание через восприятие музыкального искусства воображаемого эмоционального опыта и перевод его в плоскость реальных отношений личности является эффективным механизмом ее развития, в том числе и профессионального. Существует ряд блестяще отработанных методических приемов, обеспечивающих разрушение стереотипов и переход личности как системы в нестабильное состояние: приемы использования *художественных ассоциаций*; *парадоксальности* предъявления художественного явления; *ухода от художественно-образного содержания музыки на более высокую ступень обобщения* к фундаментальным *метакатегориям*; методы *«остранения»*; *компаративного анализа* и т. д.

Следует отметить, что для качественного сдвига в системе университетского образования достаточно достичь «критического значения» и преодолеть его в нескольких дисциплинах, определяющих профессиональный облик специалиста [10]. Значительная доля предметов при всех идеальных условиях преподавания и усвоения не способна кардинально сдвинуть эффективность и качество обучения учителя музыки. Прохождение ряда предметов не является значимым, т. к. они не входят в понятийный аппарат будущего специалиста и не составляют профессиональный тезаурус. Вероятно, для профессионального становления будущего учителя музыки значимыми являются те предметы, которые студенты и слушатели ИПК поместили по значимости на первые места: специальные музыкальные дисциплины, музыкальная психология, педагогика музыкального образования, методика преподавания. Только изменение качества преподавания этих дисциплин может интенсифицировать процесс подготовки специалиста.

Итак, для профессионально развивающейся личности будущего педагога-музыканта наличие точек бифуркации и онтологическая роль случайного фактора обеспечивают много ступеней свободы и путей выбора. Развивающаяся личность профессионала является активно-функциональной, она проявляет способность к многовариантности действий (направлений-векторов деятельности), поведения, типов общения, рефлексии и может попадать в режим обострения, нестабильный режим, что не исключает возможности сверхбыстрого процесса профессионального становления и развития и перехода системы в новое состояние.

Поскольку развивающаяся личность учителя музыки является вероятностной системой, постольку прогнозировать ее развитие можно только с большей или меньшей степенью вероятности. Высокий уровень неопределенности позволяет говорить только о косвенном управлении процессом профессионального развития. Включение личности в мета-

систему музыкально-педагогического процесса, имеющего при всей своей динамичности определенную структуру и организацию, позволяет личности (благодаря взаимообмену информацией и обратной связи) ориентироваться в процессе профессионального развития и саморазвития, придавая ему целенаправленность и самоуправляемость. Внутренняя обусловленность развития и саморазвития системы сменяет жесткую детерминацию на вероятностные отношения, требующие применения, использования в учебно-воспитательном процессе проблемно-ситуационной формы обучения и стохастических технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рабош, В. А. Синергетика устойчивости: философский анализ: монография / В. А. Рабош. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 246 с.
2. Евин, И. А. Синергетика искусства / И. А. Евин. – М.: Лада, 1993. – 171 с.: ил.
3. Компаниченко, В. Н. Самоорганизация личности – путь к расцвету человечества / В. Н. Компаниченко. – Хабаровск, 1994. – 51 с.
4. Ключев, А. С. Философия музыки. Избранные статьи и материалы / А. С. Ключев. – СПб.: Астерион, 2008. – 150 с.
5. Князева, Е. Н. Синергетика как новое мировидение: Диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
6. Князева, Е. Н. Основания синергетики: режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
7. Пригожин, И. Время. Хаос. Квант: К решению парадокса времени / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1999. – 268 с.
8. Хакен, Г. Синергетика и некоторые ее применения в психологии / Г. Хакен // Синергетическая парадигма: Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 297–306.
9. Полякова, Е. С. Синергетическая модель личностно-профессионального развития педагога-музыканта / Е. С. Полякова // Весті БДПУ. Сер. 1. – 2007. – № 1 (51). – С. 10–16.
10. Капица, С. П. Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – 3-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 288 с.

Е. С. Слепович, А. М. Поляков

БГУ, Беларусь

СИМВОЛ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ПОЛЯ ПРАКТИКИ ПОМОЩИ РЕБЕНКУ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Abstract. Symbolic representation of knowledge is considered as the basic way of translation of a value-semantic field of practice in the children mental health services. The role of symbols and symbolic descriptions in forming professional position of future specialists is analyzed. The ways of symbolic representation of a value-semantic field of practice of work with a child are allocated.

В структуру подготовки университетских психологов входит формирование компетентностей, необходимых для работы с ребенком, имеющим отклонения в психофизическом развитии. Профессионализм в сфере практики такой работы, на наш взгляд, предполагает способность специалиста одновременно удерживать в сознании два плана: план ребенка как целостного субъекта и самоценного существа и план его психической деятельности. Удержание первого плана позволяет выстроить особое отношение к ребенку, а второй – решать конкретные профессиональные задачи, связанные с влиянием на ход развития его

психики. Мы полагаем, что именно обращение к символическому содержанию сознания специалиста помогает ему удерживать оба этих плана. Оно предоставляет возможность, работая над развитием психики ребенка, одновременно удерживать контекст человеческой реальности и человеческих отношений, которые психолог выстраивает в адрес ребенка. Именно символическая реальность определяет и фиксирует ценностно-смысловое поле психологической практики.

Развитие символических отношений и пониманий, построение мира профессии в соответствии с ними у специалиста-психолога, готовящегося к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, представляется одним из основных условий формирования системы профессиональных ценностно-смысловых позиций, адекватных для работы с ребенком. Освоение символической реальности представляет собой чрезвычайно сложный процесс. Это связано с тем, что символическая реальность не является чем-то произвольно управляемым. Мы можем скорее понимать содержание символов, «погружаясь» в него и подчиняя свое сознание символической логике. Сами символы выступают условием такого «погружения». Образовательные условия, которые необходимо смоделировать для того, чтобы студент «погрузился» в ценностно-смысловое поле практики работы с ребенком и подчинил свое сознание (и профессиональное мышление) контексту символических содержаний, состоят по преимуществу в различных способах актуализации и объективизации символов преподавателем.

Рассматривая образовательные условия, мы вовсе не следуем традиционалистской точке зрения, согласно которой некоторые содержания сознания преподавателя транслируются и «внедряются» в сознание (или подсознание) студентов. Речь идет о возможности вызвать к жизни, проявить у будущих специалистов определенные ракурсы отношений к ребенку и своей профессиональной деятельности. Они не передаются из рук «более умелого и сведущего» специалиста в руки «менее грамотных» студентов. В данном случае уместнее говорить о том, что личностные особенности преподавателя, характер его профессиональной деятельности, его мир профессии, выраженные в символах или символических описаниях, помогают «откликнуться» определенным содержаниям профессионального сознания у самих студентов. Конкретное же понимание и интерпретации предъявляемых символических содержаний, а также их принятие или непринятие определяются самим студентом. Более того, понимания и отношения студентов во многом определяют используемую преподавателем символику. Таким образом, использование символов и символических описаний ни в коем случае не является способом «программирования» будущих специалистов преподавателем «по своему образу и подобию». Это, скорее, есть способ актуализации системы определенных профессиональных ценностей и смыслов, причем не только у студентов, но и у самого преподавателя.

Говоря о роли преподавателя в формировании у студентов-психологов ценностно-смыслового поля практики, следует обратить внимание на двойственность его позиции. С одной стороны, он по преимуществу определяет характер используемой символики (о чем именно и как именно говорится на лекционных занятиях, что демонстрируется на практических занятиях и какие темы, вопросы и примеры разбираются на семинарах), а с другой – сам служит примером специалиста, выражающего определенный тип отношений к ребенку и профессиональной деятельности. Иными словами, он одновременно пребывает в двух позициях: позиции преподавателя и позиции специалиста в сфере психологической практики работы с ребенком. Такая двойственность накладывает особое требование согласованности, непротиворечивости используемых на занятиях символических содержаний и собственного ценностно-смыслового поля практики, собственного мира профессии. Из этого следует, что, несмотря на обоюдное участие преподавателя и студентов в актуа-

лизации символического содержания психологической практики работы с ребенком, особая роль первого заключается в необходимости утверждения предъявляемых содержаний ценностно-смыслового поля практики собственной личностью и своей профессиональной деятельностью.

От характеристики роли символов в актуализации ценностно-смыслового поля практики работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии, перейдем к описанию возможных способов их представления преподавателем. Нам удалось выделить следующие способы представления символов:

- вербальное выражение ценностей профессиональной деятельности и типов отношения к ребенку, имеющему отклонения в развитии;

- приведение примеров из собственной личной жизни («психологическая практика жизни») и профессиональной деятельности (собственно психологическая практика), иллюстрирующих ценностно-смысловое отношение психолога-практика к действительности, к объектам мира, его особое видение реальности, расхождения между житейским и профессиональным объяснением поведения человека, а также образцы профессиональной деятельности; в приводимых на занятиях примерах всегда выражается собственное профессиональное и личное отношение к происходящему, они всегда описываются как бы изнутри, а не извне;

- символические описания, на основе которых в психологической практике можно создавать теорию конкретного человека («они являются, с одной стороны, представлениями, т. е. знаниями, а с другой – событиями») [1];

- метафорические системы, включающие метафорические сравнения. В качестве разновидностей метафоры могут выступать притчи, анекдоты, песни. Широкое использование символических описаний и метафорических систем мы связываем с тем, что, согласно К. Г. Юнгу, существуют некоторые схемы и модели человеческого опыта, которые, будучи бессознательными, в сознании могут проявиться только в символической форме [2]. Психологическая практика работы с аномальным ребенком погружена в атмосферу особых для данного социума отношений к Ребенку, к Матери, к дефекту, к психологическому здоровью и пр. Для того чтобы работа специального психолога была эффективной, ему необходимо объективизировать, перевести на уровень сознания социальные представления об этой атмосфере, а также осознать свои собственные эмоциональные состояния и ментальные структуры, отражающие эту атмосферу, и сделать их релевантными психологической работе с аномальным ребенком. Погружение в мир аномального развития вызывает очень сильное эмоциональное напряжение у тех, кто овладевает практикой специальной психологии. В связи с этим активное использование преподавателем притч, анекдотов, метафор выполняет и своего рода психотерапевтическую функцию снятия указанных страхов, напряжения;

- описание своего собственного профессионального становления: понимания психологической реальности и особенностей профессионального мышления на начальных этапах овладения профессией; опыта профессиональных ошибок; открытие для себя определенных областей психологического знания и его места и значения в собственном понимании мира профессии, истории принятия профессии как способа жизни, представления о своей принадлежности к определенной психологической традиции с ее понятийным аппаратом и другими знаковыми кодами; описание психологического пространства реального отрезка жизни, в котором происходили встречи, беседы, влияния, вклады других ученых в профессиональное и личностное становление (иногда такой вклад выражался не только в трансляции научного психологического знания, но и в заботе о здоровье, душевном состоянии, помощи в решении бытовых проблем и прочее);

• невербальные средства, среди которых можно назвать расстановку смысловых акцентов в процессе трансляции и обсуждения содержания курса за счет интонационного выделения значимых моментов, специфического подбора литературных источников, обращения внимания студентов на те высказывания и мысли, которые соответствуют профессиональному видению мира преподавателем, а также анализ оппозиционных взглядов; создание определенного эмоционального фона занятий (открытое выражение чувств, эмоционального отношения к той или иной проблеме, персоналиям, психологической проблеме, ребенку, к собственным познаниям и возможностям в данной области, своих страхов, в том числе и страха профессиональной некомпетентности). При построении занятий используется особый речевой жанр, который не может быть нами точно обозначен, для которого характерно ведение открытой беседы, дискуссии, частое использование не «догматически-утвердительной», а, скорее, «утвердительно-вопросительной» формы высказываний о психологической реальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Розин, В. М. Психология: теория и практика: учеб. пособие для высшей школы. – М.: Изд. дом «Форум», 1997. – 296 с.
2. Человек и его символы / К. Г. Юнг [и др.]; под общ. ред. С. Н. Сидоренко. – М.: Серебряные нити; Университетская кн., 1997. – 367 с.

Т. В. Селюжицкая

ГрГУ имени Янки Купалы

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ

***Abstract.** This article describes features of the educational process in the form of correspondence education and the consequent importance of educational-methodical and informational support. Defines a «methodical support of educational process», «Information and learning environment of high school» and «information management». The results of the study on «Assessment of satisfaction with the organization of the educational process students of correspondence courses», conducted by the Department of Sociological and Marketing Research of Grodno State University to analyze problems of organization of educational process in correspondence education. A system of information support for external students at the Faculty of Economics and Management, which includes three sources: teaching and methodical study, site of the faculty and networked educational platform «Moodle». On the basis of identified deficiencies identified areas to improve information support of educational process in correspondence courses.*

Особенность заочной формы обучения состоит в том, что количество аудиторных часов по отношению к дневной составляет от 22 % до 26 %, в то же время студент должен полностью освоить учебную программу по всем дисциплинам, предусмотренным учебным планом. Разрешить данное противоречие возможно только на основе качественного, хорошо продуманного учебно-методического обеспечения. Под методическим обеспечением учебного процесса можно понимать обеспечение дидактического процесса соответствующими методиками, т. е. совокупностью методов, методических приемов, частных методических процедур и операций, позволяющих педагогу достичь определенных им целей обучения [1, с. 27]. Однако дидактика как наука постоянно развивается, наполняясь новым смыслом и содержанием. Сегодня ее развитие может быть связано с совершенствованием информа-

ционной среды вузов. Под информационной или информационно-образовательной средой некоторыми авторами понимается системно организованная совокупность современных электронных образовательных и других информационных ресурсов, ориентированных на удовлетворение потребностей участников образовательного процесса и его научно- и учебно-методического сопровождения... [2] Таким образом, можно говорить, что в учебном процессе вуза появился новый вид обеспечения – информационное или информационно-технологическое.

Говоря о качестве какого-либо продукта или услуги, анализируют удовлетворенность потребителей этими продуктами и услугами. Потребителями образовательной услуги вуза среди прочих являются сами студенты, поэтому очень важно знать степень их удовлетворенности ее качеством. Результаты, полученные в ходе таких исследований, должны послужить отправной точкой для совершенствования разных аспектов учебного процесса.

Эти и другие обстоятельства послужили основанием для исследования по теме «Оценка удовлетворенности организацией учебного процесса студентов заочной формы обучения», проведенного отделом социологических и маркетинговых исследований Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Данное исследование было проведено в октябре 2009 г. среди студентов заочной формы обучения факультета экономики и управления. Были опрошены 283 студента 2–5 курсов всех специальностей.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

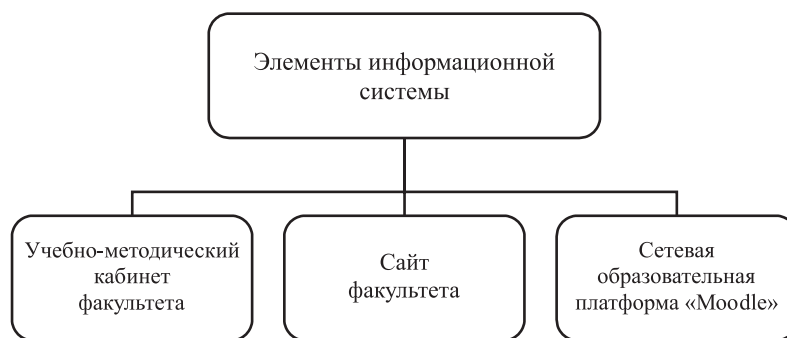
1. Студенты заочной формы обучения ФЭУ в целом удовлетворены качеством организации учебного процесса (90 % студентов оценивают его как средний или высокий).
2. Студенты, как правило, удовлетворены качеством преподавания (в средней степени удовлетворены 75 % студентов, а в высокой – 15 %).
3. На факультете поддерживается достаточно хороший моральный климат и среди преподавателей практически не встречаются случаи проявления неэтичного поведения.

Однако в ходе исследования определились и недостатки в организации учебного процесса студентов заочной формы обучения, которые и определили направления его совершенствования. Среди них то, что половина респондентов, так или иначе, сталкиваются с отсутствием в библиотеке необходимой литературы. Недостаток литературы студенты компенсируют поиском необходимой информации в глобальной сети Интернет, этим практически всегда пользуются 45 % респондентов, следующим наиболее популярным источником являются специализированные сайты по дисциплине, ими часто пользуется каждый четвертый студент. Сайтами факультета или кафедр время от времени пользуется каждый третий студент, редко бывают на образовательных порталах университета 62,3 % респондентов. Кроме того, студенты жаловались на недостатки в информировании об организации учебного процесса.

В связи с выявленными проблемами были определены следующие направления совершенствования организации учебного процесса:

- совершенствовать информационное обеспечение студентов через сайт факультета, поскольку часть проблем (расписание, доступ к учебно-методическим материалам) связана с отсутствием у студентов своевременной и качественной информации;
- более активно использовать в учебном процессе дистанционные формы и технологии обучения, чтобы увеличить доступ студентов к учебным материалам должного качества, поскольку большинство из них (85 %) пользуются ресурсами Интернет для учебных целей.

Прежде чем говорить о совершенствовании системы информационного обеспечения учебного процесса студентов заочной формы обучения, охарактеризуем ее с помощью схемы (рисунок).



Система информационного обеспечения учебного процесса

Исторически первым элементом системы являлся учебно-методический кабинет, в котором сначала аккумулировались учебно-методические материалы по всем изучаемым дисциплинам, а затем они выдавались студентам-заочникам на бумажных носителях. Со временем стало понятно, что такая форма предоставления материалов отстает от требований времени, кроме того, стал развиваться сайт факультета, а с 2009 г. учебно-методические материалы размещаются еще и на сетевой образовательной платформе «Moodle». Таким образом, в последнее время все большую актуальность стали приобретать источники учебно-методических материалов, связанные с развитием информационных технологий, обеспечивающие удаленный доступ к ним, что очень важно для студентов заочной формы обучения.

Далее необходимо рассмотреть проблему, связанную со структурной организацией информации на сайте. Результаты исследования показали, что он не был столь популярен среди студентов-заочников, как можно было бы ожидать. При более подробном изучении выяснилось, что это было связано не с отсутствием необходимых учебно-методических материалов, а с недостатками системы их поиска.

Размещение учебно-методических материалов производилось через кафедры факультета, поэтому доступ к необходимой информации для студента на сайте факультета был организован по следующей навигационной схеме: «Доступ к серверу – Раздел Учеба – Курс – Специальность – Дисциплина» или «Доступ к серверу – Раздел Кафедра – Учебная работа – Дисциплина». Оказалось, что студенты, особенно на младших курсах, плохо ориентируются в закреплении дисциплин за кафедрами, кроме того, одну и ту же дисциплину могут вести разные преподаватели и формы обучения также существуют разные (с полным сроком обучения и с сокращенным). Поэтому было решено организовать в структуре сайта специальный раздел «Заочникам», в рамках которого были заведены странички «Расписание», «Методические рекомендации по выполнению курсовых и дипломных работ», «С Вами работают» и «Графики учебного процесса». На последней хотелось бы остановиться подробнее. Традиционная схема графиков учебного процесса, разрабатываемая на основе утвержденного учебного плана для каждой специальности, курса и формы обучения, была преобразована, и кроме сроков сессии, указания дисциплин с формами контроля, туда были введены фамилии преподавателей, а самое главное – электронные адреса, по которым можно найти учебно-методические материалы для подготовки к сессии. То есть студенту теперь остается только кликнуть по электронному адресу, чтобы получить интересующую его информацию по той или иной дисциплине.

Третьим по порядку элементом системы информационного обеспечения является сетевая образовательная платформа «Moodle». Размещение материалов на данной платформе

на факультете экономики и управления было начато в 2009 г. В настоящее время размещены учебно-методические комплексы с традиционным набором компонентов (учебная программа курса, рабочий вариант учебной программы, методические рекомендации, планы лекций и практических занятий, вопросы к зачетам и экзаменам, критерии оценки знаний и некоторые другие) по дисциплинам 1-го и 2-го курсов. Дальнейшая работа будет связана с размещением дополнительных материалов, в частности тестов. Несомненно, что со временем внимание и преподавателей, и студентов перейдет к системе «Moodle», поскольку возможности ее по сравнению с сайтом гораздо шире. Она не только позволяет размещать информацию, но и предназначена для самостоятельной работы студентов и самоконтроля с помощью промежуточного тестирования, а также для общения преподавателя со студентом, что очень важно для заочной формы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Образцов, П. И.* Обеспечение учебного процесса в условиях информатизации высшей школы / П. И. Образцов // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 27–33.
2. *Лобанова, Е. В.* Формирование новой информационно-образовательной среды вуза / Е. В. Лобанова // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 4. – С. 38–46.

А. П. Сманцер
БГУ, Беларусь

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Abstract. The humanistic paradigm of education is focused on self-education and self-development of a person. We consider that the quality of education begins with the student – with the development of his need for creative self-development. Independent work acts as one of forms of educational activity of students. It promotes students` mastering the abilities of search, the analysis and synthesis of information, daily acquiring and processing of new information, self-training. Self-education is voluntary, active, value-sensed, motivated, creative, professional activity. Pedagogical self-education of the future teacher is supposed to include independent mastering the set of pedagogical values, ideas, modern technologies, creative situations and general culture. We have a right to speak about the quality of self-educational activity of students, namely about the quality of motivational-targeted, containing-information, operationally-active, organizational-planning, reflectively-estimated, emotionally-willed spheres of self-education of students. In the course of our research by means of self-estimation quantitative characteristics of the above-named spheres have been received. Research has shown that students realize importance of education of good quality which is reached by means of continuous self-education.

В гуманистической парадигме образования особое внимание уделяется личности обучаемого как основной социальной ценности. Это предполагает построение образовательного процесса таким образом, чтобы определить индивидуальную траекторию личностно-профессионального становления будущего педагога, обеспечить ему возможность личностного движения к профессиональному становлению, получению качественного образования. Гуманистическая парадигма образования детерминирует потребность в вооружении будущего педагога компетенциями педагогической деятельности, другую логику движения

личности к ценностному самоопределению, раскрывает личностную направленность образования. Это предполагает иную плоскость понятия качества. Оно начинается с самой личности человека, развития его духовных, творческих возможностей, реализуемых в созидательно-преобразующей деятельности. В результате такого непрерывного развития рождается новое качество. Учитывая это, можно говорить о том, что роль образования заключается в становлении такой личности, которая способна осуществить качественные изменения в сфере своей профессиональной деятельности, целенаправленно осуществлять самообразовательную деятельность. Не случайно в свое время А. Дистервег подчеркивал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приблизиться, должен достигнуть этого *собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением*» [1], т. е. «самостоятельно все охватить, усвоить и переработать» [1].

В зависимости от познавательной активности студентов и их мотивации в современной вузовской практике самостоятельная работа студентов осуществляется в трех основных формах: контролируемая самостоятельная работа под руководством преподавателя в аудитории; опосредованно управляемая преподавателем самостоятельная работа с помощью учебно-методического обеспечения, специальных учебных заданий исследовательского характера; самостоятельная работа, организуемая самими студентами (самообразование) в удобное для них время. Она связана с внутренней мотивацией студентов, с их активностью и стремлением удовлетворить свои познавательные запросы и интересы.

Вопросы контролируемой и управляемой самостоятельной работы нашли достаточно полное освещение в ряде работ [3–4]. В нашем исследовании акцент делается на самостоятельной работе, организуемой самими студентами. Самообразование направлено на освоение современных педагогических идей и технологий, обеспечивающих личностно-профессиональный рост будущего педагога.

Исследование О. Л. Жук позволило выделить составляющие качества педагогической подготовки будущего учителя [2], среди которых она выделяет «качество учебного процесса». Тем самым можно говорить о качестве самообразовательной деятельности студентов, а именно о качестве мотивационно-целевой, когнитивно-содержательной, операционально-деятельной, организационно-планирующей, рефлексивно-оценочной, эмоционально-волевой, в сферах самообразования студентов.

В процессе нашего исследования с помощью самооценки (252 студента БГУ) были получены количественные характеристики различных аспектов самообразовательной деятельности студентов.

Исследование показало, что для большинства опрошенных студентов мотивация самообразования связана с их профессиональным ростом, освоением современных технологий обучения, но в меньшей степени с личностным саморазвитием, самоактуализацией в творческой педагогической деятельности. Стремление студентов к самообразовательной деятельности связывается с «подготовкой к будущей профессиональной деятельности» (45,6 %), «возможностью дальнейшего профессионального роста» (51,4 %), «овладением умениями воспитания и обучения детей» (48,7 %), «освоением современных педагогических идей и технологий» (37,6 %), «профессиональным саморазвитием» (17,55 %), с потребностью «реализации своего творческого потенциала» (15,6 %), «любопытностью» (11,5 %) и др.

Когнитивно-содержательный аспект самообразования педагога определяется как многокомпонентная деятельность, включающая в себя общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование, взаимосвязанные и взаимопроникающие друг в друга.

Исследование показало, что когнитивно-содержательная сторона самообразования служит для дополнения, уточнения и углубления общеобразовательных и профессиональных знаний (52,6 %), получения новой информации по психологии и педагогике, специальным дисциплинам (32,3 %), удовлетворения интереса к отдельным учебным предметам (21,4 %), компенсации недостатков по базовым вузовским дисциплинам (18,6 %). Содержание самообразования способствует формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности (12,5 %), помогает осмыслению передового педагогического опыта и собственной самостоятельной деятельности (11,5 %), является средством самопознания и самосовершенствования (21,0 %) и др.

Не менее важное значение для качественной самообразовательной деятельности имеет овладение операционально-деятельной стороной самообразования. Большинство студентов отметили, что знакомы с методами самообразовательной деятельности (37,3 %), владеют способами самоопределения, самореализации (29,8 %), умеют находить необходимую литературу при подготовке рефератов, докладов (46,3 %), пользоваться каталогами, справочной литературой (52,7 %), свободно используют компьютерную технику, Интернет для получения необходимой информации (78,9 %), владеют умениями анализа, синтеза и обобщения полученной информации (58,9 %), умеют комбинировать различные способы деятельности (48,7 %), способны выделять и усваивать дополнительную информацию (32,5 %), умеют самостоятельно доказывать и обосновывать суждения (28,6 %) и др.

Большее половины опрошенных студентов планируют и организуют свою самостоятельную деятельность. Многие студенты проектируют программы индивидуального творческого саморазвития (43,6 %), составляют индивидуальный план самостоятельной работы на длительный период времени (16,7 %), стремятся к саморазвитию (12,5 %), планируют свою самостоятельную деятельность на один день (62,3 %), неделю (36,6 %), на месяц (27,6 %) и успевают сделать ее в полном объеме.

Самообразование не мыслимо без самооценки и рефлексии результатов деятельности. Большинство студентов осознают ценность анализа и самоанализа результатов самостоятельной деятельности (67,4 %), владения умениями рефлексии своей деятельности (16,8 %), способны к самооценке профессиональных достижений и собственного жизненного опыта (20,5 %), владеют методиками самооценки результатов деятельности (34,7 %), способны корректировать условия и обстоятельства профессионально-личностного саморазвития (23,4 %).

Не менее важна для самообразования и эмоционально-волевая сфера деятельности студентов. Качество самообразования зависит от позитивного восприятия себя как будущего педагога (21,7 %), настойчивости в реализации целей саморазвития (14,6 %), эмоциональной устойчивости в процессе преодоления трудностей при самообразовании (10,3 %), умения преодолевать возникающие трудности (17,4 %), стремиться начатое дело довести до конца (31,4 %).

Таким образом, студенты осознают важность качественного образования, которое достигается путем непрерывного самообразования. Оно ориентирует студентов на формирование профессиональной гибкости и мобильности и такого уровня профессионального образования, который позволил бы адаптироваться к меняющимся условиям и содержанию профессионального труда. Выделены следующие составляющие самообразования:

- мотивационно-целевая, отражающая мотивы, цели, ценностные ориентации, интересы будущего педагога;
- когнитивно-содержательная, обеспечивающая качество профессионально-педагогических знаний в области педагогики, психологии, специальных дисциплин;
- операционально-деятельная, направленная на усвоение механизмов и способов деятельности;

- организационно-планирующая, связанная с организацией и планированием своей деятельности;
- оценочно-рефлексивная, развивающая способность к самоизучению, личностной оценке собственного жизненного и педагогического опыта, стимулирует развитие способности к работе над собой;
- эмоционально-волевая, дающая возможность осознать положения собственного «Я», позитивное восприятие себя как будущего педагога, эмоциональную устойчивость, волевую саморегуляцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С.54–208.
2. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
3. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преподавателей и студентов / под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2005. – 112 с.
4. Сергеенкова, В. В. Управляемая самостоятельная работа. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В. В. Сергеенкова. – Минск: РИВШ. – 132 с.

В. Н. Сокольчик
УО ФПБ МИТСО, Беларусь

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УПРАВЛЯЕМОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

***Abstract.** Sokolchik V. N.'s report «Problems of the development of independent operated work of students in a context of integration into Bolonsky process» is devoted to the questions of the organisation of independent student's work as the modern innovative technology of higher education. The Bolonsky model is based on the principles of a private responsibility of each person for the maintenance and quality of the formation, therefore independent work of students becomes a basis of the new system relations «the teacher – the student – the high school». For development and functioning of such difficult relations it is necessary to modernise a control system of formation, the organisation of educational process, the preparing subjects of educational process (the teacher and the student) to new forms of mutual relations. Also it is necessary to create the new technological environment of formation. Along with theoretical positions in the report there are the examples of practical experience of the International institute of labour and social relations in the preparation of the student's independent work.*

Современный глобализирующийся мир предполагает развитие интеграционных процессов во всех сферах жизнедеятельности людей XXI столетия. Одной из наиболее приоритетных и значимых сфер интеграции становится образование. В аспекте развития и расширения Болонского процесса реформирование систем образования затронуло уже практически все страны европейского мира. Неудивительно, что и Беларусь с пристальным вниманием обращается к изучению новейших образовательных технологий и схем, стремится изучить передовой опыт организации системы высшего образования и выстраивает новые паттерны образовательной деятельности.

Не ставя перед собой задачу анализа схемы образования согласно Болонскому процессу, автор считает необходимым обратить внимание на то, что приоритетная сегодня цель деятельности вузов – повышение качества образования – неотделима от восприятия и широкого применения в своей деятельности тенденций активизации роли студента и его самостоятельности в учебном процессе.

Болонская модель базируется на принципах личной ответственности каждого человека за содержание и качество своего образования и предполагает существенную ломку устоявшихся в традиционной системе высшего образования отношений между преподавателем, студентом и вузом. Она дает большую свободу, но одновременно требует и самостоятельности. Принцип обучения в вузе коренным образом отличается от системы обучения в школе: в школе ученика учат, ему дают знания, в вузе студент учится и сам берет те знания, которые ему необходимы.

Для развития и функционирования таких сложных отношений необходимо, на наш взгляд, модернизировать саму систему управления образованием и организацию учебного процесса, подготовить субъектов образовательного процесса (преподавателя и студента) к новым формам взаимоотношений и, безусловно, создать новую технологическую среду образования.

Одним из механизмов формирования новой системы коммуникации преподавателя и студента, основанной не на иждивенческой модели поведения «потребителя знаний», а на творческом деятельном подходе, становится сегодня все расширяющаяся (в процентном и качественном отношениях) самостоятельная управляемая работа студентов (в привычной терминологии высшей школы – СУРС или КСР).

Вопрос организации СУРС в белорусской системе высшего образования сегодня один из самых дискутируемых, поскольку необходимость развития качества образования, новые технологии преподавания настоятельно требуют существенных перемен и значительной самостоятельности вузов в вопросах решения проблем организации самостоятельной работы студентов, однако механизмы организации и контроля СУРС, определения ее процентного соотношения к аудиторным занятиям до сих пор регламентируются Министерством образования, немобильны и, в определенном смысле, тормозят развитие интеграционных процессов белорусской системы высшего образования с Болонским процессом.

Безусловно, развитие СУРС в вузе требует комплексного решения нескольких сложных задач, определяющих в конечном итоге зрелость управления системой высшего образования, компетентность преподавателей, подготовленность студентов и наличие серьезной учебно-методической и материально-технической базы в вузе. Для формирования и развития роли СУРС в учебном процессе необходимо:

- сформировать достаточную степень подготовленности студентов к самостоятельной работе и определенный уровень их самодисциплины;
- разработать нормативы по определению объемов внеаудиторной СУРС для студента, оптимально структурировать учебный план с точки зрения разумного соотношения аудиторной и самостоятельной работы. Большую роль здесь играет правильное определение трудоемкости различных видов самостоятельной работы. Составлению такого плана должно предшествовать серьезное изучение бюджета времени студента, оснащенности методической литературой и учет национальных традиций в системе образования;
- осуществлять календарное планирование хода и контроля выполнения СУРС, применяя современные формы контроля, ориентируясь на инновационные методики – тесты, дискуссии и круглые столы, работу в малых проектных группах, выполнение научно-практических творческих заданий;

- осуществить создание целостной учебно-методической базы, включающей информационно-аналитические материалы, конспекты лекций и учебные пособия, методические рекомендации, тесты и задачи для самоконтроля, творческие задания и подробные списки литературы, опираясь на которую студент может выполнять поставленные перед ним задачи. Необходимо отметить, что наряду с традиционными сборниками и пособиями на «бумажных» носителях сегодняшней студент должен иметь доступ к электронной базе учебно-методических материалов, что способствует как мобильности современного студента и преподавателя, так и качественному выполнению поставленных перед обучающимся задач;

- целесообразно для организации и развития системы СУРС в вузе разработать для студентов систему видеолекций, дистанционные курсы (либо их отдельные элементы) и дать возможность обучающемуся в удобное для него время и в привычном для него ритме самостоятельно приобретать знания, умения, навыки;

- усилить консультационно-методическую роль преподавателя в вузе, обеспечить возможность (т. е. наличие времени и места) свободного общения между студентом и преподавателем, при этом представляется необходимым также перестроить традиционные формы проведения учебных занятий и контроля знаний студентов, сделав акцент на их творческом характере, практикоориентированности и целесообразности;

- организация СУРС в рамках учебного процесса вуза сегодня невозможна вне хорошей обеспеченности вуза компьютерной и множительной техникой, наличия свободных точек доступа к интернет-ресурсам для преподавателей и студентов, хорошей материальной базы, позволяющей организовать дискуссионные клубы, работу проектных групп и непосредственно консультации преподавателей как в пределах, так и за пределами собственно аудиторных занятий.

Важной предпосылкой успешной организации продуктивной самостоятельной работы студентов служит вооружение их соответствующими методическими основами. Положительная работа в этом направлении в условиях многоуровневой системы образования во многом определяется уровнем подготовленности поступающих в вузы. Однако целесообразно дополнительное изучение методики самостоятельной работы и в течение всего обучения в вузе. Такая работа традиционно планируется и проводится кафедрами, но, как правило, ограничивается знакомством первокурсников с библиотекой и самостоятельным стремлением наиболее опытных преподавателей преподавать студентам некие навыки самостоятельной деятельности. Привлечение студентов к новым формам обучения, неразрывно связанным с увеличением доли их самостоятельной работы, настоятельно требует целенаправленной и продуманной работы со студентами («научить учиться») в течение всего периода обучения в вузе. Так, в Международном институте трудовых и социальных отношений действует система научно-методических семинаров для студентов (и преподавателей), призванная дать студентам навыки самостоятельной научной (учебной) деятельности. Первый шаг – это адаптационные семинары для первокурсников, призванные познакомить их с вузовской системой образования. Затем – семинары для студентов по методике работы с научными текстами, правильному планированию своего «учебного» времени (тайм-менеджмент), для студентов средних и старших курсов – изучение основ научной деятельности, методика написания научных работ, для магистрантов и аспирантов – интегративные курсы по работе с научными источниками и написанию диссертационных работ. Например, в этом учебном году соответствующий курс был предложен нашим магистрантам и аспирантам известным в республике профессором логики, несколько лет являвшимся членом ВАКа Беларуси В. Ф. Берковым. Безусловно, научно-методические семинары – это только одна из форм, предлагающая студентам методики самостоятельного обучения. Наряду с

участием в семинарах обязательно сохраняется и традиционная работа преподавателя со студентами во время аудиторных занятий, нацеленная на овладение студентами методики самостоятельной работы.

Таким образом, основой внедрения любых инновационных технологий в обучение, в том числе увеличение доли СУРС в учебном процессе, становится подготовленность и адаптация к ним субъектов учебного процесса (прежде всего, преподавателя и студента). А затем уже необходимо учесть и факторы материально-технического обеспечения, уровня развитости информационных процессов, слаженности организации и управления системой. В комплексе все эти качественные показатели создают основу для подготовки значимых качественных изменений системы образования Беларуси, направленных на ее совершенствование, модернизацию и интеграцию в Болонский процесс.

М. А. Станциц

НИО, Беларусь

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОВЕДЕНИЮ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В ШКОЛЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Abstract.** Among the problems of the contemporary pedagogical education development there is a topical problem how to train a future teacher to conduct school optional classes. The author investigates the problem, relying on the own experience in the adoption of ethical optional classes on the innovative platforms in Grodno region. The analysis of the gained experience lets the author come to some certain theoretical and practical conclusions how to train a future teacher to conduct school optional classes. The way of the problem solving offered by the author will promote the improvement of quality of modern students training.*

Стратегические факторы развития педагогического образования предполагают инновационную направленность во всех сферах деятельности будущего педагога, формирование его инновационной культуры и инновационного мышления. Главная задача вуза, по мнению первого заместителя Министра образования Республики Беларусь А. И. Жука, «падрыхтоўка высокакваліфікаваных спецыялістаў, якія здольны генерыраваць новыя ідэі, ствараць і ўкараняць інавацыйныя рашэнні...» [1].

Проблема повышения качества высшего образования всегда актуальна. Всестороннее обсуждение этой проблемы нашло свое отражение в материалах Международной научно-практической конференции «Качество высшего образования: проблема и пути повышения» (Минск, 15 апреля 2004 г.).

Среди проблем развития современного педагогического образования следует выделить актуальную проблему подготовки будущего учителя к проведению факультативных занятий в школе.

Сегодня можно говорить о новой роли факультативов, их инновационном характере, «факультатывы становяцца свайго роду элітарным курсам, які можна выкарыстоўваць для таго, каб развіваць здольнасці дзяцей і не згубіць якасці адукацыі» [2]. Сегодня в школах проводятся предметные факультативы, появляются и межпредметные. В данной статье мы будем анализировать опыт создания и внедрения факультативных курсов воспитательного характера, в частности курсов этической направленности. Подготовка будущего учителя к проведению таких курсов – актуальная проблема педагогического образования.

На протяжении длительного периода (более 10 лет) нами разработаны следующие курсы: «Глобальные проблемы и гуманистические ценности», «Истинные ценности человеческой жизни», «Человек в мире ценностей», «Этика ненасилия», «Экологическая этика: из истории садово-паркового искусства», «Из истории милосердия и благотворительности», «Этика милосердия», «Развіццё этычнай думкі ў Беларусі», «Этычныя погляды Францыска Скарыны», «Житие Евфросинии Полоцкой», «Этика и эстетика», «Основы безопасности человека».

Программы факультативных курсов апробировались посредством публикации в журналах «Народная асвета», «Праблемы выхавання», «Адукацыя і выхаванне», выступлениях на конференциях, в том числе и дальнего зарубежья (Болгария); программы факультативных курсов были внедрены в ННОУ «Гуманитарный лицей» (г. Йошкар-Ола, Россия). Названные факультативы вошли в «Сборник программ для занятий по формированию этической культуры учащихся во внеурочной работе», изданный в 2007 г. В этом же году сборник был представлен на выставке «Образование в СНГ» (г. Москва) и на XI Республиканской выставке научно-методической литературы и педагогического опыта (г. Минск), где ему был присужден диплом первой степени. В инструктивно-методическом письме Министерства образования рекомендуется внедрение программ в масштабах Республики Беларусь [3].

В настоящее время можно говорить об опыте внедрения факультативных курсов на инновационной площадке в Гродненской области (приказ МО РБ № 440 от 11.07.2006) в ходе реализации инновационного проекта «Внедрение программ нравственного самосовершенствования личности» (автор являлся научным консультантом проекта).

В целом этот опыт является положительным (см. об этом «Праблемы выхавання», № 5, 2008 г.). Вместе с тем можно говорить о недостаточной подготовке студентов педагогических вузов к проведению факультативных занятий в школе. Например, за все годы внедрения программ никто из педагогов не выбрал факультатив «Этика и эстетика». В студенческие годы они не получили должных знаний ни по этике, ни по эстетике. Проблеме получения междисциплинарных знаний не уделялось должного внимания. Такого рода знания будущий педагог может приобрести в процессе знакомства с курсом по выбору «Этика и эстетика». Примерный учебно-тематический план этого курса может быть таким (всего 34 часа):

1. Этика – наука о морали. Эстетика – наука, изучающая всю область эстетического отношения человека к миру (4 часа).
2. Понятия и термины этики. Понятия и термины эстетики (4).
3. Основные идеи этики. Основные идеи эстетики (4).
4. Моральные ценности. Эстетические ценности (4).
5. История этики. История эстетики (4).
6. Выдающиеся мыслители этики. Выдающиеся мыслители эстетики (4).
7. Нравственная культура личности. Эстетическая культура личности (4).
8. Нравственное воспитание личности. Эстетическое воспитание личности (2).
9. Этикет как синтез этики и эстетики (4).

Изучение курса «Этика и эстетика» обогатит будущего педагога необходимой информацией о том, что в богатой и многообразной человеческой жизни эстетическое и этическое играют огромную роль. И хотя они выражают две качественно различные сферы духовной жизни общества и обладают собственной спецификой, тем не менее диалектически они взаимосвязаны, граничат между собой, оказывают влияние друг на друга. Связь эстетического и этического выступает как одна из главных закономерностей развития искусства. Этическое раскрывает другую, по сравнению с эстетическим, не менее специфическую сторону жизни и деятельности людей.

В качестве этического мы рассматриваем определенную сферу человеческих отношений и человеческого сознания. В сфере морали мы встречаемся не только с идеями и суждениями, но прежде всего с человеческой практикой.

Моральный аспект человеческой деятельности обусловлен тем, что она совершается в обществе, в непосредственном общении с другими людьми. Складывающиеся отношения отражаются и закрепляются в виде определенных правил и норм поведения. Нормы поведения – ядро нравственности, ее главное отличие от других форм культуры.

Таким образом, курсы по выбору, аналогичные рассмотренному «Этика и эстетика», способствуют осуществлению междисциплинарных взаимодействий, формированию у студентов инновационной культуры, восприимчивости к новому, что повышает качество педагогического образования, готовность будущего педагога к проведению факультативных занятий в школе.

Сегодня учащиеся имеют возможность изучать в школе факультативные курсы духовно-нравственной направленности («Основы православной культуры», «Основы православной нравственности», «Искусство колокольного звона» и др.). К проведению таких занятий педагога следует готовить в студенческие годы. С нового учебного года начинается апробация факультативного курса «Этикетная культура». И вновь встает проблема: кто будет вести такой факультатив? Конечно, педагог, которого в вузе готовили к такой инновационной деятельности.

Такая подготовка должна иметь как теоретическую, так и практическую составляющую, носить системный характер. Составными компонентами этой системы могут стать следующие:

- теория факультатива, рассматривающая факультатив как системное явление, имеющее свои цели, виды, принципы, алгоритмы организации, механизмы управления и критерии эффективности. Студенческие научные исследования могут быть посвящены решению этих вопросов;

- знакомство с конкретными инновационными проектами и программами их реализации, в которых участвуют педагоги-практики, педагоги-инноваторы (опыт внедрения факультативных курсов этической направленности на инновационных площадках Гродненской области);

- встречи с авторами программ факультативных курсов, попытки разработать самостоятельно такой курс;

- знакомство со сборниками программ факультативных курсов;

- анализ пособия «Организация факультативных занятий в 11-летней школе» (авторы А. И. Добриневская, Н. И. Запрудский).

Сегодняшние призывы к повышению качества факультативных занятий в школе [4] так и останутся призывами, если подготовка к проведению факультативных занятий в школе не станет органичной частью педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Універсітэцкая навука ўпэўнена крочыць па інавацыйнаму шляху // Настаўніцкая газета. – 2010. – 30 студз.
2. Стаўка на кампетэнтнасць і прафесіяналізм настаўніка // Настаўніцкая газета. – 2008. – 30 жн.
3. Особенности организации идеологической и воспитательной работы в общеобразовательных учреждениях в 2008/2009 учебном году // Настаўніцкая газета. – 2009. – 29 ліп.
4. Настаўніцкая газета. – 2010. – 4 лют.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

Abstract. From employers' point of view there have been a lot of difficulties while dealing with young specialists who graduated from economic faculties of universities. The main reason for it is the gap between science and manufacturing. In the authors' point of view it is advisable:

- 1) to involve representatives of plants' leading management during university learning process;
- 2) to open economic departments of a university at plants;
- 3) to pay more attention to solution of practical tasks during production practice;
- 4) to increase the number of engineers-economists for the working needs of plants.

Качество профессиональной подготовки студентов оценивает потребитель услуг (работодатель). При поступлении на работу молодые специалисты, имея высокую общеобразовательную и специальную подготовку, обладая профессиональными знаниями, могут оказывать влияние на качество труда, темпы социального, технического и культурного прогресса.

Начиная с 2000 г. число выпущенных вузами специалистов неуклонно растет (табл. 1). Так, с 2000 по 2008 г. число выпущенных специалистов увеличилось в 1,78 раза.

Таблица 1

Основные показатели образования [2]

Показатели	2000	2005	2007	2008
Количество выпускников вузов, тыс. чел.	38,7	53,6	66,9	68,8
На 10 000 чел. населения, специалистов	39	55	69	71

У работодателя существуют определенные претензии к профессиональной подготовке молодых специалистов. Качество их подготовки очень трудно измерить, однако если рассматривать работу специалистов экономических специальностей на предприятиях машиностроения, то можно выявить ряд проблем (табл. 2).

Решение проблем повышения качества профессиональной подготовки студентов экономических специальностей связано с усилением интеграции науки и производства и может выглядеть следующим образом:

1. Для преподавания в университете необходимо привлекать узких специалистов и руководителей завода.

2. Создание на заводе филиала кафедры, целью которого является получение студентами необходимых знаний по организации производственного процесса на предприятии (не только в процессе производственной практики). Кроме того, официальное функционирование такого филиала позволит получить студентам реальную помощь от работников предприятия.

3. В большинстве случаев производственную практику целесообразно было бы заменить конкретной работой студента на предприятии на половину рабочего дня. Это позволит

студенту в полной мере представить будущую профессию, ознакомиться с производственным процессом, получить дополнительный доход. Среди положительных моментов приема на работу студентов можно выделить следующие:

- отсутствие большинства стереотипов, присущих работникам со стажем, и наличие ярко выраженного стремления к новаторству, исследовательский интерес;
- умеренность требований к размеру вознаграждения, обусловленная как нематериальным интересом (удовлетворенностью работой, амбициями и т. д.), так и материальным, – получить пусть даже и небольшие, но собственноручно заработанные деньги, делающие их самостоятельными и независимыми от родителей.

Таблица 2

Основные проблемы при работе со специалистами экономических специальностей на предприятиях машиностроения [1, с. 241]

Проблемы с точки зрения работодателей	Причины проблем с точки зрения преподавателей вуза
Отсутствие конкретных знаний о производстве, технологическом процессе.	Нет соответствующих кадров, способных дать конкретные знания по организации производственного процесса на предприятиях машиностроения. В большинстве случаев это связано с тем, что карьера преподавателя ограничивается лишь самим вузом, но не производством.
В вузе большое внимание уделяется общетеоретическим дисциплинам (знания по которым применить в производстве вряд ли удастся) в ущерб конкретным знаниям о производстве.	Для университетов характерна академичность знаний, кроме того, программа обучения предполагает некоторый перечень общеобразовательных дисциплин. Предполагается, что при наличии высшего образования человек может работать по своей специальности на любом участке производственного процесса.
Производственная практика не дает студенту возможности в полной мере понять организацию производства на предприятии, а также сущность своей будущей профессии.	Как правило, со стороны работников предприятия для студентов нет реальной помощи. Работодатели не стремятся обрести для себя «головную боль»: выгоды от использования знаний студентов в процессе практики ничтожны, а ответственность за их жизнь и здоровье, особенно на производстве, велика.
Большинство выпущенных экономистов имеют квалификацию «экономист-менеджер» или «экономист», которая предполагает минимальные знания о технической стороне производства, так необходимые для работы на предприятиях машиностроения.	Получение знаний по экономическим и техническим дисциплинам идет на разных кафедрах. Как правило, требования к будущим экономистам по техническим дисциплинам со стороны технических кафедр несколько мягче, нежели к будущим «технарям».

4. Необходимо уделять больше внимания профессиональной ориентации студентов уже на третьем курсе вуза для того, чтобы помочь им выявить ту сферу деятельности, в которой молодой специалист может наиболее полно реализовать свои возможности, а не тратить на это 2 года после окончания вуза.

5. Больше внимания уделять вузам по выпуску специалистов квалификации «инженер-экономист».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Талатынник Ю. И.* Проблемы работы со специалистами экономических специальностей на предприятиях машиностроения / Ю. И. Талатынник // *Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития общества»* / под ред. И. В. Войтова. – Минск: ГУ «БелИСА», 2009. – С. 241–242.
2. www.belstat.gov.by

КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Одним из значимых достижений в развитии педагогических исследований и обеспечении качества профессиональной подготовки студентов в высшей школе является внедрение компетентностного подхода. Данный подход занял прочное место в разработке стратегических направлений развития образования в России (А. Еникеева, А. Н. Дахин, Д. В. Иванов, Л. С. Лернер, А. В. Хуторской и др.), в Беларуси (А. И. Жук, О. Л. Жук, Н. В. Дроздова, А. В. Макаров, В. П. Тарантей и др.), в Польше (М. Заенц, В. Завиша, П. Кволик, И. Коваликова, В. Стрыковски и др.). Чаще всего критериями для классификации компетенций у разных авторов служат виды профессиональной деятельности, например, у учителя – воспитательная, коммуникативная, контроля и оценки, диагностическая и некоторые другие [1; 2; 4; 5; 8; 9].

2. В документах Совета Европы и в многочисленных публикациях описаны «базовые», «интегральные», «автокреативные», «общие», «ключевые», «универсальные» компетенции. В самом общем виде в структуре групп компетенций рассматриваются знания, умения, навыки, профессиональные позиции, свойства личности, опыт деятельности, в том числе творческой, осведомленность, авторитетность, готовность к самообучению, адаптационные характеристики, потенциальные умения, мотивы, ценности, убеждения и т. п. Отмечается, что сами по себе личностные качества и составляющие деятельности еще не делают выпускника вуза компетентным. Не достигается высокий уровень компетентности и в случае только расширения или увеличения информированности человека в различных областях. На первый план ставятся черты и способности личности в реализации творческого компетентностного подхода в профессиональной деятельности, в умении самостоятельного разрешения проблем.

Собственно говоря, этимологическая трактовка слова «компетенция» (от лат. *competentia* – «ответственность», «согласие») обозначает объем знаний, умений, ответственности, позволяющий квалифицированно выполнять определенные действия. Компетентность выпускника вуза – это еще и объем полномочий и прав, предоставляемых специалисту, это наполненная содержанием познавательная структура личности, это потенциальная способность личности к чему-либо, какому-то действию, это гармоническое сочетание знаний, навыков, понимания и желания работать.

3. Не отрицая достижений в области внедрения компетентностного подхода, обратим внимание на тот факт, что в гуманитарной сфере при подготовке качественного (с точки зрения осуществления профессиональной деятельности) выпускника некоторые характеристики практически опускаются. Покажем это на примере подготовки педагога, учителя и воспитателя.

Так, в деятельности педагога, как правило, выделены академические, дидактические, фасилитационные, организаторские и другие многочисленные компетенции. Однако разработчики стандартов часто упускают так названные нами интегральные компетенции в области межкультурной педагогики и межкультурного образования. Данные компетенции позволяют осуществлять педагогическую деятельность в разных поликультурных условиях с учетом качественных и количественных характеристик социального окружения, учесть социологические и демографические, конфессиональные и другие факторы, характеризующие данную среду. Кроме того, в широком понимании межкультурной коммуникации обособленное в рамках одной культуры обучение и воспитание практически не имеет никаких перспектив в обозримом будущем. Это значит, что профессиональная деятельность в гуманитарной сфере требует постоянного и гибкого учета и коррекции в соответствии с традициями, обычаями и привычками национального окружения. Как правило, современные общества являются поликультурными. Здесь и находится область межкультурной педагогики и межкультурного образования [6; 9; 10; 11].

4. Для уяснения предметной области в межкультурном образовании обратимся к фундаментальной монографии под названием «Региональное и межкультурное образование» [6] ректора Университета в городе Белостоке Республики Польша, профессора Е. Никиторовича. Отметим, что Е. Никиторович возглавляет кафедру межкультурного образования, которой в 2010 г. исполняется пятнадцать лет.

Е. Никиторович, прежде всего, показывает реалии современной жизни, когда в личности человека сочетаются его культура как внешний элемент и культура в самом человеке. В монографии раскрыты типы контактов культур как в истории, так и в современности, показаны закономерности межкультурного и межэтнического взаимодействия на стыках культур. Особенно благодатным полем для исследования являются территории так называемого пограничья нескольких стран, где наиболее рельефно проявляются межэтнические и межкультурные отношения.

С точки зрения Е. Никиторовича, образовательный процесс должен быть организован с учетом нескольких обстоятельств: а) следует учесть, что в обществе, помимо общей культуры, имеются в наличии и развиваются культуры национальных меньшинств; б) образование детей и молодежи из национальных меньшинств должно осуществляться с учетом их культурных традиций и т. д.; в) региональная система образования служит базой для функционирования поликультурного общества; г) важнейшими чертами личности в педагогике являются толерантность и межкультурное самосознание.

Автор вводит несколько новых понятий. Например, в трактовке понятия «межкультурная адаптация» заключено умение индивида функционировать в общекультурном пространстве, где отдельный человек не ощущает какого-либо дискомфорта. «Аккультурация», в понимании Е. Никиторовича, – это процесс присвоения (принятия) элементов другой культуры личностью или группой личностей, который происходит во взаимных контактах. В дальнейшем наступает проникновение и преобразование базовой культуры под влиянием элементов другой, отличной от нее, на основе адаптации, модификации, реструктуризации. Для учебного регионального образования осуществляется в пространстве «малой родины» (*w małej ojczyźnie*) или «частной родине» (*w ojczyźnie prywatnej*). Содержание регионального образования тесно связано с многокультурным восприятием региона, его архитектурой, творениями материальной и духовной культуры, фольклором, легендами, искусством, историей с историческими личностями, контактами между людьми разных национальностей, обычаями и т. д. Поликультурное же образование в цивилизованной его модели предполагает удовлетворение запросов представителей различных групп из разных этнических меньшинств или вообще разных культур. «Инкультурация», как процесс, обуславливает присвоение родной культуры в ситуации контакта с другими культурами, внесение в основную культуру элементов, не входящих в противоречие с базовыми ценностями родной культуры.

Далее, Е. Никиторович дает определение двум базовым компетентностям в структуре личности каждого человека: 1) компетенции культуральной (*kompetencja kulturowa*), когда в процессе социализации человек понимает, признает и может интерпретировать знаки и символы, принятые и признанные в данной культуре (владение языком и т. п.). Межкультурные компетенции требуют наличия у человека способности к принятию позиции культурного релятивизма в контактах с представителями других культур.

5. Очевидно, что качество профессионально-педагогической подготовки учителей должно предусматривать выработку ряда компетенций в области межкультурной педагогики. Среди таких компетенций можно выделить:

- умение создавать благоприятный психологический климат в образовательном процессе, где совместно обучаются представители различных культур;
- умение формировать у обучающихся навыки организации совместной творческой деятельности в группах с отличиями в сфере собственной культуры в полном соответствии с системой ценностей, норм, составляющих группу лиц;

- умение распознавать структуру мышления человека как представителя другой культуры, ориентироваться в ценностях, нормах, способах сохранения элементов, для нее характерных;
- знания, умения и навыки, позволяющие практиковаться в межкультурных взаимодействиях в обществе;
- умение развивать межкультурное самосознание [9].

На наш взгляд, при рассмотрении перспективных направлений развития образования и педагогики в Республике Беларусь, деятельности по обеспечению качества подготовки специалистов в вузе, создании учебно-методической документации должны быть учтены пожелания межкультурной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Еникеева, А. Формирование этнокультурной компетенции учащихся / А. Еникеева // Воспитание школьников. – 2007. – № 8. – С. 26-31.
2. Жук, О. Л. Компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О. Л. Жук // Czas – na wychowanie. – Wałbrzych, 2008. – S. 28–35.
3. Жук, О. Л. Педагогика: практикум на основе компетентностного подхода / О. Л. Жук. – Минск: Изд-во РИВШ, 2005. – 192 с.
4. Компетентностный подход в проектировании образовательных программ. – Томск: Изд-во Томского гос. политехн. ун-та, 2009. – 160 с.
5. Макаров, А. В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентностный подход / А. В. Макаров // Высш. шк. – 2006. – № 5. – С. 17–24.
6. Nikitorowicz J. Edukacja regionalna i międzykulturowa. – Warszawa: wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2009. – 532 s.
7. Region. Tożsamość. Edukacja. red. naukowa J. Nikitorowicz i inni. – Białystok: TransHumana, 2005. – 359 s.
8. Srykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej: Poznań: wyd. eMpi², 2003. – 180 s.
9. Тарантей, В. П. Интегральные компетенции педагога в области построения доверительных отношений и межкультурной педагогики / В. П. Тарантей, Л. М. Тарантей // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр.; под ред. А. В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 273–278.
10. Тарантей, В. П. Педагогическая мысль в современной Польше / В. П. Тарантей. – Гродно: ГрГУ имени Янки Купалы, 2009. – 92 с.
11. Historia. Pamięć. Tolerancja. red. naukowa K. Niziołek, R. Poczykowskiego. – Białystok, 2008. – 181 s.

О. А. Титова

ТуапШУ имени А. Н. Толстого

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Abstract. The author analyses the problem of the realization of individual curricula, which are provided for the students of a present-day pedagogical university. The process of the adoption of individual students' curricula is viewed by the author in the focus of modernization of higher education, which is prompted by the social need of qualified specialists able of social mobility. Creating their individual curriculum students learn to make decisions independently and take responsibility for them, learn to get the necessary information from various sources and apply it according to their further professional work.

Педагогическое образование является приоритетным направлением сферы российского образования, которая:

- обеспечивает формирование профессионально компетентной личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты;
- способствует социальной стабильности и развитию общества;
- определяет качество подготовки специальных кадров для всех сфер функционирования общества и государства.

Современная система непрерывного педагогического образования – это динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, многоступенчатость, многоуровневость, многофункциональность и гибкость. Показателем развития системы служит постоянное обновление содержания и структуры педагогического образования на всех его ступенях и уровнях [3].

Общество сегодня находится в процессе перехода к созданию университетов открытого типа, пониманию открытого, непрерывного, доступного профессионального обучения. Мобильность и требования международного рынка создают стимулы для сотрудничества между странами в области признания квалификаций и открытия национальных систем высшего образования для студентов из других стран. Европейское пространство высшего образования и Болонский процесс являются яркими примерами такого развития событий.

Одной из стратегических целей современного образования является превращение студента в активного субъекта собственного учения, психологически готового и функционально подготовленного в зависимости от своих способностей, интересов, наклонностей и жизненных планов выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, вести исследовательский поиск, извлекать из различных источников информацию и превращать ее в знание.

Система непрерывного образования, введение двухступенчатого высшего образования повышают мобильность преподавателей и студентов, а также актуализируют проблему самостоятельной познавательной деятельности студентов. Данный факт нашел свое отражение в Государственных образовательных стандартах, предусматривающих увеличение удельного веса самостоятельных работ до 50 % учебного времени.

В современной высшей школе важным является формирование и развитие у студентов навыков активного самостоятельного овладения знаниями, расширения теоретического кругозора, правильной организации своей работы по поиску необходимых материалов и их изучению, по практическому применению полученных в ходе работы знаний и навыков. Без этого будущему специалисту трудно ориентироваться во все возрастающем объеме знаний, в увеличивающемся потоке информации.

Особую актуальность эта задача приобретает в настоящее время, когда ощущается острая необходимость подготовки специалиста широкого профиля, способного к профессиональной мобильности. В этой связи возрастает количество студентов, совмещающих обучение в различных вузах России, а также активизируется студенческая мобильность, при которой появляется возможность проходить одновременное обучение в вузе России, и в вузе за рубежом по различным областям знаний.

Разработка индивидуальных образовательных траекторий – процесс многоплановый и призванный обеспечить развитие самостоятельности и инициативы личности, возможность наиболее полной реализации ее творческого потенциала для успешной деятельности в профессиональной сфере. Такие аспекты процесса модернизации, как переход к системе многоуровневого образования, развитие мобильных образовательных программ и стандартов (Европейская Система Квалификаций), достижение академической мобильности, пред-

полагают наличие альтернатив в образовательной сфере и заставляют обучающегося делать выбор, исходя из собственных возможностей и потребностей рынка труда [1]. Именно выбор индивидуального маршрута обучения в конечном итоге позволит каждому развить те качества личности, которые требуются «здесь и сейчас».

Студент должен быть психологически и функционально готов – в зависимости от своих способностей, интересов, наклонностей и жизненных планов – заниматься по специально разработанному индивидуальному плану.

Для этого необходимо, чтобы студент:

- занимал в обучении активную позицию;
- мог мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения учебных целей;
- умел прогнозировать, проектировать и планировать учебную деятельность;
- был способен инициировать свою познавательную деятельность на основе внутренней мотивации.

Следовательно, студенты, которые могут и хотят заниматься по индивидуальным учебным планам, должны обладать высоким уровнем самомотивации, саморегуляции, самоконтроля, самоорганизации и самооценки.

Индивидуальный учебный план выполняет в системе высшего образования следующие функции:

- компенсационная (компенсация запаздывающей учебной динамики обучающегося),
- оптимизационная (обеспечение оптимальных условий для обучающихся, обладающих индивидуальными интеллектуально-психологическими особенностями),
- адаптационная (адаптация обучающихся, не способных в силу объективных причин освоить тот или иной курс),
- функция интенсификации (обеспечение более высокого темпа усвоения того или иного курса),
- функция расширения содержания образования (введение в содержание углубленных курсов),
- функция обеспечения учебной мобильности (за счет привлечения сетевых кадровых ресурсов),
- здоровьесберегающая (уменьшение непродуктивной нагрузки на обучающегося) [2].

Реализация индивидуальных программ становится возможной благодаря активному внедрению в образовательный процесс дистанционного обучения на базе новых телекоммуникационных технологий. Они могут стать реальной альтернативой традиционному обучению. Такая система обучения характеризуется возможностью организации активной познавательной деятельности каждого студента; обеспечением эффективной обратной связи, интерактивностью; индивидуализацией и дифференциацией процесса обучения; формированием устойчивой мотивации учебно-познавательной деятельности. В этом заключается возможность создания достаточно благоприятных условий для развития образовательной самостоятельности, автономной независимой деятельности обучаемых.

Реализация индивидуальных образовательных траекторий успешно осуществляется на базе ТГПУ имени Л. Н. Толстого. Под руководством Отдела международного сотрудничества и образования студенты факультета иностранных языков в рамках студенческой мобильности реализуют индивидуальные программы обучения в крупнейших вузах мира. Развитие студенческих академических обменов предполагает решение со стороны ТГПУ имени Л. Н. Толстого следующих задач:

- установление устойчивых связей с зарубежными вузами, принимающими на обучение российских студентов;
- создание информационных, организационных условий для обучения студентов в зарубежных учебных заведениях;

- обеспечение условий для признания за рубежом выдаваемых в ТГПУ имени Л. Н. Толстого документов об образовании;
- реорганизация учебного процесса в направлении его приближения к современным международным стандартам, введение в университетский учебный процесс международных сертифицируемых учебных курсов.

Задача проектирования индивидуальных учебных маршрутов актуальна сегодня для любой вузовской дисциплины, а субъектом проектирования могут выступать и отдельные вузы (факультеты, кафедры), и преподаватели, избирающие ту или иную образовательную стратегию, и студенты, определяющие оптимальную для себя учебную траекторию [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бермус, А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: науч. монография. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008.
2. Кравцов, С. С. Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук, 2007.
3. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы // Преподаватель. – 2001. – № 3. – С. 3–18.
4. www.emissia.org

Т. Е. Титовец

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

РАЗВИТИЕ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАНИЯ

***Abstract.** The article puts onto agenda the development of undergraduates' metaphoric thinking which is built around the capacity for identification and implementation of metaphors in professional problem-solving and research. Setting forth the example of teacher training the author describes conventional methodology for developing metaphor-generated creativity and reveals variables accountable for evident inefficiency of such practice. The alternative methodology of fostering metaphoric thinking is presented which implies using interdisciplinary conceptual transfer. The emphasis is placed upon stages of the above mentioned methodology and ways to prevent its negative implications, i.e. superficial purposes of transfer, misconception of boundaries of pedagogy, extraordinary sensitivity to objects of transfer. It is concluded that the methodology is advantageous in terms of coping with desensitization effect inherent in problem-solving learning.*

Взаимосвязь между умением порождать метафоры и способностью к творческой деятельности, в том числе в профессиональной сфере, уже неоднократно подтверждалась в исследованиях. Метафора – это аналогия, которая помогает понять неизвестное и посмотреть на него под таким углом, который редко обнаруживается при обычной работе воображения, а потому она может способствовать созданию новых моделей, так как заимствованный образ из окружающей реальности помогает исследователю или специалисту увидеть новые аспекты проблемы, отвечать на новые вопросы, которые он себе раньше не ставил, создавая условия активизации мыслительных процессов [1].

Открытие того факта, что метафора – своеобразный ключ к творческим решениям и инновациям, поставило перед профессиональным образованием задачу развития у студентов метафорического мышления – умений нахождения и использования метафор в решении профессиональных проблем, поисково-исследовательской деятельности. Рассмотрим

на примере профессиональной подготовки учителя имеющийся педагогический опыт обучения использованию метафор в творчестве.

Студентам демонстрируются примеры художественных метафор, которые позволили обогатить наследие педагогической науки открытыми на их основе законами, закономерностями, принципами и т. д. На примере этих метафор, выявленных в результате декомпозиции продуктов чужого творчества, студенты осознают факт зависимости научных открытий от развитости образного мышления исследователя и его способности отыскать метафору из повседневной жизни, объясняющую природу функционирования изучаемого объекта. Затем студентам предлагается создать новый когнитивный продукт (объяснение, модель) на основе самостоятельно найденной метафоры.

Подобный опыт обучения использованию художественных метафор в системе профессиональной подготовки специалиста нашел отражение как в отечественной, так зарубежной образовательной теории и практике и подтвердил свою эффективность в развитии креативности некоторых студентов. Однако он зафиксировал и некоторые случаи отсутствия динамики в творческом мышлении испытуемых. С точки зрения психологии невысокий процент обучаемых, успешно овладевших метафорическим переносом в целях творчества, объясняется следующими причинами: индивидуальными различиями в изначально развитой способности к творчеству, спонтанным, неуправляемым характером творчества, а также тем, что творческий процесс не сводится к метафоризации и предполагает другие метакогниции творчества и соответствующие им способы создания нового когнитивного продукта, которые могут оказаться более предпочтительны для той или иной задачи и для того или иного испытуемого [2].

Опытно-экспериментальная работа со студентами педагогического вуза позволила нам выделить еще одну причину низкой результативности формирования метафорического мышления: факт частичной десенситизации (потери восприимчивости, интереса) к изучаемой проблеме в силу уже продемонстрированных студенту удачных примеров использования метафор для решения проблем (зачем искать новую метафору, если уже достаточно найдено, и все они исчерпывающе объясняют феномен или решают проблему образовательной теории и практики?). Во избежание эффекта десенситизации мы полагаем, что поисковая активность может стимулироваться в процессе демонстрации опыта использования метафор в других дисциплинах: любой концепт, конструкт или открытие из другой дисциплины может быть использован как метафора для анализа и преобразования педагогической реальности.

Для проверки данной гипотезы студентам на первом этапе обучения предлагалось «примерить» метафоры, взятые из других дисциплин, к проблемам педагогической реальности: выбрать концепт из ряда предложенных (например, какие из следующих концептов могут использоваться для описания функций образования в развитии общества?) либо выбрать из множества вариантов сферу применения заданного концепта (для решения или описания каких нижеизложенных проблем педагогики можно заимствовать идею голографии?). Для этого мы условно разделили метафоры на 3 типа по основанию трех способов описания системы: функциональные (демонстрирующие функции объекта в системе), структурные (отображающие состав компонентов) и процессуальные (иллюстрирующие механизмы работы изучаемого объекта). Тип метафоры должен совпадать с исследуемым аспектом образовательного объекта (его структуры, функции или процесса).

Как подтвердил эксперимент, состоявшиеся попытки такого переноса сопровождаются переосмыслением природы и места образовательного объекта, на который проецируется новый образ, и в результате такой экстраполяции выявляются новые взаимосвязи педагогической реальности, что делает метафорический перенос оправданным.

На следующем этапе работы студентам предлагалось придумать собственные метафоры для отражения той же проблемы педагогической реальности («предложите собственные метафоры для выявления функций образования»). Такая работа соответствовала частично открытому переносу. На третьем этапе выбор образовательного объекта, для которого нужно было найти метафору и с ее помощью изучить в нем новые взаимосвязи, осуществлялся самостоятельно и соответствовал открытому переносу.

Как подтвердила опытно-экспериментальная работа, коэффициент продуктивности оказался выше при обучении студентов творческому поиску на основе метафор из других дисциплин, однако были обнаружены и новые проблемы, связанные с развитием метафорического мышления.

1. Проблема неадекватной чувствительности к объектам для переноса. При недостаточной развитости педагогического мышления студенты не способны распознавать в чужих идеях и конструктах сходства с педагогическими конструктами, а также их применимость в качестве метафоры для решения педагогических проблем. Например, незнание ряда педагогических принципов, сущности разных подходов к обучению и воспитанию делает студента либо «сверхчувствительным» к инновациям в других науках (при склонности к творческой деятельности), либо, наоборот, закрытым по отношению к достижениям других дисциплин. В первом случае студенты готовы заимствовать все подряд из других наук, заново «изобретая велосипед» и обесценивая наследие педагогики ненужным дублированием. Во втором – студенты отказываются что-либо переносить из других дисциплин в образовательную теорию, мотивируя это тем, что наука науке рознь. В обоих случаях студенты, в силу недостаточного знания педагогики, не могут выбрать из наследия других дисциплин те конструкты, которые обогащают образовательную теорию.

Хорошо освоившие педагогику студенты безошибочно определяют в других дисциплинах идеи, принципы и приемы работы с объектом, которые применимы к педагогической деятельности, видят эвристическую ценность их переноса. Студенты с менее выраженными творческими способностями ограничиваются систематизацией педагогического знания в русле общенаучных идей.

2. Проблема непонимания границ педагогической науки. Осознание возможности междисциплинарного переноса и первый успех в данного рода деятельности зачастую ослабляют уверенность студента в статусе педагогики как самостоятельной дисциплины. У студентов создается иллюзия, что педагогика – прикладная наука, всецело зависимая от достижений в развитии других наук (и в особенности психологии), а ранее изученные основы педагогической науки также являются продуктом чьих-то творческих усилий по междисциплинарному переносу. В целях преодоления этой иллюзии студентам предлагалось выделить в педагогической науке проблемы, которые не могут быть решены путем заимствования, а также представить последствия образовательной практики, всецело построенной на методических заимствованиях, скажем, из психотерапии. Уточнению функций и предмета педагогики, осознанию ее статуса как науки способствовала постановка вопроса: имеет ли право и в какой степени способен носитель непедагогических профессий влиять на ценностные ориентации личности, модели ее поведения, по сравнению с педагогом. Вторичное осознание предмета и задач педагогической науки, их переосмысление в ситуации вызова со стороны конкурирующих дисциплин не только укрепило ценностное сознание студентов и их веру в педагогическую профессию, но и вызвало более избирательное отношение к заимствованию чужих методик – студенты стали более четко определять место создаваемого ими творческого продукта в решении проблем образования, в педагогической науке.

3. Проблема узости целей междисциплинарного переноса. Преломление конструктов из других дисциплин в область проблем педагогической реальности изначально осущест-

влялось на уровне отдельных дидактических и воспитательных приемов, которые используются в рамках беседы педагога с ребенком или других методов обучения. Возвышение междисциплинарного продукта до уровня педагогических принципов, подходов, как показывает практика, происходит в результате продолжительного периода обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лакофф, Дж.* Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 256 с.
2. *Ильин, Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.

Ю. А. Тищенко

БрГУ имени А. С. Пушкина, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

***Abstract.** The article deals with the problem of development of research skills in university students. The author proves the importance of development of research skills in future teachers, gives the definitions of «study-research activity», and shows the difference between training and scientific research. The definition of «research skills» is given, and the complex of research skills, which are developed in students of foreign languages department is singled out: intellectual-logical skills and intellectual-heuristic skills. The technology of problem-solving teaching is described. The author enumerates the forms of problem-solving teaching the use of which by teachers contributes to the development of research skills in foreign-languages students: group-work, roleplay, project work, heuristic methods. The potential of heuristic methods (particularly that of brainstorming) for development of research skills is shown.*

Качество профессиональной подготовки специалистов высокого уровня, особенно востребованных обществом в настоящее время, во многом зависит от качества профессиональной деятельности учителя, обеспечивающего формирование основ становления и развития личности. Подготовка специалистов, владеющих технологией научного исследования, должна начинаться уже в процессе среднего образования, поэтому видна необходимость внедрения универсальных методов познания в систему образования, использования в педагогической практике исследовательских технологий. Однако учитель, сам не прошедший такую школу, являясь проводником репродуктивной модели обучения, не в состоянии обучить учащихся исследовательской деятельности. В связи с этим проблема формирования исследовательских умений студентов – будущих педагогов является одной из важных проблем современной педагогики.

Основой формирования исследовательских умений студентов является такой специфический вид деятельности, как учебно-исследовательская деятельность. Учебно-исследовательская деятельность – это организуемая педагогом с использованием преимущественно дидактических средств косвенного и перспективного управления деятельностью учащихся (студентов), направленная на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в которой доминирует самостоятельное применение приемов научных методов познания и в результате которой учащиеся (студенты) активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения [1].

Сопоставляя познавательную деятельность ученого и студента, необходимо отметить различие между научным и учебным исследованием. При научном исследовании предмет выделяется самим ученым, при обучении – вводится преподавателем; при обучении для по-

знания нового может быть использована только часть (пройденное), в научном познании – принципиально все известное [4].

К определению понятия «исследовательские умения» существуют различные подходы. Мы придерживаемся точки зрения В. И. Андреева, который определяет исследовательское умение как «умение применить прием соответствующего научного метода познания в условиях решения учебной проблемы, в процессе выполнения исследовательского задания» [1].

Исследовательские умения имеют определенный состав. Они состоят из отдельных слагаемых (операций), формируемых на основе соответствующих знаний и навыков. Нами выделен следующий комплекс исследовательских умений, формирование которых мы ставим целью своей работы у студентов факультета иностранных языков: интеллектуально-логические умения (анализировать; сравнивать; обобщать, систематизировать; классифицировать; выделять главное; описывать явления, процессы; проводить аналогию; объяснять, доказывать, обосновывать) и интеллектуально-эвристические умения (генерировать идеи, выдвигать гипотезу; фантазировать, воображать; проводить ассоциации; видеть противоречия, проблемы; переносить знания и умения в новые ситуации; умение отказаться от навязчивой идеи, преодолеть инерцию мышления; независимость суждений; критичность мышления, умение выдвигать оценочные суждения, умение проводить самоанализ, рефлексию).

На наш взгляд, задаче формирования исследовательских умений наиболее соответствует технология проблемного обучения. Сегодня под технологией проблемного обучения понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [3].

Технология проблемного обучения представляет собой следующую логику действий и операций: предложение преподавателем проблемной задачи студентам, создающей осознание проблемной ситуации; принятие проблемной задачи, формулировка проблемной задачи, вопроса, вытекающих из проблемной ситуации; решение проблемной задачи, в процессе которого организуется мыследеятельность и учащиеся овладевают способами приобретения знаний; применение данных способов для решения других конкретных задач.

К основным понятиям проблемного обучения относят проблемную ситуацию, проблемную задачу и проблемный вопрос. Проблемная ситуация – это определенное психологическое состояние, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах выполнения задания. В методической литературе приводятся приемы для создания проблемных ситуаций: преподаватель предлагает студентам рассмотреть проблему с различных позиций (например, юриста, финансиста, педагога, психолога и т. д.); побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять различные факты; ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения и т. д.).

После принятия проблемы к решению и оформления ее в словесную форму, отделяющую известное от неизвестного, проблемная ситуация превращается в проблемную задачу. Проблемная задача – задача, не имеющая стандартного решения, т. е. решаемая не по схеме, алгоритму, образцу. Проблемный вопрос отличается от обычного тем, что он открывает возможность неоднозначного решения, ориентирован на противоречивую ситуацию и побуждает учащегося к поиску неизвестного, нового знания [2].

Работая в качестве преподавателя университета на факультете иностранных языков, мы ставим своей целью развивать исследовательские умения у студентов данного факультета, используя в своей работе следующие формы реализации проблемного обучения: групповой метод («Интервью», «Банк информации», «Поиск пары», «Пустой стул», «4 угла»,

«Мозаика»); ролевые игры, основу которых составляют проблемные ситуации; метод проектов; использование эвристических методов (метод «вживания», метод придумывания, метод «Если бы...», метод сравнения, метод самооценки и др.).

Рассмотрим потенциал использования эвристических методов для формирования исследовательских умений студентов. При эвристическом обучении информационный материал передается не столько для запоминания и усвоения, сколько для того, чтобы студенты использовали его в качестве условий или среды для создания собственного исследовательского продукта.

Главные результаты образования не транслируются студентом извне, а появляются как бы изнутри в соответствии с индивидуальными особенностями. Цель эвристического обучения – раскрытие индивидуальных возможностей участников обучения – через деятельность по созданию ими образовательной продукции. Внешний образовательный продукт участника образования (идея, дефиниция, правило, проблема, гипотеза и др.) обеспечивает получение им внутреннего продукта – изменение его знаний, опыта, возможностей, способностей, способов деятельности и других личностных качеств. Таким образом, эвристическая дидактика ориентирована на получение и создание внутренних продуктов, т. е. личностных качеств студентов, к которым относятся креативные, когнитивные и методологические.

Рассмотрим подробнее возможности одного из креативных методов эвристического обучения – метода «мозгового штурма» для формирования исследовательских умений студентов факультета иностранных языков на занятиях по практике устной и письменной речи английского языка. Основная задача метода – сбор как можно большего числа идей в результате освобождения участников обсуждения от инерции мышления и стереотипов. Процедура «мозгового штурма» состоит из следующих этапов: 1) формулировка учебной проблемы, формирование рабочих групп и экспертной группы, которая будет отбирать наилучшие идеи; 2) разминка – быстрый поиск ответов на вопросы и задачи тренировочного характера; 3) «штурм» поставленной проблемы (10–15 мин); фиксирование выдвигаемых идей экспертами; 4) оценка и отбор наилучших идей группой экспертов; 5) обсуждение итогов работы групп, оценка наилучших идей, их публичная защита.

В качестве содержания «мозговой атаки» на занятиях по практике устного и письменного английского языка могут использоваться следующие проблемные вопросы: как можно улучшить экологическую ситуацию в Вашем городе силами жителей города / местных властей / глав предприятий? Как будут выглядеть школы будущего? Как преодолеть стеснение? Что нужно сделать, чтобы в мире не было войн?

Применение методов проблемного обучения позволяет преподавателю строить занятия таким образом, что студенты не только учатся находить разнообразные методы решения проблемных задач, но и приобретают опыт, который могут в дальнейшей работе использовать для развития у своих учеников логики, исследовательских умений, способности к нестандартному подходу к решению задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, В. И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М.: Высш. шк., 1981. – 240 с.
2. *Кашлев, С. С.* Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. / С. С. Кашлев. – Минск: Университетское, 2000, – 95 с.
3. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. С. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. *Шапоринский, С. А.* Обучение и научное познание / С. А. Шапоринский. – М.: Педагогика. 1981. – 208 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЭЛЕМЕНТОВ ГЕОМЕТРИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Abstract. The development of the spatial thinking is one of the tasks of geometry learning in primary school. The study of the geometric material in a primary school in the system of universal values is discussed. The role of the study of geometric material is examined for the case of the professional training of the elementary school teachers to be at the faculty of primary education.

Современные системы образования пытаются выстраивать педагогическую систему таким образом, чтобы воспитание стало ценностным приоритетом в образовательном процессе. В настоящее время многообразие человеческих ценностей, связанных с достижением определенного уровня образования и социально-культурного развития, показывает, что ценности возникают на основе индивидуального сознания. С одной стороны, ценности выступают концентрированным выражением пережитого опыта, а с другой – определяют направленность активности человека на его будущее. Знания о системе общечеловеческих ценностей для образования – это те знания, которые дают представление о том, что значимо и необходимо для общества и отдельного человека, и выражают образ желаемого будущего, на основе которого определяются цель, задачи и содержание образования, а также способы организации образовательного процесса.

Педагогический процесс всегда связан с освоением важнейших для растущего человека ценностей. В связи с происходящими социально-политическими переменами в стране, вопрос о ценностном содержании учебно-воспитательного процесса в особенности обострился. В средствах массовой информации на эту тему появилось немало высказываний, в центре внимания которых все тот же не решенный вопрос о разумном, научно обоснованном отборе ценностей для школьников, а также связанный с ним вопрос о том, как эти ценности довести до каждого учителя, а затем и каждого ученика. В контексте поставленной проблемы предметом споров и дискуссий является изучение геометрического материала в начальной школе.

Задачей начальной геометрической подготовки считается формирование пространственных представлений и приемов конструктивно-геометрической деятельности учащихся, а также формирование интереса к новому учебному предмету. В связи с этим возникает вопрос: «С чего полезнее начинать изучение геометрии в школе?» Поэтому необходим более продуманный подход к отбору ценностей. Идея полезности позволяет наилучшим образом наполнить учебные планы, предметные программы, учебники такими ценностями, которые апробированы многолетней школьной практикой. Дополнить их такими, которых там до сих пор не было, но в которых очень нуждается современный ученик. Эта же идея позволяет положить конец перегруженности школьных программ и учебников второстепенным, бесполезным, ничего не значащим для развития личности ученика материалом.

Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов включает в себя как предметно-содержательную, так и психолого-педагогическую, в том числе и методическую подготовку. Поэтому большое внимание должно быть сосредоточено на всестороннем развитии профессиональных качеств студентов. Для этого необходимо улучшить организацию учебного процесса, совершенствовать самостоятельную работу, а также создать оптимальные условия для развития личности студента. Одним из аспектов развития личности является развитие мыслительной деятельности, в частности пространственного мышления.

Необходимость достаточно высокого уровня развития пространственного мышления школьников для успешного усвоения общеобразовательных предметов, а также дальнейшего

профессионального образования в условиях современного производства доказана исследованиями многих психологов. Вместе с тем развитие пространственного мышления – одна из самых сложных задач обучения, как в школе, так и в вузе. Многочисленные психолого-педагогические и методические исследования позволяют сделать вывод, что младший школьный возраст является наиболее сензитивным периодом для развития пространственного мышления учащихся. Таким образом, к моменту поступления детей в школу, они уже готовы к овладению геометрическим материалом, обнаруживают динамизм восприятия, что необходимо использовать для развития пространственного мышления в рамках пропедевтического курса геометрии. Поскольку в системе непрерывного геометрического образования изучение геометрического материала в начальной школе рассматривается как пропедевтический этап тематических курсов планиметрии и стереометрии, изучаемых в старших классах, поэтому учебный материал по геометрии в начальной школе должен представлять собой единую линию и не сводиться к роли вспомогательного иллюстрированного материала при изучении арифметики, а также быть направленным на формирование пространственных представлений и приемов конструктивно-геометрической деятельности учащихся, необходимых для успешного овладения геометрией на последующих этапах изучения.

Среди целей обучения геометрии в начальной школе имеется развитие пространственного мышления как разновидности образного. В образах, которые учащиеся создают и которыми оперируют при изучении геометрии, выделяются форма, расположение в пространстве, взаимное расположение элементов. За эту деятельность отвечает пространственное мышление, которое у учащихся в возрасте до 11 лет является преимущественно разновидностью образного. Именно пространственные зрительные функции прогрессивно развиваются только до 15 лет, так как созревание правого полушария происходит быстрее, чем левого, и поэтому ребенок является правополушарным до 7–8 лет, а иногда и до 9–10 лет. А правополушарные дети более успешны в изучении геометрии благодаря ее пространственной природе и наглядности, воздействию на чувственно-эмоциональную сферу. Поэтому развивать пространственное мышление необходимо у учеников младшего школьного возраста.

Личный опыт начинает формироваться в первые дни жизни ребенка при взаимодействии с пространством. В школу ребенок приходит с определенным видением пространственных отношений, геометрических форм, умением ориентироваться в пространстве, опытом жизнедеятельности. Поэтому опыт ученика необходимо учитывать, определяя последовательность знакомства с геометрическими фигурами. Ребенок действует в трехмерном мире. И согласно психологическим исследованиям плоскостные представления человека появляются как производные от объемных. Поэтому при изучении геометрических фигур целесообразно двигаться не от точки к объемной фигуре, не от развертки к геометрическому телу, а, наоборот, использовать идею фузионизма.

Анализ действующих программ и учебных пособий по математике и методике ее преподавания, беседы с учителями начальных классов и практика преподавания математики показывают, что подготовка студентов к использованию элементов геометрии в курсе математики начальной школы для развития пространственного мышления школьников является недостаточной. Она нуждается в углублении и расширении. Учителю необходимы не только знания о геометрических фигурах и их свойствах, но и достаточно высокий уровень развития пространственного мышления, от которого зависит успешная работа по формированию этого мышления у младших школьников, а также овладение современными научными знаниями. Следовательно, нужно развивать пространственное мышление самих студентов в процессе обучения математике, а также вооружать их методикой формирования и развития этого мышления у учащихся начальных классов.

Развитие пространственного мышления студентов должно осуществляться на том запасе знаний и умений, которые они получили в школьном курсе геометрии, почерпнули из жизни и

практической деятельности. В процессе изучения математики происходит повторение, систематизация этих знаний и умений и применение их для дальнейшего развития пространственного мышления. Для этого в процессе обучения математике следует применить:

- диагностические задания, позволяющие выявить фактическое состояние пространственного мышления студентов в самом начале обучения математике;
- системы заданий, направленных на ликвидацию пробелов в знаниях студентов и развитие их пространственного мышления (задачи на работу с моделями, чертежами, развертками, задачи на мысленное создание образа пространственного объекта без наглядной опоры, его реконструирование и моделирование);
- домашние и аудиторские самостоятельные работы, которые позволят сделать вывод о результатах проведенной работы.

Так как будущий учитель начальных классов должен владеть методикой формирования и развития пространственного мышления у младших школьников, поэтому необходимо ознакомить студентов с психологическими особенностями детей младшего школьного возраста, которые лежат в основе развития их пространственного мышления, а также с основными принципами и направлениями формирования пространственных представлений при изучении геометрического материала в начальной школе. Можно выделить следующие принципы: преемственность между начальным геометрическим образованием и систематическими курсами планиметрии и стереометрии, фузионизм, наглядность, связь с окружающим миром.

Направлениями развития пространственного мышления младших школьников являются: формирование представлений о форме, размере, отношениях между пространственными объектами, об одномерных, двумерных и трехмерных геометрических фигурах, их свойствах и отношениях, преобразованиях геометрических объектов. Во время прохождения педагогической практики студенты будут иметь возможность реализовать эти направления.

Таким образом, такой подход будет способствовать подготовке студентов к реализации ценностного потенциала геометрического материала в процессе обучения младших школьников математике.

Л. Г. Третьякова, Г. А. Расолько,
Ю. А. Кремень
БГУ, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМ КОМПЬЮТЕРНОЙ МАТЕМАТИКИ В ФУНКЦИОНАЛЬНОМ АНАЛИЗЕ

Abstract. The practical training course for students seminars on the Functional Analysis is developed. It is based on the computer mathematics system MathCad. Usage of this training course allows to reduce the solution time of tasks, which require large computational efforts, to visualize obtained intermediate and final results and to expand the variety of studied problems. Thus it stimulates the improving of training of students.

Владение системами компьютерной математики в индустриальном обществе становится специальной ключевой компетенцией, как в самой математике, так и в тех областях человеческой практики, где математика имеет важное прикладное значение.

В настоящее время высшая школа ищет новые методики в образовательном процессе, позволяющие повысить качество профессиональной подготовки студентов. Для студентов физико-математических специальностей, на наш взгляд, является актуальным использование компьютера как средства изучения фундаментальных математических дисциплин.

Нами предлагается совмещение проведения некоторых тем практических и лабораторных занятий по фундаментальным разделам математики с работой в компьютерном классе с использованием систем компьютерной математики MathCad и Mathematica.

Такой подход позволяет, используя визуализацию и компьютерный эксперимент, прогнозировать ход решения рассматриваемой задачи и получить окончательный ответ. В ряде случаев использование компьютера для рутинной вычислительной работы способствует поддержанию интереса к решению задачи и доведению его до конца.

В качестве примеров рассмотрим решение двух задач функционального анализа с использованием MathCad.

Задача 1. Сходимость последовательности в метрических пространствах.

В пространстве $C[0, 1]$ найти предел последовательности $x_n(t) = t^{2^n} - t^n$, если он существует.

Алгоритм решения.

- Выяснить, существует ли точечный предел заданной последовательности. Если точечный предел существует, то проверить, является ли он непрерывной функцией на отрезке $[\alpha, \beta]$.

- Если точечный предел является непрерывной на отрезке $[\alpha, \beta]$ функцией, то найти $\lim_{n \rightarrow \infty} \rho(x_n, \alpha)$.

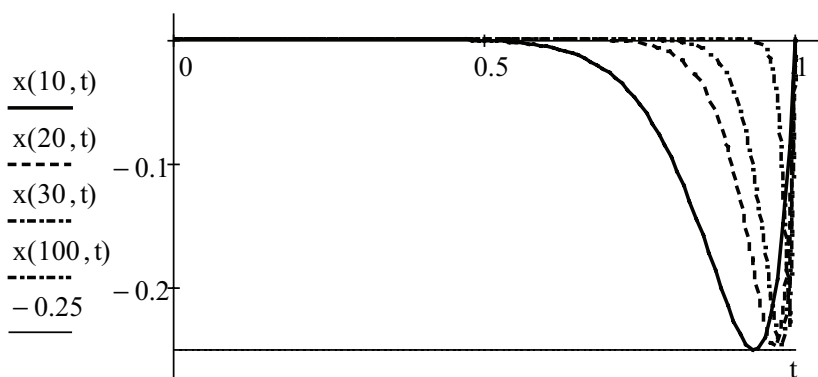
- Если $\lim_{n \rightarrow \infty} \rho(x_n, \alpha) = 0$, то $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = \alpha$ в пространстве $C[\alpha, \beta]$.

- В случае хотя бы одного отрицательного ответа, предел заданной последовательности не существует.

```

x(n,t) := t2·n - tn
a1(t) := limn → ∞ x(n, 1/2) → 0
f1(t) := |x(n,t) - a1(t)|
f2(t) := |x(10n,t) - a1(t)|
t := 0.99 - первое приближение
Given 0 ≤ t ≤ 1 max1 := Maximize(f1,t)
t := 0.999
Given 0 ≤ t ≤ 1 max2 := Maximize(f2,t)
max1 = 0.997 max2 = 1
f1(max1) = 0.25 f2(max2) = 0.25
t := 0,0.01..1 n ≡ 200

```



На экране получили изображение графиков членов последовательности $x_{10k}(t)$, $k = \overline{1, 10}$ и видим, что $\max_{0 \leq t \leq 1} |x_n(t)| = 0,25$ для любого $n \in \mathbb{N}$. Последнее равенство означает, что $\lim_{n \rightarrow \infty} \rho(x_n, x_0) = 0,25 \neq 0$, где $x_0(t) = 0$ – точечный предел последовательности $x_n(t)$. Таким образом, с помощью эксперимента получаем, что в пространстве $C[0, 1]$ последовательность $x_n(t)$ не имеет предела.

Задача 2. Приближение тригонометрическими многочленами. В пространстве $L_2[-1, 1]$ с точностью $\varepsilon > 0$ приблизить функцию $x(t) = 1 - t + t^3$ тригонометрическими многочленами.

Алгоритм решения.

Введем обозначения для тригонометрической системы: $e_0(t) = \frac{1}{\sqrt{2}}$, $e_{2k}(t) = \cos k\pi t$, $e_{2k-1}(t) = \sin k\pi t$, $k \in \mathbb{N}$; $\forall k \in \mathbb{N} \|e_{2k}\| = \|e_{2k-1}\| = 1$, $\|e_0\| = 1$ и элементы системы попарно ортогональны.

- Обозначим тригонометрический многочлен $s_{2n+1}(t) = c_0 e_0(t) + \sum_{k=1}^n (c_{2k} e_{2k}(t) + c_{2k-1} e_{2k-1}(t))$,

где $c_0 = \int_{-1}^1 x(t) e_0(t) dt$, $c_{2k-1} = \int_{-1}^1 x(t) \sin k\pi t dt$, $c_{2k} = \int_{-1}^1 x(t) \cos k\pi t dt$.

• Известно, что приближение элемента x тригонометрическим многочленом с точностью ε означает, что $\|x - s_{2n+1}\| < \varepsilon$ или $\|x - s_{2n+1}\|^2 < \varepsilon^2$. Но $\|x - s_{2n+1}\|^2 = (x - s_{2n+1}, x - s_{2n+1}) = \|x\|^2 - \sum_{k=0}^{2n+1} |c_k|^2$. Тогда $\|x - s_{2n+1}\| < \varepsilon$ равносильно $\|x\|^2 - \sum_{k=0}^{2n+1} |c_k|^2 < \varepsilon^2$. Находим $\|x\|^2 = \left(\int_{-1}^1 |x(t)|^2 dt \right)^{1/2}$, $c_0 = \frac{1}{\sqrt{2}} \int_{-1}^1 x(t) dt$, $c_{2k} = \int_{-1}^1 x(t) \cos k\pi t dt$, $c_{2k-1} = \int_{-1}^1 x(t) \sin k\pi t dt$, $k \in \mathbb{N}$.

• Составляем последовательно разности $\|x\|^2 - c_0^2$, $\|x\|^2 - c_0^2 - c_1^2 - c_2^2$ и т. д. и сравниваем с ε^2 . Первый номер n , когда выполняется неравенство $\|x\|^2 - \sum_{k=0}^{2n+1} |c_k|^2 < \varepsilon^2$ и является искомым. В этом случае многочлен $s_{2n+1}(t)$ приближает функцию $x(t)$ с точностью ε .

Решение этой задачи вручную достаточно трудоемко: нужно осуществить большой объем вычислительной работы. Работа в компьютерном классе является более продуктивной: вычислительную работу осуществляет компьютер, кроме того, построив графики функций $x(t)$ и $s_{2n+1}(t)$ – тригонометрического многочлена, приближающего функцию $x(t)$ с заданной точностью, видно, хорошее ли получилось приближение, а построив график функции $x(t) - s_{2n+1}(t)$, можно изучить особенности этого приближения.

Приведенные выше два примера показывают преимущества проведения лабораторных занятий по функциональному анализу в компьютерном классе.

Разработанный нами лабораторный практикум по решению задач функционального анализа включает темы: интеграл Лебега, теоремы о предельном переходе, сходимость в метрическом пространстве, принцип сжимающих отображений, процесс ортогонализации, приближение тригонометрическими многочленами, нахождение обратного оператора, нахождение нормы, спектра, резольвенты линейного ограниченного оператора.

Для каждой из рассматриваемых задач приводится теория, необходимая для ее решения. Далее указывается алгоритм решения и подробный пример его реализации в пакете MathCad со всеми необходимыми пояснениями. После каждого примера реализации предлагается достаточно большое количество разнообразных контролирующих заданий для самостоятельного решения по изучаемой теме.

М. А. Урбан

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

***Abstract.** This article is devoted to the way of integration of the models to the process of primary math's education. There are some contradictions in this sphere of pedagogics. On the one hand there is a scientifically grounded fact, that the modeling is one of the effective methods of teaching. But on the other hand teachers are not still ready to use it. And so we need to improve the process of future-teachers' university education so that it allows them to use the models at their math's lessons. This article suggests a way to realize it and, as a result, to obviate the problem.*

Моделирование как один из эффективных методов обучения младших школьников заявил о себе в последние десятилетия. В научных исследованиях, проведенных в 60-е гг. XX в. под руководством В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, на основании анализа полученных результатов впервые было сделано важнейшее предположение о том, что моделирование уже в начальной школе может стать всеобщим принципом усвоения знаний и умений [4].

Огромный вклад в исследование особенностей формирования деятельности моделирования у младших школьников внесли ученые-психологи Л. А. Венгер, Г. А. Глотова, Н. Г. Салмина, Е. Е. Сапогова, Н. Ф. Талызина и др. В контексте начального обучения математике проблема использования метода моделирования рассматривалась в работах Н. Б. Истоминой, А. А. Столяра, Л. Г. Петерсон, А. Н. Сендер, А. В. Белошистой, В. Н. Медведской и др. В настоящее время в начальном математическом образовании приоритетным становится именно «модельный» подход к работе над учебными задачами. Н. Б. Истомина по этому поводу пишет, что наиболее значимым сейчас становится «не отработка умения решать определенные типы (виды) текстовых задач, а приобретение опыта в семантическом и математическом анализе различных текстовых конструкций задач и формирование умения представлять их в виде *схематических и символических моделей*» [1].

Под методом моделирования в учебном математическом познании будем понимать метод изучения математических понятий и способов деятельности с помощью учебных моделей. Модель в учебном познании – это особый вид наглядности, который фиксирует существенные стороны изучаемых понятий и способов деятельности. Благодаря своей «дуальной природе» – соединению теоретической сущности и наглядной формы представления этой сущности – модели особенно эффективны именно на переходных этапах становления учебной деятельности младшего школьника, когда эмпирический способ познания реальности постепенно дополняется отдельными элементами ее теоретического осмысления.

При этом модели, которые используются в учебном познании, отличаются от научных моделей прежде всего тем, что являются средством приобретения субъективно новой информации, тогда как научные модели используются исследователями для получения объ-

ективно новых знаний об окружающей действительности. По мнению А. Н. Сендер, дидактическое (учебное) моделирование в первую очередь направлено на субъект познания, в отличие от моделирования в научном познании, которое направлено на объект изучения. «Дидактическое моделирование, умело проводимое учителем не только помогает ученикам “открывать” знания, но и показывает способ добывания истины» [3].

Таким образом, в психолого-педагогических и методических исследованиях обоснована необходимость и целесообразность применения моделирования в учебном процессе начальной школы, показана эффективность использования учебных моделей при формировании отдельных математических понятий и способов деятельности.

Тем не менее в практике работы учителей начальных классов мы встречаемся с тем, что применение метода моделирования на уроках математики носит эпизодический, бессистемный и вследствие этого недостаточно эффективный характер. Например, полученные нами в начале 2010 г. результаты анкетирования учителей начальных классов говорят о том, что только в 39 % случаев при объяснении учебного задания учителя прибегают к использованию наглядности, а модельная наглядность составляет только 30 %, что показано в табл. 1.

Позитивным в представленных данных является тот факт, что в целом учителя отдают предпочтение моделям по сравнению с конкретной наглядностью. Это убедительно свидетельствует о том, что многолетние исследования психологов и методистов значительно способствовали совершенствованию методической культуры учителя начальных классов.

Таблица 1

**Использование наглядности учителями начальных классов
на уроках математики**

Всего заданий	Использована наглядность при объяснении заданий	Использована конкретная наглядность	Использована модельная наглядность
3130	1232	296	936
100 %	39 %	9 %	30 %

О том, что применение моделирования носит несистемный характер, говорят, например, следующие факты: учителя чаще используют модели при объяснении текстовых задач, и намного реже – при изучении нумерации чисел и арифметических действий, что показано в табл. 2.

Таблица 2

**Использование наглядности в процессе обучения решению задач
и формирования вычислительных навыков**

Виды заданий	Всего иллюстраций	Использована конкретная наглядность	Использована модельная наглядность
Текстовые задачи	1059	260	799
Процент от общего числа заданий	34	8	26
Вычислительные навыки	173	36	137
Процент от общего числа заданий	5	1	4

На вопросы о том, почему при объяснении приемов устных и письменных вычислений не используются модели, как правило, следовал примерно такой ответ: «Это так просто, зачем же здесь тратить время на наглядность!» Налицо противоречие: то, что учитель считает легким для себя, он считает легким и для учащегося. Но это не соответствует реальному положе-

нию вещей в начальном обучении математике. Для ребенка осознать позиционный принцип десятичной системы счисления и усвоить на уровне хорошего понимания алгоритмы устных и письменных вычислений – наисложнейшая учебная задача! И учебное моделирование является одним из наиболее эффективных методов ознакомления младшего школьника с математической теорией, поскольку представляет ее в наглядном виде, понятном для восприятия.

Таким образом, в настоящее время остро ощущается противоречие между обоснованной в научных исследованиях потребностью начальной школы в использовании моделирования как эффективного метода обучения и неготовностью учителей к систематическому использованию моделей на уроках математики, что заставляет по-другому посмотреть на процесс подготовки студентов факультетов начального образования к преподаванию начального курса математики.

Мы считаем, что подготовка будущих учителей к использованию метода моделирования в начальном обучении математике должна носить *поэтапный* и *непрерывный* характер. Данный подход к формированию методической культуры будущих учителей математики обоснован в исследованиях И. А. Новик [2]. На основе данного подхода мы предлагаем спроектировать систему методической подготовки будущих учителей начальных классов к использованию метода моделирования в начальном курсе математики.

В учебном процессе факультета начального образования можно выделить определенные этапы подготовки учителей к использованию моделей и метода моделирования в начальном обучении математике.

1. Подготовительный этап.

Цель этапа: сформировать общее представление о сущности метода моделирования в научном и учебном познании. Достижение данной цели реализуется через философские, педагогические и психологические дисциплины, изучающиеся на 1–2 курсах.

2. Обучающий этап.

Цель этапа: Сформировать представление о методе моделирования как о средстве и содержании начального математического образования, познакомить с методическими умениями по использованию учебных моделей. Достижение данной цели реализуется через дисциплины «методика преподавания математики», «практикум по решению задач», изучающиеся на 3–4 курсах.

3. Апробирующий этап.

Цель этапа: апробировать метод учебного моделирования в условиях педагогической практики, продолжить формирование методических умений по использованию учебных моделей в условиях реального обучения. Достижение данной цели реализуется через педагогическую практику на 4–5 курсах.

4. Исследовательский этап.

Цель этапа: показать возможности широкого применения метода моделирования при изучении программного и внепрограммного материала по математике. Сформировать представление о «межпредметном» характере учебного моделирования как общего метода усвоения информации различного предметного содержания в начальной школе. Достижение данной цели реализуется через дисциплину «Актуальные проблемы методики преподавания математики», курсовое и дипломное проектирование, работу научно-проблемной студенческой группы, участие студентов в конференциях, подготовку ими публикаций для методических журналов на 4–5 курсах.

Таким образом, выполненный анализ позволяет сделать следующие выводы:

- метод моделирования признан в психолого-педагогических исследованиях эффективным методом обучения младших школьников;
- в области начального математического образования имеется ряд работ, посвященных эффективности применения метода моделирования при изучении некоторых математических понятий и способов деятельности;
- в настоящее время в начальном математическом образовании существует противоречие между доказанной в исследованиях целесообразностью и эффективностью использова-

ния метода моделирования при обучении младших школьников и неготовностью учителей систематически применять учебные модели при ознакомлении с математическими понятиями и способами деятельности;

- обучение методу моделирования в системе вузовской подготовки учителей начальных классов должна носить поэтапный и непрерывный характер;

- мы выделяем 4 этапа подготовки учителей к использованию метода моделирования в начальном курсе математики: подготовительный, обучающий, апробирующий и исследовательский.

ЛИТЕРАТУРА

1. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе: развивающее обучение / Н. Б. Истомина. – Смоленск: Изд-во «Ассоциация XXI век», 2005. – 272 с.

2. Новик, И. А. Формирование методической культуры учителя математики в пединституте: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И. А. Новик. – М., 1990.

3. Сендер, А. Н. История и методология начального курса математики / А. Н. Сендер. – Брест: Изд-во БрГУ им. А. С. Пушкина, 2003. – 155 с.

4. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

А. Ю. Федосов

РГСУ, Россия

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Abstract. The report substantiates the need to improve the effectiveness of educational work in school, one of the important factors to improve the use of which is active in the educational process of information and communication technologies, thus requires the designing, upgrading and practical implementation of training and retraining of specialists in the field of educational activity information environment in schools. The author formulated the main directions of such work, proposed by the author's course on "Information and communication technologies in the educational activities of the pedagogue", whose main purpose is to develop theoretical knowledge and practical skills to implement educational activities under the training in computer science and ICT and use ICT tools for solving educational problems in educational institution. The report provided the content and methodological features of the course.

Информатизация средней школы породила комплекс новых проблем, связанных с социализацией учащегося в информационном обществе, что потребовало решения целого спектра задач в области разработки методологии и методик осуществления воспитательной деятельности, позволяющих педагогу более эффективно реализовать свою социальную функцию, вследствие чего важнейшей задачей, стоящей сегодня перед средней школой, является повышение эффективности системы воспитательной работы, одним из значимых факторов совершенствования которой является активное использование в учебно-воспитательном процессе информационных и коммуникационных технологий.

Стоит особо отметить, что стала крайне актуальной задача предотвращения проявившихся со всей полнотой «информационных угроз», оказывающих воздействие на личность учащегося и педагога и возникших в процессе все более активного использования сети Интернет в учебно-воспитательном процессе школы. Среди комплекса мер по обеспечению защиты учащихся от такого рода воздействий первоочередной является активизация воспитательной деятельности общеобразовательного учреждения по формированию информационно-правовой культуры личности как части общей правовой культуры школьника, построение безопасной информационной среды школы, формирование умений, на-

выков и рефлексивных установок учащихся по взаимодействию с информационной (в том числе образовательной) средой [1]. Также требует решения задача методического обеспечения профилактики негативных социально-психологических последствий информатизации, выражающихся в предупреждении компьютерных преступлений и предотвращении формирования различных видов информационной зависимости. Сегодня воспитательная система школы играет ключевую роль в предотвращении зарождения в школьной среде условий для компьютерных преступлений и в профилактике информомании [2; 3].

Опираясь на разработанную теорию, методологию и успешную апробацию соответствующих методик решения воспитательных задач в курсе информатики и ИКТ, а также методик применения средств ИКТ для решения задач социального воспитания [4], можно ставить вопрос о проектировании, модернизации и реализации программ подготовки и переподготовки специалистов соответствующих специальностей и направлений обучения в области организации воспитательной деятельности в условиях информационной среды школы с целью формирования определенных знаний, умений и навыков в применении информационных и коммуникационных технологий для осуществления как собственной воспитательной деятельности педагога, так и для разработки и внедрения новых методик на уровне воспитательной системы школы.

На наш взгляд, необходимыми шагами в этом направлении являются:

- дополнение дисциплины «Теория и методика обучения (по предмету)» новыми дидактическими единицами, отражающими специфику процесса формирования навыков и умений применения информационных и коммуникационных технологий в воспитательной деятельности педагога;

- дополнение программы обучения бакалавров и специалистов, а также программ переподготовки педагогических кадров соответствующими курсами по выбору, разработка и реализация авторских курсов;

- включение в программу педагогической практики студентов заданий, служащих процессу становления социальной функции учителя (участие во внеклассных мероприятиях, организация ИКТ-проектов социальной направленности, проведение профориентационной работы, анализ, проектирование, создание и поддержка образовательных информационных ресурсов для решения педагогом различных воспитательных задач).

Как реализацию предлагаемых подходов, рассмотрим программу авторского курса «Информационные и коммуникационные технологии в воспитательной деятельности педагога», реализуемого в рамках специализированной подготовки магистров направления «Физико-математическое образование» по программе «Информационные технологии в физико-математическом образовании» (110 часов (28 часов аудиторных занятий, 82 часа – самостоятельная работа студента)).

Основной целью изучения курса «ИКТ в воспитательной деятельности педагога» является формирование теоретических знаний и практических навыков для реализации воспитательной деятельности в рамках обучения информатике и ИКТ и применения средств ИКТ для решения воспитательных задач в образовательном учреждении.

Задача изучения курса: подготовка будущих педагогов к использованию средств ИКТ для осуществления воспитательной деятельности в процессе обучения информатике и ИКТ и организации воспитательной работы с использованием средств ИКТ в образовательном учреждении.

В результате изучения дисциплины студенты должны:

- знать основные теоретико-методологические и методические подходы к решению задач воспитания в школьном курсе информатики и ИКТ;

- знать методические подходы к решению задач воспитания посредством применения ИКТ при организации воспитательной работы в школе, во внеклассной и внеурочной деятельности;

- уметь осуществлять методическую работу по решению задач воспитания в курсе информатики и ИКТ и организации воспитательной работы в школе, во внеклассной и внеурочной деятельности на основе применения ИКТ средств поддержки воспитательного процесса.

Основное содержание курса включает следующие темы:

Тема 1. Современные теории воспитания и развития личности. Социальное воспитание.

Содержание темы: Современные теории воспитания и развития личности. Закономерности, принципы и направления воспитания. Современная система форм и методов воспитания. Понятие о воспитательных системах. Педагогическое взаимодействие в воспитании. Коллектив как объект и субъект воспитания. Основы социального воспитания.

Тема 2. Развитие курса информатики и ИКТ в средней школе в контексте решения задач воспитания.

Содержание темы: Становление школьного курса информатики в аспекте решения задач воспитания. Формулировка целей и задач воспитания в курсе информатики в трудах основоположников школьной информатики. Содержание учебников и учебных пособий через призму решения задач воспитания.

Тема 3. Функции и основные направления воспитательной деятельности учителя информатики.

Содержание темы: Современные подходы к рассмотрению функций в педагогической деятельности. Содержательные характеристики функций в общей структуре деятельности учителя информатики и их особенности. Задачи, связанные с реализацией функций учителя информатики в аспекте социального воспитания.

Тема 4. Теоретико-методологические подходы к решению задач воспитания в школьном курсе информатики и ИКТ.

Содержание темы: Концепция школьного курса информатики и ИКТ, направленного на решение задач воспитания (закономерности, принципы, логика построения). Задачи воспитания в пропедевтическом, базовом, профильном курсах информатики и ИКТ. Принципы интеграции и непрерывности обучения и воспитания в школьном курсе информатики и ИКТ.

Тема 5. Методика решения задач воспитания в школьном курсе информатики и ИКТ.

Содержание темы: Методики социального воспитания в школьном курсе информатики и ИКТ: формирование экологической, информационно-правовой, гражданской культуры учащихся, воспитание патриотизма. Воспитательные и философско-мировоззренческие функции курса социальной информатики, методика обучения по курсу социальной информатики, направленного на решение задач воспитания и развития личности учащегося.

Тема 6. Методика применения средств ИКТ для решения задач воспитания.

Содержание темы: Основные принципы применения средств ИКТ при решении задач воспитания при изучении школьных дисциплин. Методики применения ИКТ при осуществлении социального воспитания в различных школьных дисциплинах. Применение средств ИКТ во внеклассной деятельности в рамках воспитательной работы в школе.

Тема 7. Информатизация воспитательной системы школы.

Содержание темы: Роль и функции информационной среды школы в решении задач воспитания. ИКТ в системе воспитательной работы в школе. Информационно-коммуникационные средства поддержки воспитательного процесса (понятие, комплекс требований, методика разработки).

Учебный курс рассчитан на интенсивную самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя-консультанта. Каждая тема имеет стандартную структуру: цели изучения темы, методические рекомендации по изучению учебного материала, учебный материал, выводы, практикум, оценочный материал, в том числе и для самоконтроля. Для повышения эффективности самостоятельной работы сформирована библиографическая база, содержащая список новейших, в том числе сетевых, источников нормативно-правовой, научно-технической и педагогической информации [5; 6].

Для будущего педагога особое значение имеет применимость полученных теоретических знаний на практике. Поэтому отдельным инновационным элементом в содержании обучения выступает комплекс практических работ, направленный на формирование структуры и содержания образовательных программ и форм учебной и внеурочной деятельности, реализуемых впоследствии в рамках педагогической практики студентов. Одним из важнейших способов деятельности, направленной на формирование у будущих педагогов умений и навыков в реализации функции социального воспитания, выступает также проектирование, создание и поддержка образовательных информационных ресурсов для реализации педагогом своих воспитательных функций.

В заключение отметим, что возможно использование всего комплекса учебных материалов в системе повышения квалификации для подготовки администрации средних учебных заведений и педагогов-предметников для планирования, организации и осуществления воспитательной деятельности в условиях информационной среды школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федосов, А. Ю. Построение безопасной информационной среды школы: социально-педагогические проблемы и пути решения: сб. науч. ст. межрегиональной науч.-практ. конф.: труды XII Всероссийской объединенной конференции «Интернет и современное общество» / А. Ю. Федосов. – Санкт-Петербург, 27–29 окт. 2009 г. – СПб.: ЛОИРО, 2009. – С. 63–66.
2. Федосов, А. Ю. Информомания и воспитательная работа учителя информатики / А. Ю. Федосов // Информатика и образование. – 2007. – № 7. – С. 3–9.
3. Федосов, А. Ю. Информационно-коммуникационные средства поддержки воспитательного процесса в деятельности классного руководителя / Федосов А. Ю. // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. «Педагогика». – 2008. – № 3. – С. 118–123.
4. Федосов, А. Ю. Теоретико-методологические и методические подходы к решению задач воспитания в школьном курсе информатики и ИКТ: монография / А. Ю. Федосов. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 240 с.
5. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова; под общ. ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 336 с.
6. Гриценко, Л. И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Гриценко. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 240 с.

В. А. Фокин, И. В. Фокин

ТулГПУ имени А. Н. Толстого, Россия

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ РОССИЙСКОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ЕВРОПЕЙСКИХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАМОК

Abstract. In abstract are considered the European Qualifications Framework and its role in social work education. The EQF is a reference framework which will relate different countries' qualifications systems and frameworks together. It will act as a translation device to make qualifications more readable and understandable to employers, individuals and institutions that workers and learners can use their qualifications in other countries. Seven types of activities of social workers are presented and characterized. 1. Knowledge and Understanding. 2. Comprehension. Description, Analysis and Evaluation. 3. Planning and Conception of Social Work. 4. Search and Research in Social Work. 5. Organization, Performance and Evaluation in Social Work. 6. Professional General Abilities and Attitudes in Social Work. 7. Personal Characteristics and Attitudes.

В настоящее время в российском профессиональном образовании завершилась разработка государственных образовательных стандартов третьего поколения, и наступает этап их внедрения в практику деятельности вузов. Один из авторов статьи является разработчиком ГОС ВПО по направлению «социальная работа», как член президиума УМО вузов России по образованию в области социальной работы. В ходе подготовки содержания новых стандартов многоуровневой подготовки (бакалавриат и магистратура) по социальному образованию его разработчики учитывали требования европейских квалификационных рамок (ЕКР) (European Qualifications Framework).

Что такое ЕКР? Это документ, отражающий требования к подготовке профессиональных кадров на основе компетентностного подхода, который призван объединить квалификационные образовательные системы разных стран Европы. ЕКР были приняты 23 сентября 2005 г. в г. Глазго (Великобритания) на конференции «Обучение без границ» представителями всех европейских стран, которые собрались, чтобы обсудить подготовку профессионалов для различных сфер деятельности в условиях многоуровневого обучения и реализации так называемого Болонского процесса. Цель ЕКР – обеспечить мобильность и непрерывность образования студентов и стать инструментом в разъяснении квалификации для работодателей, преподавателей и студентов.

ЕКР – рекомендательный документ. К 2010 г. странам Евросоюза рекомендуется связать свои квалификационные системы с ЕКР, а к 2012 г. предполагается, что требования к уровням образования будут везде одинаковые. Всего будет 8 уровней, включая бакалавриат и магистратуру. К 2012 г. планируется, что национальные квалификационные рамки будут соотнесены с ЕКР так, что, например, соискатель работы из Венгрии, который будет наниматься на работу в Ирландии, сможет соотнести свою квалификацию с определенным уровнем ЕКР, например «Уровнем 5», что будет понятно для работодателя. Каждой стране Евросоюза предложено разработать свои национальные КР на базе ЕКР.

В соответствии с решениями европейской конференции в Глазго в странах Евросоюза были созданы национальные рабочие группы, которые подготовили соответствующие проекты квалификационных рамок по профессиям. В процессе подготовки российского стандарта по направлению «социальная работа» мы изучили КР, касающиеся подготовки социальных работников в ряде стран. По нашему мнению, интересна позиция группы немецких коллег, которые под руководством Ульриха Бартоша, Аниты Майл, Кристины Шпет подготовили национальные квалификационные рамки социального образования. Эти КР приняты коллегиальным собранием представителей германских факультетов социальной работы в Берлине 31 мая 2006 г. (www.af-2.mail.ru/cgi-bin/readmsg/EAEA).

Немецкие коллеги сформулировали профессиональные требования к содержанию профессиональной подготовки, основанные на компетентностном подходе, по следующим видам активности социального работника: 1) знание и понимание; 2) описание, анализ и оценка; 3) планирование и концептуальное развитие социальной работы; 4) исследование в социальной работе; 5) организация, исполнение и оценка в социальной работе; 6) общие профессиональные способности и отношения в социальной работе; 7) личностные характеристики и отношения.

Рассмотрим подробнее эти требования.

1. Знание и понимание. Общие требования: знание и понимание выпускников основаны на том, что они имеют различный по глубине предыдущий практический и предметно-специфический опыт. Они получают прочные знания по соответствующим научным дисциплинам. Это основа для достижения различных квалификационных целей при обучении социальной работе. Выпускники могут формировать свои знания и понимание как в специализированных областях социальной работы, так и во всем спектре профессии.

2. Описание, анализ и оценка. Общие требования: выпускники должны быть способны обозначить определения проблем в социальной работе в соответствии с их профес-

сиональными знаниями и пониманием, и, если возможно, уметь определять задания, возникающие в полях исследования. Описание, анализ и оценка включают идентификацию задания и выделение определения специфических проблем.

3. Планирование и концептуальное развитие социальной работы. Общие требования: выпускники в состоянии, на основе профессиональных знаний и понимания, самостоятельно планировать специальные процессы и работу социальных служб, развивать профессиональные концепции, в том числе междисциплинарные. Данная работа включает рассмотрение возможных стратегий и методов решения проблемы, а также критический выбор наиболее приемлемых стратегий и методов. При планировании принимаются во внимание индивидуальные и социальные особенности клиентов и социума, а также последствия решения проблемы.

Предполагается, что выпускники могут работать в междисциплинарных проектах.

4. Исследование в социальной работе. Общие требования: выпускники должны на основе профессиональных знаний и понимания быть в состоянии применять соответствующие изученные методы для решения проблем исследования, сбора информации. Сбор информации состоит, как правило, из оценки научной литературы, исследования качественных и/или количественных характеристик, интерпретации эмпирических данных или анализа информации электронных СМИ. Выпускники также должны знать, что вся собранная информация находит свое отражение в практике, в профессиональных и субъектно-специфических стандартах.

5. Организация, исполнение и оценка в социальной работе. Общие требования: выпускники на основе полученных знаний способны организовывать и оценивать концепции и планирование. Для этого они должны иметь умения и навыки как в оценке, так и в исследовательской деятельности, дидактике и методологии. Они должны быть способны оценить материальные и личностные ресурсы с целью трудоустройства и управления, быть в состоянии критически рассуждать и принимать во внимание индивидуальные особенности, социальные требования, применять полученные знания, умения и навыки на практике.

6. Общие профессиональные способности и отношения в социальной работе. Общие требования: выпускники должны обладать общими, не специально-предметными способностями, которые могут стать предпосылкой для успешной карьеры в профессиональной социальной работе. Они владеют основными компетенциями, которые являются результатом академического образования.

7. Личностные характеристики и отношения. Общие требования: выпускники должны быть психически уравновешенными людьми, с выраженным стремлением решать различные социальные проблемы клиентов и общества в целом. Их самокритичность и отношение к делу позволяют им взять на себя выполнение определенных профессиональных ролей, принимая во внимание свои личностные качества и отношение к жизни на основе понимания жизни в целом и конкретного человека в частности.

Анализ требований, которые разработали немецкие коллеги, позволяет сделать вывод о том, что им удалось, на наш взгляд, достаточно продуктивно подойти к определению основных профессионально-компетентностных характеристик, которые можно в определенной степени использовать при разработке ведущих требований в российских ГОС ВПО третьего поколения по направлению «социальная работа».

Учитывая ЕКР, мы несколько не умоляем российские традиции в подготовке социальных работников. Принимая во внимание требования ЕКР, российские разработчики ГОС ВПО третьего поколения, на наш взгляд, внесут свой вклад в создание единого образовательного пространства в Европе, сблизят отечественную систему социального образования с европейской, обогатят ее с пользой для российских педагогов, студентов и работодателей в рамках реализации в России Болонского процесса. Думаем, что это полезно сделать и нашим коллегам из стран СНГ, если они хотят войти в образовательное пространство объединяющейся Европы.

В. А. Халецкий

БрГТУ, Беларусь

Е. И. Василевская

БГУ, Беларусь

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ И СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

***Abstract.** Main approaches to determination the content of chemical education for students of civil and mechanical engineering in Brest State Technical University are discussed in the article. Questioning held by the authors shows that first-year students perceive chemistry as a difficult subject that is not dispensable for their future professional activity. That is why applied topics which important for engineering should be incorporated to variation part of syllabus in chemistry. Basic syllabuses for different specialities elaborated by the authors are the examples which show the possibility of practical realization of method discussed above.*

Не вызывает сомнения тот факт, что химия является одной из фундаментальных естественнонаучных дисциплин и получение качественного инженерного образования невозможно без формирования глубоких химических знаний. Изучение химии как учебного предмета позволяет сформировать у обучающихся химических знаний и опыта их применения, обеспечить правильное понимание возможностей химической науки в решении проблем современного общества (экологических, сырьевых, энергетических, продовольственных, медицинских и др.), а также воспитать на основе химических знаний экологически грамотное поведение молодого человека в природе и обществе. Не менее важна роль данного учебного предмета в формировании профессионально-значимых компетенций будущего инженера, позволяющих решать возникающие задачи с использованием химических знаний. Однако довольно часто студенты технических специальностей высших учебных заведений слабо мотивированы к изучению химии.

В 2009/2010 учебном году с целью определения отношения студентов к химии как к науке и как к учебному предмету был проведен анонимный опрос студентов-первокурсников, обучающихся на первом курсе строительного и машиностроительного факультетов Брестского государственного технического университета. В опросе приняли участие 344 студента строительных специальностей (91,4 % от общего числа) и 159 студентов машиностроительных специальностей (96,6 % от общего числа). Необходимо отметить, что результаты опроса студентов разных факультетов хорошо коррелируют между собой.

Данные опроса показали, что 77,6 % студентов строительного факультета и 84,3 % студентов машиностроительного факультета считают химию сложной наукой. Среди трудностей, с которыми они сталкивались при изучении химии в школе, студенты отмечают прежде всего убежденность, что данные знания не пригодятся в дальнейшем, а также сложность учебного материала. Вместе с тем 38,7 % студентов строительного факультета считают, что химия будет нужна в их будущей работе, среди студентов машиностроительного факультета такого мнения придерживаются только 18,2 %. Более половины из всех опрошенных студентов тем не менее считают, что знания по химии будут нужны в их повседневной жизни. Аналогичные результаты были получены при опросе студентов в предыдущие годы [1].

Результаты опроса позволяют высказать предположение о том, что повышения мотивации к изучению курса химии в техническом вузе можно добиться путем усиления профессиональной направленности курса. В условиях быстрого роста объема информации,

ведущего к уменьшению возможности ее познания, основополагающим при определении содержания конкретной учебной дисциплины является выделение структуры знания, его связей и следствия, в результате которого одна идея вытекает из другой. Несмотря на общие цели и содержание, пути подхода к определенному понятию, научному закону или историческому явлению могут быть различными, ориентируя студентов на получение знаний, необходимых им для освоения азов будущей профессии. При отборе материала для включения в учебные программы по химии для студентов инженерных специальностей необходимо с особым вниманием относиться к формированию вариативной части, посвятив ее преимущественно вопросам, связанным с будущей специализацией студентов.

Этот подход был принят в качестве основного при разработке базовых учебных программ по химии для студентов строительных и машиностроительных специальностей, обучающихся в Брестском государственном техническом университете [3, 4]. Основу содержания учебных программ составляют традиционные разделы курса общей химии, предусматривающие изучение стехиометрии, химической термодинамики, химической кинетики и равновесия, химии растворов, электрохимии, основ строения вещества. Значительное внимание в учебных программах по химии для будущих инженеров уделяется вопросам охраны окружающей среды: излагаются основные принципы «зеленой» химии, рассматривается роль химии в решении глобальных экологических проблем.

Вариативная часть содержания разработанных учебных программ определялась исходя из специфики будущей профессии студентов. Так, например, для студентов машиностроительных специальностей в раздел химическая термодинамика включен расчет теплоты сгорания топлива. Рассматриваются также основные принципы работы катализатора дожигания автомобильного топлива, антифризы, устройство свинцового сернокислотного аккумулятора. В программу включены основы физико-химического анализа, являющегося основой для понимания структуры сплавов, и ряд других вопросов.

Совсем иное содержание вариативной части программы для студентов строительных специальностей. Здесь детально рассматриваются свойства соединений кремния, кальция, магния как важнейших неорганических строительных материалов. Особое внимание уделяется химическим основам процесса коррозии бетона, а также полимерным конструкционным материалам, применяемым в строительстве.

В базовые программы по химии для студентов машиностроительных и строительных специальностей включено примерное содержание лабораторного практикума. При определении содержания практикума использовались ранее сформулированные в работе [4] принципы (целостность курса; постепенность развития умений и навыков студентов; прикладной характер и экологическая направленность работ). Профессиональная направленность лабораторного практикума по химии в Брестском техническом университете осуществляется путем проведения профильных работ, а также путем включения в базовые лабораторные работы опытов, рассматривающих вопросы специализации. Например, студентам машиностроительных специальностей в лабораторной работе по теме «Химия растворов» предлагается изготовить антифриз, предварительно рассчитав его рецептуру исходя из заданной температуры замерзания. Для студентов строительных специальностей в практикум включены работы «Химия соединений кальция и кремния» и «Полимерные материалы в строительстве».

Таким образом, реализация профессиональной направленности содержания химического образования в техническом вузе позволяет учитывать не только уровень мотивации студентов, образовательные нужды и интересы как отдельной личности, так и общества в целом, способствуя повышению качества профессионального образования, но и эффективно реагировать на современные требования рынка труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Халецкий, В. А. Химическое образование для студентов инженерных специальностей: организация и анализ результатов / В. А. Халецкий // Свиридовские чтения: сб. ст. Вып. 4 / редкол.: Т. Н. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2008. – С. 275–282.
2. Химия: учеб. программа для спец. 1-36 01 01, 1-36 01 03, 1-37 01 06 и 1-37 01 07 / УО «Брест. гос. техн. ун-т»; авт.-сост. В. А. Халецкий [и др.]. – Брест, 2010. – Рег. № УД-367/баз.
3. Химия: учеб. программа для спец. 1-70 01 01, 1-70 02 01, 1-70 02 02 и 1-70 03 01 / УО «Брест. гос. техн. ун-т»; авт.-сост. В. А. Халецкий [и др.]. – Брест, 2010. – Рег. № УД-371/баз.
4. Василевская, Е. И. Основные принципы построения лабораторного практикума по химии для студентов нехимических специальностей / Е. И. Василевская, В. А. Халецкий, П. П. Строкач // Хімія – проблеми викладання. – 2000. – № 4. – С. 115–120.

С. А. Черкасова

ТулГУ имени А. Н. Толстого, Россия

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Abstract.** The Training of future teachers-psychologists for the work under the circumstances of inclusive education. The article handles the problem of teachers-psychologists' training for work with the children suffering from developmental lagging in the mass educational establishment (inclusive education). The analysis of the structure of students' teaching-psychological availability for the work with such children is presented in the article. The results of research in the field of revelation the level of students' readiness for the work under the circumstances of inclusive education are also presented in this article. The existing system of training specified in the Governmental Educational Standard of the Higher Professional Education of the second generation. The author's training method for students is presented in the article. It suggests insertion of the special elective course "Psychological-teaching support for the children suffering from developmental lagging" in the educational process. Also it suggests insertion into the base of practical training in complex general secondary educational establishment with the correction, compensation and equalization classes. The implementation of students-psychologists of corrective action team with the same directivity in the research scientific work is also presented as a part of the author's method.*

Современные социологические, психолого-педагогические исследования констатируют тот факт, что в настоящее время из-за влияния многочисленных факторов, таких как биогенные, социогенные и психогенные, все чаще встречаются дети с различными отклонениями в развитии и поведении. Такое положение дел требует немедленного разрешения.

В 90-е гг. XX в. (а в Западной Европе – в 70-е) и по настоящее время под влиянием либерально-демократических преобразований происходит переосмысление сложившейся практики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, и на смену прежней парадигме общественного и государственного сознания «полноценное большинство» – «неполноценное меньшинство» приходит новая – «единое сообщество», т. е. парадигма интеграции.

Сегодня основной задачей специалистов в области психологии и педагогики становится не просто обучение ребенка с трудностями в развитии, а его интеграция и адаптация в социуме, которая возможна только при инклюзивном образовании. Однако многие учителя и школьные психологи не имеют специальной подготовки по коррекции детей с различными отклонениями. Более того, наши исследования показали, что проблема подготовки

педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования в вузах недостаточно разработана.

Следует отметить, что отсутствие системного подхода к проблеме готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях университетов приводит к тому, что у будущих профессионалов не формируется целостного представления о содержании работы с такими детьми, ограничена возможность приобретения необходимых умений и навыков. Однако действующее «Положение о психологической службе в системе народного образования» в разделе «Развивающая и психокоррекционная работа» содержит прямое указание на то, что психолог и педагог обязаны владеть знаниями, умениями и навыками работы с такими детьми.

В систему подготовки кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья должна входить психолого-педагогическая готовность к работе с такими детьми.

Под психолого-педагогической готовностью мы понимаем процесс формирования совокупности (системы) психических образований – представлений и понятий, способов мышления и умений, побуждений, качеств личности и др., обеспечивающих мотивационную, когнитивную, личностную и эмоционально-волевою готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности, в данном случае психолого-педагогическую.

По данным и сведениям В. А. Якунина, подавляющее большинство (до 70–80 %) абитуриентов различных вузов имеет слабые или вовсе не имеет адекватных представлений о своей будущей работе и предъявляемых профессиональных требованиях. Более того, только 5 % студентов оказались в состоянии отметить, какие именно свойства личности, знания, умения и навыки нужны для будущей профессии [3].

Проводимое нами исследование психолого-педагогической готовности к работе с детьми с проблемами в развитии выявило, что у одних студентов первого курса готовность к работе с такими детьми и выбор специальности обуславливались общим мотивом учения («Интересная специальность», «наверное, интересно будет учиться») и альтруистическим мотивом («Хочу помогать детям» и т. д.); другие вовсе не предполагали, что в их профессиональную деятельность будет входить работа с такими детьми; преобладание мотивации аффилиции характерно для 38 % студентов, высокий уровень мотивации достижений только для 20 % (мотивационный компонент готовности). Социальная эмпатия, в частности сопереживание детям с проблемами в здоровье, характерна для 35 % исследуемых респондентов; студентов с высоким и средним уровнем коммуникативной толерантности – 15 % и 23 % соответственно (эмоционально-волевой компонент готовности). Когнитивная готовность к работе с детьми с проблемами в развитии находится на начальном (нулевом) уровне т. к. студенты первого курса не изучают дисциплины с данной проблематикой, а уровень социального интеллекта достигает высокого и среднего уровня только у 53 % респондентов.

Таким образом, изучение психолого-педагогической готовности студентов первого курса психолого-педагогической специальности выявило низкий уровень готовности к работе с детьми с проблемами в развитии. Данное обстоятельство требует разработки системы подготовки специалистов психолого-педагогических специальности к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования.

Проблема формирования психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии не может быть решена только при помощи дисциплин определенных стандартов (ГОС ВПО II) специальности «Педагогика и психология». Анализ государственного образовательного стандарта и учебного плана специальности показывает, что знания в области дефектологии студенты получают при изучении следующих психологических дисциплин: основы общей психологии, история психологии, возрастная, социальная, педагогическая психология, психолого-педагогическая кор-

рекция, клиническая психология, психотерапия и коррекционная педагогика с основами специальной психологии.

Однако данная проблема в значительной степени рассматривается только в рамках дисциплины «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии» и отчасти при изучении «Психолого-педагогической коррекции». Данное обстоятельство говорит о необходимости введения в учебный процесс специальности «Педагогика и психология» дисциплины по выбору (элективного курса), который позволил бы углубить знания, умения и навыки, необходимые педагогу-психологу для работы с детьми с проблемами в развитии. Основная цель курса – психологическое просвещение студентов, знакомство с теоретическими и практическими аспектами проблемы работы с детьми с проблемами в развитии, раскрытие причин, условий, механизмов возникновения аномалий в развитии детей, средств диагностики, профилактики, коррекции проблем в развитии. Особое внимание уделяется практическим аспектам работы с детьми с различными видами отклонений: с детьми с нарушением зрения, слуха, интеллекта, с задержкой психического развития и ранним детским аутизмом, также с детьми с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

Построение данного курса стало инновационным, поскольку использовались кейс-технологии, обеспечивающие самостоятельную работу каждого студента и возможность осуществления контроля собственных знаний, что позволит будущим педагогам-психологам убедиться в необходимости приобретенных знаний, их целесообразности и возможности использования в будущей профессиональной деятельности.

Знания, умения и навыки, полученные при прохождении курса по выбору, дополняют тренинговые занятия, проводимые в рамках дисциплины «Психологические тренинги», целью которых является повышение мотивации к работе с такими детьми, эмпатического принятия и коммуникативной толерантности.

Практическим применением полученных знаний, умений и навыков стало прохождение комплексной психолого-педагогической практики в МОУ СОШ комбинированного типа, предусмотренной ГОС ВПО II поколения, где студенты получают возможность реализовать основные виды деятельности школьного психолога с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования.

В продолжение работы по формированию психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии стала работа инициативной группы студентов в проблемной группе по данной теме, что нашло свое отражение в научно-исследовательской деятельности студентов: написание курсовых и дипломных работ, посвященных работе педагогов-психологов с детьми с проблемами в развитии и участие в научных конференциях (очное и заочное), публикация статей по данной проблематике.

Таким образом, решение проблемы готовности педагогов-психологов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволит интенсивно вводить интегрированное обучение в стране; повысит уровень профессиональной компетентности выпускников, т. е. удовлетворит запросы всех потребителей образовательных услуг – личности, общества, государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барабанова, В. В.* Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В. В. Барабанова // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 28–42.
2. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 2006.
3. *Шнейдер, Л. Б.* Экспериментальное изучение профессиональной идентичности / Л. Б. Шнейдер. – М., Принт, 2001. – 128 с.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА

***Abstract.** The article presents the description of the experience in organization and realization the training of students-masters to the work with high-risk group children under the circumstances of multi-level training (undergraduate studies – magistracy).*

Academic discipline “Characteristics of the psychologist’s work with the high-risk group children» is developed for providing the students with learner’s guide (the modern diagnostic, preventive and correction programs) necessary for the professional activity. It will be successfully integrated with the knowledge, ability and practical skills gained during the undergraduate studies.

Innovative approach to the theoretical structure of the academic discipline facilitates the acquirement of the full set of abilities necessary for the professional activity:

1) the academic discipline is based on the personal experience of the work in the capacity of practical psychologist in education sphere;

2) the academic discipline is based on a dissertation research on development and realization of the systematic psychological support of the aggressive children;

3) the specific character and peculiarities of the students-masters (as all the students are the psychologists-practitioners in the educational sphere) helps to organize the studies in the form of constructive dialog, exchanging the opinions, discussing and solving the problems and challenges the modern psychologists-practitioners meet in their every day work.

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция роста числа детей группы риска. Проблема организации работы с детьми подобной категории является одной из самых важных и актуальных проблем не только современной России, но и всей мировой психолого-педагогической теории и практики.

Оптимальное решение всего комплекса вопросов, возникающих в практической деятельности педагогов, психологов по оказанию помощи детям группы риска, возможно лишь при условии наличия профессионалов, специалистов с необходимым набором компетенций.

Именно с этой целью нами был разработан курс «Особенности работы психолога с детьми группы риска, предназначенный для студентов-магистров, обучающихся по направлению 050700 Педагогика (050705 Педагогическая психология).

Анализ психолого-педагогической литературы, а также собственный опыт работы в качестве школьного психолога позволил выделить основные трудности (проблемы), наиболее характерные для современных детей-повышенная агрессивность, мобильная и Интернет-зависимости, тревожность, гиперактивность, застенчивость.

Дисциплина «Особенности работы психолога с детьми группы риска» в некоторой степени может рассматриваться как определенная интеграция знаний студентов, полученных ими в период обучения на бакалавриате при изучении дисциплин – психология развития, психологическая помощь, психологическая служба, психологические тренинги, педагогическая педагогика, основы коррекционной педагогики и специальной психологии. Между тем при разработке дисциплины основной акцент был сделан на последних, современных достижениях в науке, практической ориентированности курса – знакомство студентов с конкретными диагностическими, превентивными, коррекционными программами, составленными в соответствии с требованиями и готовыми для применения в практической деятельности, а

также использование при разработке курса результатов собственного диссертационного исследования по работе с агрессивными детьми и результатов научной работы коллег.

Далее приводятся основные разделы курса и краткое описание логики их изложения.

В первом разделе «**Введение**» традиционно раскрываются основные рабочие категории дисциплины – понятие «дети группы риска», его содержание, составляющие, общие механизмы, причины возникновения нарушений в поведении детей; исторический аспект проблемы в отечественной и зарубежной науке.

Изучение второго раздела «**Технология работы с детьми группы риска**» предполагает анализ концепции психологического сопровождения в психолого-педагогической теории и практике; рассмотрение влияния семьи, семейного воспитания на формирование личности ребенка, возможности организации работы с семьями, воспитывающими детей группы риска.

Оптимальное решение всего комплекса вопросов, возникающих в практической деятельности по оказанию помощи в социальной адаптации детей группы риска, требует уточнения базовых позиций, как в выборе методов диагностики, так и в построении всей системы мероприятий, обеспечивающих эффективное психолого-педагогическое воздействие. Наиболее целесообразно и оправдано, на наш взгляд, в подобной ситуации обращение к парадигме психологического сопровождения.

Анализ работ современных исследователей (М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева) позволяет рассматривать сопровождение как достаточно перспективную и с точки зрения осмысления целей и задач психологической практики, и с точки зрения разработки конкретной модели деятельности психолога, которая, на наш взгляд, в настоящее время достаточно успешно внедряется и реализуется при разработке основных направлений деятельности психолога с детьми, в силу разных причин и обстоятельств, попавших в категорию группы риска [1].

Не менее важным в деятельности практического психолога является грамотная организация работы с семьей вообще и с семьей, воспитывающей ребенка группы риска в частности. Сущность психологического сопровождения детей группы риска состоит в использовании потенциала воздействия всех реалий, определяющих существование и развитие человека. В связи с этим большое значение при подготовке специалистов уделяется формированию компетенций, связанных с работой с семьей.

Раздел III. Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками содержит описание основных направлений по осуществлению психологического сопровождения детей, склонных к проявлению агрессивности и их родителей. Построение данного раздела явилось инновационным, поскольку, во-первых, в основе курса лежат реальные теоретические и прикладные результаты собственного диссертационного исследования. Во-вторых, при создании раздела использовались кейс-технологии, обеспечивающие самостоятельную работу каждого студента, возможность осуществлять контроль собственных знаний, что позволяет будущим специалистам убедиться в необходимости приобретенных знаний, их целесообразности и возможности использования в профессиональной деятельности. В-третьих, разработке курса предшествовало анкетирование студентов, позволившее выделить наиболее проблемные участки.

Раздел IV. Психологические основы работы с детьми, склонными к мобильной и Интернет-зависимостям, посвящен работе по профилактике аддиктивного поведения детей. Специфика проблемы мобильной и Интернет-аддикций требует специального обучения специалистов, их готовности к профилактической деятельности. По мнению современных исследователей (С. С. Амирова, З. А. Малькова и др.), повышению эффективности профилактической работы способствует наличие у психолога чувства такта, деликатности,

эмоциональной сдержанности, гибкости поведения, общительности, умения создать психологический комфорт, профессионально использовать как вербальные, так и невербальные формы общения, уважать детей и считаться с их мнением, а также умение применять психотерапевтические техники и приемы, образующие методологическую базу профилактики.

Раздел V. Психологические основы работы с тревожными младшими школьниками посвящен работе с детьми, проявляющими повышенную тревожность, являющуюся причиной дезадаптации детей.

При подготовке специалистов к работе с детьми обозначенной категории акцент делается на том, что профилактика и преодоление тревожности у детей должны носить не узкофункциональный, а общий, личностно ориентированный характер, сфокусированный на тех факторах среды и характеристиках развития, которые могут стать причиной тревожности. Работу следует осуществлять на уровне всех структурных компонентов тревожности, с ориентацией на возрастные и половые «пики» и индивидуальные «зоны уязвимости» для каждого ребенка [3].

Раздел VI. Психологические основы работы с гиперактивными детьми содержит описание основных направлений работы по осуществлению психологического сопровождения гиперактивных детей. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (синдром двигательной расторможенности, синдром гиперактивности, гиперкинетический синдром, гипердинамический синдром) является весьма распространенным нарушением детского возраста и представляет собой сложную и весьма актуальную мультидисциплинарную проблему [2].

Причины СДВГ сложны и остаются недостаточно выясненными, несмотря на большое количество исследований. В качестве возможных причинных факторов изучаются генетические, нейроанатомические, нейрофизиологические, биохимические, психосоциальные и др. Некоторые исследователи считают, что решающую роль в патогенезе этих нарушений играет все-таки генетическая предрасположенность, а степень тяжести, сопутствующая симптоматика и продолжительность течения тесно связаны с влиянием среды.

Раздел VII. Психологические основы работы с застенчивыми младшими школьниками раскрывают особенности, варианты, причины проявления застенчивости в младшем школьном возрасте и основные направления работы с детьми подобной категории.

Специфика работы с застенчивыми детьми обусловлена особенностями детей подобной категории – они не балуются, не шумят, никому не мешают. В связи с этим очень логично возникает вопрос о правомерности отнесения застенчивого ребенка в группу риска. Застенчивые дети не доставляют учителю хлопот, а многие из них вообще предпочитают помалкивать. Неудивительно, что учителя не обращают на них внимания. Проблема при этом существует, и решить ее предстоит школьному психологу.

Положительные отзывы студентов – слушателей курса, а также высказанное ими пожелание о создании учебно-методического пособия в форме рабочей тетради еще раз доказывают необходимость, эффективность и целесообразность изучения дисциплины «Особенности работы психолога с детьми группы риска на основе конструктивного диалога, определенного обмена опытом, с обсуждением и решением проблем и трудностей, с которыми приходится иметь дело современным психологам-практикам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Битянова, М. Р.* Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азаров, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева. – М., 2006.
2. *Заваденко Н. Н.* Факторы для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей / Н. Н. Заваденко // Мир психологии. – № 1. – М., 2008.
3. *Козлова Е. В.* Тревога – как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации // Теоретические и прикладные проблемы психологии: сб. статей. – Ставрополь, 2007. – С. 16–20.

РАЗРАБОТКА ЛАБОРАТОРНОЙ РАБОТЫ «КОАЛЕСЦЕНЦИЯ ДИСПЕРСНЫХ ЧАСТИЦ В СПЛАВЕ»

Abstract. Description of a new laboratorial set «Coalescence of dispersive particles in alloys» is presented. The laboratorial set is worked out with solid state chair of BSU and is used in training of specialists in solid state, protective coating and radioactive material science. It may be used in another higher educational universities in training of specialists in physical material science, physical metallurgy and thermal treatment and other. Students study master method of determination of an average particle size and study coalescence process of dispersive particles in alloy. Realization of laboratorial set is planned during 4,5 h. There are descriptions of coalescence process of dispersive particles and method of determination of an average particle size. Laboratorial tasks consist from determination of average particle size, determination of absolute and relative mistakes, treatment of obtained results and construct graphs. List of literature and control questions are included in instruction.

Физика твердого тела относится к числу активно развивающихся наук. Появление новых знаний о материалах вызывает необходимость пересмотра содержания учебных программ по подготовке специалистов по физике твердого тела, а также и смежных областях науки и производства. Если изменение содержания лекционных курсов достаточно мобильно, то этого нельзя сказать об изменении содержания лабораторных практикумов по изучению материалов и методов их исследования, что обусловлено рядом проблем, возникающих при разработке новых лабораторных работ, обеспечении их современным оборудованием и др. В последние десятилетия активно создаются новые материалы, имеющие микро- и нанокристаллическую структуру, содержащие дисперсные выделения отдельных фаз [1; 2]. Дисперсные фазы оказывают влияние на термодинамические параметры материалов, существенно влияют на механические и физико-химические свойства, структурно-фазовые превращения и стабильность структуры и свойств материалов, а также технические параметры изделий, изготовленных из таких материалов [3; 4]. Процесс коалесценции частиц дисперсной фазы в сплаве может быть усилен радиационным воздействием на материал благодаря стимулированию диффузионных процессов. При этом важным является умение регулировать размеры дисперсных частиц фаз в сплаве. В связи с этим разработанная лабораторная работа «Коалесценция дисперсных частиц в сплаве» может быть использована в учебном процессе при подготовке специалистов не только по физике твердого тела, но и по радиационному материаловедению, физическому материаловедению, металловедению и термической обработке металлов, материаловедению в машиностроении и другим родственными специальностями.

Целью лабораторной работы «Коалесценция дисперсных частиц в сплаве» является: 1) освоить метод определения среднего размера шаровидных частиц в сплаве; 2) изучить явление коалесценции дисперсных частиц.

Инструкция к лабораторной работе имеет следующую структуру. Вначале формулируется цель работы и указывается перечень необходимых средств ее выполнения. В теоретической части инструкции приводятся сведения о дисперсных частицах, их влиянии на растворимость легирующих элементов в матрице, определяемом уравнением Гиббса – Томпсона [4]:

$$c_{\alpha}(D) = c_{\alpha}(\infty)(1 + 4\gamma_{\alpha} / DkT),$$

где D – диаметр шаровидных дисперсных частиц, $c_{\alpha}(\infty)$ – растворимость легирующего элемента в α -фазе (матрице) при наличии выделений с плоской межфазной границей, γ – удельная поверхностная энергия межфазной границы, v_{α} – атомный объем, T – температура, k – постоянная Больцмана.

Кратко рассмотрено влияние дисперсных частиц на механические свойства сплава и диффузионные потоки легирующего элемента в матрице при отжиге, приводящие к росту крупных частиц и растворению мелких частиц. Указываются факторы, влияющие на процесс коалесценции дисперсных частиц в сплаве. Рассматриваются предельные случаи коалесценции, определяющие различные зависимости среднего размера частиц от времени отжига при постоянной температуре. Если процесс коалесценции контролируется объемной диффузией, то изменение среднего размера частиц от времени отжига определяется зависимостью [4]

$$\bar{D}^3 \sim t.$$

Если коалесценция дисперсных частиц определяется переходом атомов через межфазную границу, то изменение среднего размера частиц со временем отжига подчиняется другой зависимости [4]

$$\bar{D}^2 \sim t.$$

В последующей части инструкции приводится описание метода определения среднего размера шаровидных частиц с помощью секущих. Их средний размер определяется из соотношения [5; 6]

$$\bar{D} = 16\bar{L} / A^2 = 1,62\bar{L},$$

где \bar{L} – средняя длина секущей на сечениях дисперсных шаровидных частиц фазы.

Приводятся формулы для расчета относительной и абсолютной погрешностей определения среднего размера частиц.

Далее описывается ход проведения экспериментальной части работы. Определение среднего размера дисперсных частиц проводится обсчетом изображения структуры шлифа (увеличение $\times 1000$) на специальном планшете (тренажере) [7]. С помощью секущих, расположенных случайно на поверхности изображения шлифа, определяют длины хорд L_i , находящихся на сечениях дисперсных частиц. Для удобства пять секущих изображены на прозрачной пластине. Одно деление секущих при данном увеличении изображения структуры шлифа соответствует 1,0 мкм. Затем рассчитываются \bar{L} , \bar{D} , \bar{D}^2 , \bar{D}^3 . Измерения L_i и расчеты \bar{L} , \bar{D} , \bar{D}^2 , \bar{D}^3 выполняются на шлифах сплавов, находящихся в исходном состоянии и отожженных при постоянной температуре в течение времени 1, 2, 5, 7 и 9 ч. Результаты измерений и расчетов заносятся в таблицу. Рассчитывается относительная и абсолютная погрешности определения среднего размера дисперсных частиц.

Затем строятся графики зависимостей $\bar{D}(t)$, $\bar{D}^2(t)$, $\bar{D}^3(t)$ и определяют ту зависимость, для которой график является прямой линией. По величине показателя n устанавливают процесс, контролирующий коалесценцию дисперсных частиц в сплаве.

Задание к лабораторной работе содержит следующие пункты:

1. Изучите метод определения среднего диаметра шаровидных частиц:
2. Используя изображения структуры шлифов сплава, находящегося в исходном состоянии ($t = 0$ ч) и отожженном при постоянной температуре в течение времени $t_1=1,0$ ч, $t_2=3,0$ ч, $t_3=5,0$ ч, $t_4=7,0$ ч, $t_5=9,0$ ч, определите длины L_i хорды секущих, расположенных на сечениях частиц второй фазы.
3. Рассчитайте \bar{L} , \bar{D} , \bar{D}^2 , \bar{D}^3 .
4. Рассчитайте относительную и абсолютную ошибки определения среднего диаметра частиц второй фазы.
5. Постройте графики зависимостей $\bar{D}(t)$, $\bar{D}^2(t)$, $\bar{D}^3(t)$ и определите процесс, контролирующий коалесценцию дисперсных частиц второй фазы.

Список литературы, рекомендуемой по данной лабораторной работе, включает три наименования с указанием используемых страниц в каждом источнике [5; 6; 8].

В конце инструкции приводятся контрольные вопросы по основным моментам выполняемой лабораторной работы.

Лабораторная работа предназначена для студентов 4-го курса кафедры физики твердого тела Белорусского государственного университета. Время выполнения работы 4,5 ч, которое примерно распределяется следующим образом: изучение инструкции 30 мин, выполнение задания 3 ч, подготовка отчета и отчет 1 ч.

Таким образом, в процессе выполнения лабораторной работы «Коалесценция дисперсных частиц в сплаве» студенты осваивают метод определения среднего размера шаровидных частиц в сплаве и изучают явление их коалесценции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Морохов, И. Д.* Ультрадисперсные металлические среды / И. Д. Морохов, Л. И. Трусов, С. П. Чижик. – М.: Атомиздат, 1977. – 264 с.
2. *Гусев, А. И.* Наноматериалы, наноструктуры, нанотехнологии / А. И. Гусев. – М.: Физматлит, 2005. – 416 с.
3. *Новиков, И. И.* Теория термической обработки металлов / И. И. Новиков. – М.: Metallurgia, 1978. – 400 с.
4. *Мартин, Дж.* Стабильность микроструктуры металлических систем / Дж. Мартин, Р. Доэрти. – М.: Атомиздат, 1978. – 280 с.
5. *Салтыков, С. А.* Стереометрическая металлография / С. А. Салтыков. М.: Metallurgia, 1976. – 312 с.
6. *Чернявский, К. С.* Стереология в металловедении / К. С. Чернявский. – М.: Metallurgia, 1977. – 280 с.
7. *Шепелевич, В. Г.* Разработка тренажеров для обучения методом металлографического анализа / В. Г. Шепелевич // Выш. шк. – 1999. – № 3–4. – С. 90–92.
8. *Шепелевич, В. Г.* Структурно-фазовые превращения в металлах / В. Г. Шепелевич. – Минск.: БГУ, 2007. – 167 с.

Т. В. Шершнева

БГУКИ, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТРЕНИНГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

***Abstract.** In the report necessity of improvement of quality of vocational training of shots for sphere of culture and art through formation of psychological culture of the future expert which components is psychological literacy, psychological competence and well developed reflective abilities is proved. With that end in view the author suggests to depart from traditional academic style of a statement of bases of sciences and to use elements of training in the course of teaching of psihologo-pedagogical disciplines. Experience of similar work during studying by students of the Belarus state university of culture and arts of social psychology shows high efficiency of such organisation of studies. Practical training with use of elements of group training helps to understand and acquire more deeply law of intragroup, interpersonal and intergroup relations, raises a level of development of educational group as socially-psychological object, and also stimulates informative activity of students.*

Современный этап развития психологической науки характеризуется возрастанием ее роли в общественной жизни и в жизни каждой отдельно взятой личности. Об этом свидетельствует возросший спрос на психологическую литературу, обсуждение различных психологических проблем в средствах массовой информации и т. п. Однако формирование психологической культуры – далеко не всегда организованный и регламентируемый процесс, так как в нем участвуют семья, массовая культура, значимые личности и т. д., поэтому осуществлять контроль над процессом усвоения этих знаний достаточно трудно. Данные

психологии могут восприниматься в искаженном виде, обосновывая существование различных предубеждений и стереотипов. В этой связи особенно актуальной становится проблема организации целенаправленной работы по формированию психологической культуры будущего профессионала, а тем более – специалиста сферы культуры и искусства, деятельность которого носит культуру-охранный и культуру-созидательный характер, направлена на построение эффективного взаимодействия с людьми из разных социальных слоев и с разным уровнем подготовки к восприятию художественных образов.

Основными компонентами психологической культуры личности, по нашему мнению, являются психологическая грамотность, психологическая компетентность и развитые рефлексивные способности. Психологическая грамотность предполагает овладение психологическими знаниями и умениями в сфере построения общения, организации поведения, а также способами психологического познания. Основным отличием психологической грамотности от компетентности является то, что грамотный человек знает, понимает (например, как реагировать, вести себя, общаться в той или иной ситуации), а компетентный – эффективно использует имеющиеся у него знания в решении возникающих в процессе реального взаимодействия проблем. Основная задача развития компетентности состоит во включении психологических знаний в практическую деятельность будущего профессионала. Способности же к рефлексии предусматривают возможность осознания целей и результатов своей профессиональной деятельности, а также себя как субъекта этой деятельности.

На современном этапе психологические знания являются обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста для любой сферы деятельности, органичной частью информационного обеспечения процесса его становления, в том числе и профессиональной подготовки кадров для сферы культуры и искусства. В то же время результаты исследований свидетельствуют о том, что значительная часть выпускников вузов не готова в полной мере к осуществлению своей профессиональной деятельности, и формальное усвоение психологических знаний имеет место до настоящего времени. Б. Ц. Бадмаев отмечает, что организация обучения будущего специалиста с позиций воспроизведения книжных знаний «... усложняет подлинное усвоение, заставляя... заниматься... заучиванием, зубрежкой «дисциплинарных знаний», которые запоминаются по каждой дисциплине в отдельности без видимой связи между собой и часто вне связи с будущей профессией» [1]. Психология, преподаваемая в вузах, часто представляется как упрощенная и выхолощенная версия академической психологии, в связи с чем она по многим позициям не отвечает своему назначению. Традиционный академический стиль преподавания наук в вузе и соответствующие ему сугубо академические знания студентов не вполне отвечают современным запросам практики. Естественно, что такая организация учебно-воспитательного процесса должна уступить место той, которая будет нацелена на воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свободному определению себя в профессии, в обществе, в культуре, умеющей самостоятельно, творчески использовать реконструированные применительно к потребностям практики научные психологические знания. Ни у кого не вызывает сомнений то, что современное обучение должно основываться не на передаче готовых знаний, а на создании условий для творческой активности и саморазвития личности. В качестве средства, реализующего такой подход, можно предложить использование элементов тренинга в процессе изучения психологических дисциплин студентами Белорусского государственного университета культуры и искусств.

Сегодня тренинг является одним из сравнительно новых методов интерактивного обучения. Первоначально тренинговые группы получили широкое распространение за рубежом в качестве метода психокоррекционной работы посредством организации общения в специально создаваемых малых группах (первые тренинговые группы были созданы в 1946 г. Куртом Левином и его коллегами), и лишь недавно тренинг стал применяться некоторыми преподава-

телями в процессе преподавания психологических дисциплин в качестве методики организации практических занятий в учебных группах для моделирования ситуаций межличностного взаимодействия. Тренинг как метод обучения еще не получил широкого распространения и зачастую остается невостребованным в силу того, что он является новым по отношению к имеющемуся опыту самого педагога, который не всегда готов его использовать из-за отсутствия хороших навыков организации группового тренинга, а также нередко в силу слабой ориентированности преподавателя на самостоятельный поиск, творчество и нестандартное решение поставленных задач. Проведение практического занятия методом группового тренинга требует от преподавателя большой подготовительной работы, включающей в себя разработку плана-сценария тренинга, планирование распределения ролей, продумывание заданий, упражнений для настройки студентов на активное участие в тренинге, а также своего поведения, способов реагирования в различных ситуациях, критериев оценки работы обучающихся.

В процессе преподавания курса социальной психологии студентам дневной формы обучения можно порекомендовать использование на практических занятиях упражнений «Представление», «Комплимент», «Качели», «Кто он?», «Молчащее и говорящее зеркало», «Отгадай чувство», «Дар убеждения», «Чемодан», «Агрессивный контакт», «Поведение в конфликте», «Умение слушать», «Воздушный шар», ролевых игр «Мафия», «Ассоциация», «Ребятюшки-козлятушки» и др. [2; 3; 4]. Важной особенностью группового тренинга как метода обучения становится при этом такое взаимодействие обучающихся, которое превращает обычную студенческую учебную группу в наглядную модель различных социально-психологических явлений и практическую лабораторию для развития и коррекции коммуникативных умений и навыков, преодоления имеющихся стереотипов, что позволяет изучать социальную психологию в реальной деятельности. Моделирование процесса межличностного взаимодействия в ходе тренинга дает возможность студентам апробировать различные формы коммуникативного поведения, стили общения, стратегии поведения в конфликте, избавиться от поведенческих стереотипов, мешающих построению эффективного взаимодействия и взаимопониманию субъектов общения. Ситуации, моделируемые в ходе практических занятий, с одной стороны, являются учебными и условными, игровыми, но, с другой стороны, они выступают для каждого обучающегося как вполне реальные ситуации, в которых надо принимать решения и реагировать, неся ответственность за результат действия не только перед самим собой, но и перед членами своей учебной группы.

Использование элементов тренинга в процессе преподавания социальной психологии показало, что это достаточно высокоэффективное активное социально-психологическое обучение, направленное на развитие умений применять психологические знания на практике. Такая форма организации учебных занятий позволяет реализовать цели формирования психологической культуры будущих специалистов сферы культуры и искусства, включающей в себя психологическую грамотность, психологическую компетентность и хорошо развитые рефлексивные способности, а также развития активности личности и перцептивных способностей в общении, повышения уровня развития студенческой учебной группы как социально-психологического объекта. Практические занятия с использованием элементов группового тренинга помогают обучающимся глубже понять и усвоить содержание базовых понятий, закономерности внутригрупповых, межличностных и межгрупповых отношений, раскрываемых в ходе лекционных занятий и при чтении студентами учебной и научной литературы, что подтвердили результаты итогового тестирования знаний студентов по дисциплине «Социальная психология», а также высокая эффективность решения проблемных задач по курсу. Хочется отметить также, что на практических занятиях с использованием элементов тренинга создается обстановка, которая не только позволяет продемонстрировать прикладное значение психологии и стимулирует познавательную активность студентов, но в силу отличных от традиционных взаимоотношений между преподавателем и обучающимися превращает их в целенаправленный активный процесс воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаев, Б. Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов / Б. Ц. Бадмаев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с.
2. Данилова, Н. С. Социально-психологические тренинги для студентов: метод. пособие / Н. С. Данилова, Н. В. Чурило. – Минск: БГУ, 2002. – 107 с.
3. Осипова, А. А. Общая психокоррекция: учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
4. Рамендик, Д. М. Тренинг личностного роста: учеб. пособие / Д. М. Рамендик. – М.: ФОРУМ; ИНФРА-М, 2007. – 176 с.

С. Л. Яковлева

МарГУ, Россия

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Abstract. The article is devoted to the role of a foreign language in the formation of social mobility of students who study English for specific purposes with the help of socio-cultural approach, interdisciplinary character of teaching, role-plays, and cooperation between professors and students.

Овладение иностранным языком в значительной мере способствует формированию социально-профессиональной личности специалиста, отвечающего требованиям постиндустриального развития, и тем самым содействует обеспечению более высокого уровня техники и экономики.

Положительно оценивая имеющийся опыт рассмотрения дидактических возможностей предмета «Иностранный язык» для становления современного специалиста, мы вынуждены констатировать некоторую их ограниченность. Она связана с тем, что в имеющихся работах, как правило, жестко регламентированы условия профессионально ориентированного общения, которые задаются авторами с целью развития коммуникативных способностей и возможностей студентов.

Полагаем, что иностранный язык обладает дополнительными возможностями, определяющими как профессиональную, так и личностную состоятельность современного специалиста, в том числе его способность быстро и эффективно реагировать на изменяющиеся обстоятельства жизни.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранному языку как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов. С. Г. Тер-Минасова отмечает, что «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием... представление о мире» [6].

Формирование социальной мобильности личности в вузе будет происходить более успешно при соблюдении следующих условий: 1) обучение иностранному языку будет проходить на основе социокультурного подхода; 2) содержание учебной программы изучения иностранного языка будет носить междисциплинарный характер, интегрированный с предметами гуманитарного цикла; 3) в процесс обучения будут активно внедряться ролевые игры и проектная технология; 4) взаимодействие преподавателя и студентов будет проходить на диалогической основе, в рамках сотрудничества и сотворчества.

Выбор социокультурного подхода в качестве методологической основы процесса изучения иностранного языка в вузе обусловлен несколькими причинами: 1) изменение политической ситуации, расширение международных связей страны, процесс ее включения в мировую цивилизацию привели к возрастанию роли иностранного языка в жизни общества, что привело к изменению целевых установок изучения языка; 2) знание языка и уклада повседневной жизни является предварительным условием понимания литературы и искусства, а смена целевых установок на коммуникативные перемещает акцент с обучения формальным аспектам цивилизации на социокультурные; 3) осознание обучающимися того, что они живут в уникальном мире своей культуры, что при адекватной организации учебного процесса способствует качественно новому ее пониманию. Поэтому смысл изучения иностранного языка становится в принципе другим, когда акцент ставится на «встрече» с другой культурой, в какой бы форме она ни была представлена: живая коммуникация с носителем языка, артефакты, дискурс или культура других стран, представленная в медиасредствах.

Изучение иностранного языка автоматически не ведет к межкультурному взаимопониманию, «не открывает двери» к пониманию иноязычной культуры. Для этого необходимы специальные усилия [5]. Однако в базовом курсе иностранного языка сведения социокультурного характера возникают лишь периодически, как комментарий. Х. Стерн отмечает, что обучение культуре в процессе преподавания иностранного языка является «незначительным и спорадическим» [7]. Л. Страсхайм констатирует, что цели обучения культуре во многом остаются лишь на бумаге как средство пропаганды языковых программ и набора студентов, на самом же деле культуре в обучении иностранным языкам отводится лишь 10 % учебного времени [9].

Теоретико-методическое обоснование социокультурного подхода к языковому образованию принадлежит В. В. Сафоновой. Суть данного подхода заключается в тесной взаимосвязи коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку с «интенсивным использованием его как инструмента познания мировой культуры, национальных культур народов стран изучаемых языков и их отражения в образе и стиле жизни людей, духовного наследия стран и народов, их историко-культурной памяти, способа достижения межкультурного понимания» [5, с. 4].

Построение социокультурной парадигмы преподавания иностранного языка предполагает формирование культурно-языковой мобильной личности, владеющей языком и культурой на коммуникативно-достаточном, профессиональном или художественном уровнях. Основным становится не только усвоение определенной суммы знаний по специфике культурной жизни другой страны, но и овладение социокультурным опытом и развитие своего собственного культурного облика. По мнению И. А. Зимней, иностранный язык как учебная дисциплина «беспредметен» и «беспределен». Он является носителем информации, формой ее существования в индивидуальном и общественном сознании [2]. Из этого следует, что иностранный язык обладает особой способностью интегрировать разнообразные сведения, что позволяет ему стать организующим предметом, на основе которого возможно слияние нескольких учебных дисциплин в одну.

Интеграция иностранного языка и культуры реализуется в комплексе с углублением знаний по родной культуре и языку с последующим осмыслением студентами вклада соизучаемых культур в более глубокий культурный пласт. Таким образом, диалог культур предстает на трех уровнях: диалога национальных культур; интеграции изучаемых культур в более глубокий пласт (на федеральном уровне); мировой культуры.

Курс обучения английскому языку, содержание которого интегрировано с предметами гуманитарного цикла, способствует повышению эффективности процесса формирования социальной мобильности у студентов неязыковых специальностей.

Научить творческому использованию языка можно только в ходе активного общения студентов на этом языке. Поэтому способы обучения, направленные в первую очередь на усвоение системы языка, должны быть заменены новыми интерактивными формами обучения. Речь идет о так называемых приемах, «симулирующих» ситуации реального речевого общения [3].

С этой точки зрения наиболее адекватным методом обучения является использование ролевых игр. Используя в процессе обучения ролевую игровую ситуацию, мы определяем ее, вслед за А. А. Леонтьевым [3; 4] и О. Н. Гурьяновой [1], как разновидность коммуникативного упражнения, представляющего собой совокупность значимых для формирования коммуникативных умений речевых и неречевых условий, в основе которых лежат реальные ситуации речевого общения, побуждающие обучаемых – носителей определенных ролей – к конкретному высказыванию.

Принятие и разыгрывание ролей, сам процесс игры, поощряющее подкрепление, отсутствие недовольства и порицания, знание результатов собственной деятельности – все это как бы «питает», поддерживает уровень актуальной потребности обучаемых [2]. Именно поэтому ролевая игровая ситуация представляет собой оптимальный механизм формирования интеркультурных коммуникативных умений в силу специфики своей психологической организации и структуры.

Чем больше обучаемые накапливают заученные знания, тем меньше формируются у них активные деятельностные знания, и наоборот. ИмPLICITное творческое владение иностранным языком нуждается в целенаправленном развитии, и эта задача может быть решена путем расширения опыта спонтанного иноязычного общения студентов в процессе ролевой игры.

Следующее педагогическое условие – включение в учебный процесс технологии проектной деятельности, участие в которой развивает творческий потенциал, повышает уровень самооценки, обеспечивает комплексное развитие социокультурной компетенции. Подобные методические возможности проектного метода полностью соответствуют требованиям, предъявляемым к обучению иностранным языкам на современном этапе.

Метод проектов нашел широкое применение во многих странах мира. Основываясь на принципах коммуникативного подхода, он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерировать при этом новые идеи, развивая навыки направляемого (целевого) и автономного (самостоятельного) обучения.

Результатом проектной деятельности является самостоятельно принимаемое студентами развернутое решение по какой-либо проблеме профессионального, социального, нравственного, исторического, научно-исследовательского характера.

Эффективность развития социальной мобильности личности в процессе изучения иностранного языка в вузе обеспечивается также эффективным взаимодействием преподавателя и студентов: принятие особенностей, целей, мотивов, позиций партнеров, обмен ими в ходе совместной деятельности; установление доброжелательных отношений преподавателя и студента, их равнопартнерское творческое сотрудничество в совместной деятельности по изучению языка и культуры.

В диалоге реализуется эмоциональная и личностная открытость партнеров, создается эмоциональное единство и согласие. В диалоге воздействие перестает существовать, оно уступает место психологическому единству (А. У. Хараш, Г. А. Ковалев, Т. А. Флоренская). Именно в этих условиях возможны действительно эффективные педагогические и иные влияния людей друг на друга.

К. Роджерс, указывая на необходимость создания психологического комфорта в обучении, отмечает важность умения педагога иностранного языка «строить и сохранять правильные отношения со студентами, что способствует положительной атмосфере занятий по языку, когда студент не боится говорить, ибо чувствует себя защищенным от недо-

брительных реплик преподавателя» [8]. Преподавателю необходимо следить за балансом рационального и эмоционального, поскольку без эмоциональной теплоты эффективность его работы, несмотря на высокий содержательный уровень, может значительно снизиться.

Таким образом, комплекс педагогических условий совершенствования процесса формирования социальной мобильности будущего специалиста в вузе включает в себя реализацию социокультурного подхода к обучению иностранному языку, междисциплинарный характер содержания учебного курса, внедрение в учебный процесс ролевых игр и проектной технологии, взаимодействие преподавателя и студентов на диалогической основе.

Новизна выделенных педагогических условий совершенствования процесса формирования социальной мобильности будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка заключается в том, что предложенные нами условия не рассматривались в комплексе применительно к языковому образованию в высшей школе.

Данный комплекс педагогических условий является необходимым для эффективного формирования социальной мобильности студентов, что в конечном итоге будет способствовать совершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов в системе высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурьянова, О. Н. Использование ролевых игровых ситуаций при формировании коммуникативных умений: дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Гурьянова. – М., 1999. – 160 с.
2. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Леонтьев, А. А. Некоторые общие проблемы в преподавании иностранных языков сегодня // Глядя в будущее: первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков (17–21 окт. 1989 г.). – М.: РЕНА; МГЛУ, 1992. – С. 93–98.
4. Леонтьев, А. А. О речевой ситуации и принципе речевых действий // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 2. – С. 19–23.
5. Сафонова, В. В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников (в школах с углубленным изучением иностранных языков) / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1. – С. 2–7.
6. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 261 с.
7. Robinson-Stuart, G. Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Languages Classroom / G. Robinson-Stuart // The Modern Language Journal. – NY, 1996. – Vol. 80. – № 4. – P. 431–449.
8. Rogers, C. R. Towards a Theory of Creativity / C. R. Rogers // Creativity and its Cultivation. – NY: Harber, 1961. – 235 p.
9. Strasheim, L. A. Establishing a Professional Agenda for Integrating Culture into K-12 Foreign Languages: An Editorial / L. A. Strasheim // The Modern Language Journal. – 1981. – Vol. 65. – № 1. – P. 67–69.

О. В. Ярошевич

БГАТУ, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ

Abstract. Article is devoted an actual problem of search of effective means and methods of formation of creative thinking and professional competence of the expert. Set of means and methods of development of creative designing as complex интегративного process Is offered. Didactic possibilities of application of

projective techniques in educational process under the engineering computer drawing and their potential possibilities reveal. The problem of perfection of the maintenance of educational activity of students on performance of design works is discussed. Results of experimental work are resulted. Conclusions become.

*Знание только тогда знание,
когда оно приобретено усилиями своей мысли,
а не памятью.*

Л. Н. Толстой

В современных условиях качество подготовки специалиста определяется не столько уровнем и объемом знаний, которым он владеет, сколько интеллектуальным, профессионально-творческим потенциалом, нестандартностью мышления, умением ориентироваться в потоке информации.

Инженерная графика занимает особое место в формировании профессиональных компетенций инженера. Между тем ситуация, сложившаяся с преподаванием инженерной графики за последние годы, отнюдь не способствует даже традиционному репродуктивному усвоению знаний, а тем более решению подобных задач. Практически полное отсутствие графической подготовки в школе, малое количество часов на аудиторные занятия в вузе привело к формированию у студентов отношения к инженерной графике как к второстепенной дисциплине и негативно сказывается на их готовности по ее усвоению. Изучение правил выполнения и оформления чертежей, выполнения изображений различных соединений, сборочных чертежей, т. е. непосредственное изучение и применение теоретического материала классической инженерной графики, которые надо усвоить, воспринимается студентами неохотно. Что такое чертеж? Какие изображения содержатся на чертеже? Как классифицируются чертежи? И т. д. Эти и многие теоретические основы инженерной графики вызывают трудности в понимании, тем самым охлаждение к процессу изучения предмета.

Таким образом, мы поставили перед собой задачу активизировать процесс усвоения дисциплины, найти соответствующие средства и технологии.

Большие возможности для развития творческой активности студентов имеет проектная учебная деятельность. Она способствует формированию умений работать с информацией, добывая ее из различных источников, обрабатывая, выделяя нужную, структурируя, и на этой основе создавать новую информацию, обобщать и делать выводы. Это также возможность научиться планировать свою работу, разбивать ее на этапы, достигая результата на каждом этапе в намеченные сроки. При этом развивается и коммуникативная культура, чему способствует индивидуальное заинтересованное общение с преподавателем, со студентами. Но самое главное в том, что студентам предоставляется возможность творческого переосмысления и систематизации приобретенных знаний и навыков, их практического применения, а также возможность реализации своего творческого интеллектуального потенциала.

Особо незаменима данная технология на занятиях по инженерной компьютерной графике [1; 2]. Она позволяет решить одну из самых острых проблем современного образования – проблему мотивации. Компьютеры уже сами по себе выступают достаточно сильным фактором повышения мотивации. При изучении программного и технического обеспечения у студентов высокая мотивация, устойчивый интерес к изучаемому материалу.

Под проектом в инженерной графике мы понимаем расчетно-графическое задание с элементами теоретических выкладок, геометрического моделирования, проектно-конструкторских решений, в результате выполнения которого студенты создают продукт, обладающий субъективной, а иногда и объективной новизной.

Основные положения, взятые нами в процесс организации творческой проектной деятельности:

1. Творческие способности присущи любому человеку, необходимо только их раскрыть и развить.
2. Чем больше идей порождает человек, тем больше шансов, что среди них будут хорошие.
3. Творческая деятельность не может выйти за пределы имеющихся у индивидуума знаний.
4. Творческая активность предполагает максимальное проявление индивидуальности.

Перед студентами в ходе проектной деятельности ставились следующие задачи: 1) получить представление о проектной деятельности; 2) освоить технологию самостоятельной работы над проектом; 3) научиться проектным умениям и навыкам: выбор темы, целеполагание, планирование, выбор средств, сбор данных, оформление результата проекта, презентация проекта, оценивание, прогнозирование дальнейшего развития; 4) применять современные информационные графические технологии; 5) научиться создавать мультимедийные презентации для оформления проектов; 6) научиться предъявлять результат проектной деятельности при защите проекта.

Выполнение проектов способствует развитию творческого потенциала при соблюдении следующих педагогических условий:

- сформированность положительной мотивации студентов на творческую деятельность, характеризующейся стремлением к творческой самореализации;
- стимулирование преподавателем развития творческого потенциала посредством умелой организации деятельности, подбора заданий;
- включение студентов в активную творческую деятельность на основе сотворчества преподавателя и студента.

Студенты из объекта деятельности превращаются в субъект.

Так как тон в любом виде деятельности задают ведущие и творчество немислимо без элитарного образования, при внедрении проектной деятельности в учебном процессе мы ориентировались, прежде всего, на студента с высоким уровнем способностей. И вот в этом аспекте проектная деятельность один из реальных, органически вписанных в учебный процесс видов деятельности.

Проектная деятельность позволяет преподавателю выявить в студенческой среде лидеров, сформировать лидерскую группу, обладающую уже на начальном уровне с первых курсов определенными профессиональными компетенциями. Это возможность способным студентам получить хорошее высшее техническое образование.

Важнейшим условием развития и эффективной реализации данного метода является высокий уровень профессионализма педагога.

Тематика проектных заданий охватывает широкий круг вопросов учебной программы дисциплины, значима для профессиональной подготовки, доступна. Весьма актуальна межпредметная тематика, но на первом курсе она очень сложна для реализации. Значительное место должны занимать проекты с элементами конструирования, например создание параметризованных чертежей деталей машин (в основном это типовые детали) и параметризованные фрагменты чертежей, а также шаблоны оформления конструкторской документации. Все это создает условия для творческого конструирования.

Целесообразно выполнять проекты как комплекс геометрических и графических моделей (3D-модели сборки и отдельных деталей, 2D-модели – электронные чертежи, сборочного и рабочих чертежей несложной сборочной единицы со спецификаций и в отдельных случаях с расчетно-пояснительной запиской). Проект должен быть выполнен в принятых

графических, офисных и сетевых стандартах. Его можно без всякой доработки включить в электронный архив кафедры. В качестве информационного ресурса проектные работы должны быть доступны студентам и использоваться ими как обучающим ресурсом. Таким образом, создание проектов преследует две главные цели: учебную и методическую.

Каждый студент выбирает тему проекта из предложенных преподавателем. Но проект может быть выполнен группой студентов, при этом для каждого из них определяется индивидуальная часть проекта. В завершении оформляются результаты проектных исследований, а затем проект защищается перед группой. Лучшие проекты рекомендуются для участия в конференциях и конкурсах.

Критерии оценки проектов по инженерной графике: полнота раскрытия темы; оригинальность, адекватность, четкость представления, доступность, техническое совершенство, эстетичность, качество выступления в ходе защиты проекта.

И конечно, при освоении нового метода приходилось сталкиваться с проблемами. Одной из первых проблем, которая встала при подготовке первого проекта – это неумение студентов искать, систематизировать, анализировать, синтезировать информацию.

В заключение необходимо отметить, что работа над проектами

- позволяет повысить мотивационную направленность процесса обучения, расширить и углубить знания студентов по предмету, развивать продуктивное мышление студентов, а также навыки его практического применения, вырабатывать профессиональные навыки использования компьютерных графических технологий;

- позволяет отобрать наиболее одаренную молодежь для фундаментальной подготовки, сформировать элиту будущих исследователей; индивидуализировать подготовку специалистов за счет смещения акцента деятельности преподавателя от учебного к учебно-научному;

- способствует формированию коммуникативных и учебно-познавательных компетенций средствами учебного предмета;

- содействует становлению профессиональной компетентности, как студента, так и преподавателя;

- формирует у студентов потребности в самообразовании, развивает чувство ответственности за свои действия.

Внедрение и активное использование метода проектов создает благоприятные условия для межпредметного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ярошевич, О. В.* Применение метода проектов при обучении инженерной графики / О. В. Ярошевич, К. Н. Садовская // Формирование творческой личности инженера в процессе графической подготовки: материалы респ. науч.-метод. конф., Витебск, 5 дек. 2008 г. – Витебск: УО «ВГТУ», 2008. – С. 25–28.

2. *Кузьменко, Е. Л.* Формирование готовности к профессионально-творческой деятельности в процессе обучения инженерной графики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Е. Л. Кузьменко. – Воронеж: ВГУ, 2006. – 26 с.

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО НОРМАТИВНО-ПРОГРАММНОГО И УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗАХ В ЛОГИКЕ ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА

В. Н. Баженов, В. В. Малаховская
ПолГУ, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Abstract. Rapid development of information technologies has led to an essential transformation of the content of engineering work. This transformation has caused a change in training requirements to the university graduates and estimation of their professional qualities. One of the most significant approaches to the solution to the main problem of present-day pedagogical science and practice – namely quality improvement of education – is the employment of pedagogical capacities of innovation information technologies, which have all disciplinary significance and are gradually introduced in practice for the purpose of efficient mastering of all academic subjects. With the development of means of 3D modeling and visualization a capacity of generation of static and animate three-dimensional images of geometrical figures has appeared. This has led to introduction of such illustrations and motions into tutorial systems, to working out of video lectures with multimedia applications. New approaches to graphical disciplines teaching based on the application of multimedia technology are considered in the article.

Инженерное образование предусматривает серьезную графическую подготовку будущих специалистов, качество которой призвано обеспечить преподаваемые в вузе общепрофессиональные дисциплины, такие как начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика, которые способствуют развитию пространственного воображения, творческого и конструктивного мышления специалиста, а также воспитанию профессиональной и графической культуры обучающихся.

Использование компьютера в учебном процессе изменяет соотношение методов, форм, средств обучения, весь методический аппарат. Это приводит к изменению объема и содержания учебного материала; введению алгоритмизации решения задач; использованию инструментальных программных средств с целью развития логического, наглядно-образного мышления; вариативности в выборе видов учебной деятельности и способов представления учебного материала; обеспечению индивидуальной и дифференцированной работы над учебным материалом.

На протяжении всего периода работы кафедры начертательной геометрии и графики УО «Полоцкий государственный университет» преподавателями ведутся поиски эффективных приемов, средств и методов обучения графическим дисциплинам. Для организации успешного проведения обучения на кафедре проводятся работы по нескольким направлениям, одним из которых является разработка и внедрение мультимедийных технологий обучения в практику технического образования с целью более эффективного усвоения знаний.

Изучаются педагогические возможности применения мультимедийных технологий при изучении графических дисциплин.

На кафедре разрабатываются мультимедийные лекции по НГ, которые представлены рядом слайдов-заготовок, разработанных в среде Power Point.

Компьютерная лекция в среде Power Point имеет следующие достоинства:

- Высокое качество отображаемой информации.
- Высокое усвоение информации обеспечивается применением технологии Mind Mapping.

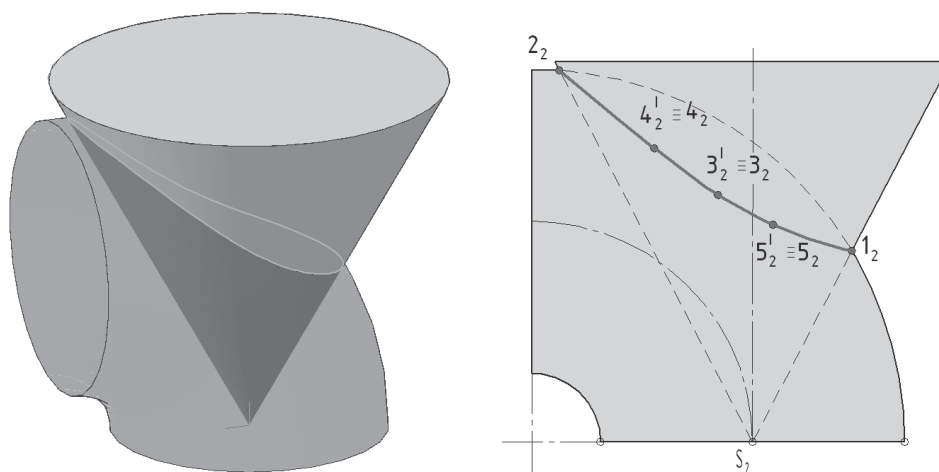
Mapping.

- Наглядность передаваемой информации.
- Экономия времени обеспечивается более высоким темпом изложения информации.
- Легкая навигация по структуре лекции.

Применение программной среды Power Point для создания мультимедийных презентаций позволяет проводить все построение чертежа так же, как это бы выполнялось при традиционном ведении лекции.

Для успешного изучения курса начертательной геометрии необходимо развитое пространственное мышление. Зачастую студенту сложно осуществить переход от объектов в пространстве к плоскому чертежу. Для облегчения понимания студентами поставленных задач целесообразно представить их в наглядном изображении. Ранее для этих целей изготавливались различные макеты и модели. С возникновением и развитием средств объемного моделирования появилась возможность заменить реальные модели виртуальными [1].

Использование в лекциях трехмерных моделей позволяет достичь наилучшей наглядности (рисунок). Внедренные в слайды объекты графических редакторов, выполненные средствами трехмерного моделирования, обеспечивают интерактивность взаимодействия обучаемого с объектом, дают возможность вращения, сдвига и масштабирования объекта для ее детального изучения с различных точек зрения [2].



Трехмерная модель

Достижение наиболее полного понимания изучаемой темы обеспечивается демонстрацией трехмерных моделей с различных сторон. Анимация обеспечивает динамику процессов формирования чертежей и выполнения геометрических алгоритмов. Эффекты анимации заостряют внимание студентов на наиболее важных моментах изучаемой темы, обеспечивают более глубокое запоминание.

Использование мультимедийных лекций в учебном процессе позволяет наглядно представить весь изучаемый материал, сконцентрировать внимание на отдельных наиболее

трудных местах, многократно повторить его быстро, без больших временных и энергетических затрат, и таким образом приводят к повышению эффективности учебного процесса.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что использование инновационных технологий (таких как мультимедийные лекции) в учебном процессе не только сокращает время на изложение учебного материала, облегчает восприятие изучаемого материала, но и активизирует внимание студентов, повышая учебно-познавательную мотивацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шевчук, Т. В. Визуализация задач по начертательной геометрии с помощью трехмерного моделирования / Т. В. Шевчук // Образовательные технологии в преподавании графических дисциплин: материалы II Респ. науч.-практ. конф. (Брест, 18–19 мая 2007 г.); под ред. В. В. Тур, Т. Н. Базенкова. – Брест: БРГТУ, 2007. – С. 84–85.

2. Ярошевич, О. В. Мультимедийные технологии как средство повышения качества графической подготовки / О. В. Ярошевич // Образовательные технологии в преподавании графических дисциплин: материалы II Респ. науч.-практ. конф. (Брест, 18–19 мая 2007 г.); под ред. В. В. Тур, Т. Н. Базенкова. – Брест: БРГТУ, 2007. – С. 93–94.

А. В. Берестовский

ИПД, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ РАЗДАТОЧНОГО МАТЕРИАЛА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Abstract. This article tackles the issue of different means of using handouts at English classes. The way bilingual and polylingual journals and magazines can make a good source of handouts is shown. Also books in original and translation can be used for creation of such handouts, provided the translation is done professionally. Since books and some magazines can be published simultaneously on cassettes or CDs for visually challenged and as texts, they can provide another source of handouts for listening practice and interpretation. This article also shows how to make handouts using information taken from web-sites having bilingual or polylingual pages. The article is the result of five years of study of the issue of using handouts at English classes.

Изучение иностранного языка – процесс трудоемкий и не всегда интересный сам по себе. Кроме того, развитие общества стимулирует развитие языка, что порождает необходимость изучения в учебном процессе новых понятий и явлений. Можно уверенно констатировать, что на современном этапе все возрастает активность самих обучающихся в овладении лингвистическими знаниями, умениями и навыками и самоконтроле качества приобретенных знаний.

С 2006 г., мы уделяем особое внимание в своей практике преподавания иностранного языка в средней и высшей школе, использованию различных видов раздаточного материала с заданиями в сочетании с материалом, содержащим готовые решения этих заданий (т. н. «ключами»). На тему использования раздаточного материала в преподавании иностранного языка написано много отечественных и зарубежных трудов [3; 4]. Мы тоже опубликовали об этом ряд научных докладов [1; 2]. В данной статье рассматривается, как практические наблюдения подтверждают ряд общеизвестных теоретических выводов и какие дополнительные проблемы при этом приходится решать.

Один из приемов работы с раздаточным материалом заключается в следующем: преподаватель раздает студентам экземпляры короткой заметки на изучаемом иностранном языке из периодического издания, выходящего одновременно на родном языке обучаемых

и иностранном языке, для выполнения письменного перевода за определенный промежуток времени. По окончании работы он раздает им экземпляры этой же заметки, но уже на родном языке. Студенты самостоятельно проверяют свои результаты и, таким образом, могут сами отметить свои достижения и исправить недостатки, а преподаватель комментирует аспекты текста, наиболее трудные для перевода в данной группе обучаемых. Количество информации и ее содержание можно варьировать в зависимости от уровня знаний учащихся, а также от целей конкретного занятия и всего учебного процесса.

Подобным образом можно работать и с переводной литературой. При наличии любой книги в оригинале и профессионально выполненном переводе можно составить раздаточный материал для тренировки навыков перевода. В нашем случае это перевод отрывков из произведений А. П. Чехова при последующем сравнении студенческих работ с переводом, выполненным на английский язык Юджином Бристу. И снова количество информации варьируется в зависимости от ряда вышеупомянутых факторов.

Для совершенствования навыков аудирования уже давно используют тексты песен с пропущенными словами или измененным содержанием, с последующей проверкой с помощью текстов с «ключами». Мы активно используем этот метод в своей работе. Но еще мы используем для этой цели периодические издания на иностранных языках (журналы), которые также издаются на аудионосителях для людей с ослабленным зрением. Преподаватель раздает текст статьи из журнала с пропусками слов или выражений. Обучающиеся будут заполнять пробелы в тексте, слушая этот же текст на кассете или диске, а затем проверять свои результаты по тексту без этих пропусков. Это позволяет студентам самим определять качество своей работы. Подобным образом можно использовать аудиокниги (например, в Интернете много сайтов предлагающих работы Э. Хемингуэя в формате аудиокниг). Для работы нужно иметь как текстовый вариант информации, так и ее аудиоформат. Но важно помнить, что иногда аудиозапись журнальной статьи может содержать некоторые изменения того, что написано в текстовом варианте, как то: перестановку слов в предложении или замену одних слов другими. Поэтому преподаватель должен прослушать сам то, что собирается дать обучаемым на занятии.

Многие сайты различной тематики содержат одну и ту же информацию на двух и более языках. Копирование и редактирование этой информации в текстовых редакторах позволяет создавать раздаточный материал для совершенствования навыков перевода, подобный взятому из многоязычной периодики или переводной литературы. Методы работы с таким материалом такие же, как и с раздаточным материалом на основе журналов и книг. Однако следует помнить, что не на всех многоязычных сайтах содержится одинаковая информация на всех языках: подчас она бывает совершенно разной или (что еще хуже для изготовления раздаточного материала) несколько видоизмененной. Поэтому следует внимательно проверять данные, взятые с многоязычных сайтов, перед использованием в учебной работе. Объем и содержание информации должны определяться уровнем знаний обучаемых и целями, поставленными на занятиях.

Безусловно, так экономится время занятия и силы преподавателя, лучше усваивается дополнительная лексика, совершенствуются навыки письменного перевода и/или аудирования, а также способность студентов объективно оценивать качество выполненного ими задания. К преимуществам этого вида работы следует добавить эффект новизны, если не использовать один и тот же вариант этого приема постоянно. Также обучаемым нравится делать пометки в готовом тексте больше, чем выполнять традиционные упражнения на перевод или слушать «традиционные» тексты на аудиозаписи. Мы убедились в этом, работая со студентами различных специальностей ФМО БГУ, БНТУ и ИПД, а также учащимися гимназии № 25 г. Минска с лингвистическим уклоном.

Тем не менее создание и размножение «одноразового» раздаточного материала (например, задания по заполнению пробелов или исправлению ошибок в тексте) обходится

преподавателю недешево. Даже если у преподавателя есть неограниченный доступ к копирующей и множительной технике, создание раздаточного материала требует немалых средств. К тому же для многих сотрудников средней и высшей школы просто не по карману выписывать международные многоязычные периодические издания сразу на нескольких языках и заказывать их в аудиоформате. Многие преподаватели также испытывают трудности при работе с компьютером, оргтехникой и ресурсами удаленного доступа, а без этого трудно создавать раздаточный материал. Следует принимать во внимание уровень сложности содержания используемого раздаточного материала и соизмерять его с уровнем знаний группы обучаемых, поскольку, когда уровень сложности материала не соответствует уровню знаний учащихся, эффективность использования этих средств обучения снижается по причине потери интереса со стороны учащихся к выполнению учебного задания. И наконец, перед созданием и размножением раздаточного материала преподавателю следует убедиться, что подобное использование той или иной информации не противоречит отечественному и международному законодательству в вопросах авторских прав и ограничениям, наложенным на использование информации самими авторами.

Все вышеупомянутые предостережения не снижают позитивной роли работы с раздаточным материалом, и мы неоднократно убеждались в практической ценности этого аспекта учебной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берестовский, А. В. Использование раздаточного материала в контролируемой самостоятельной работе при обучении иностранным языкам / А. В. Берестовский // Материалы V МНК «Беларусь в современном мире». Минск, 3 нояб. 2006 г. – Минск, 2007. – С. 297.

2. Берестовский, А. В. Международные периодические издания в качестве раздаточного материала для самостоятельной работы / А. В. Берестовский, М. В. Берестовская // Предпринимательство в Беларуси: опыт становления и перспективы развития. Материалы VI МНПК. Минск, 15 апреля 2009 г.: в 2 ч. – Минск: БГПУ, 2009. – Ч. 2. – С. 14–15.

3. Вербовская, М. Е. Английский для малышей 4–6 лет. Раздаточные материалы / И. А. Шишкова, М. Е. Вербовская. – М.: Росмэн-Пресс, 2007.

4. Журина, Т. Ю. Раздаточные материалы по английскому языку. 8–9 классы / Т. Ю. Журина. – М.: Дрофа, 2008.

О. А. Больнова

БГУ, Беларусь

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ВУЗОВСКИХ БИБЛИОТЕК РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Abstract. *The integration extent of Belarusian university libraries into information educational and information fields is under consideration. The major steps of university libraries development have been covered: the creation of electronic mediator resources between the documentary fund and library users; the possibility to give the users access to network information resources; the creation of electronic libraries.*

The role of a library in the developing of a graduating student's professional qualities directed on the student's capability to the constant self-education, on using them creatively in the sphere of their future profession and the skill to generate them into new knowledge.

The reasons that influence the intensity of modern information technologies in particular libraries have been specified. The problems of university libraries' corporative activity in providing access and creation of information resources have been touched upon.

Вузовская библиотека развивается в системе высшего образования, и ее цели и задачи определяются приоритетами образовательной системы. Образование модернизируется, обретая такие главные черты, как открытость, доступность, непрерывность, принципы педагогики сотрудничества, диалоговости (интерактивности) и личностно ориентированного подхода. По каким критериям оценивается сегодня деятельность вузовской библиотеки, какие стоят перед ней задачи и как они решаются?

Развитие вузовской библиотеки с началом процесса информатизации образования можно оценивать по степени ее вхождения и успешного взаимодействия с информационно-образовательной средой. Условием и инструментом создания информационно-образовательной среды является применение новых информационных технологий.

Сегодня можно уже говорить о некоторых результатах внедрения информационных технологий, характеризующих степень интеграции вузовских библиотек в информационно-образовательную среду.

Во-первых, это создание электронных ресурсов-посредников между документным фондом и пользователями библиотек: электронные каталоги (ЭК) и базы данных собственной генерации. Данные о деятельности вузовских библиотек за 2009 г. свидетельствуют о 100-процентном наличии электронных каталогов в библиотеках вузов государственной формы собственности. В полном объеме отражены в электронных каталогах фонды Научной библиотеки Полоцкого государственного университета и библиотеки Брестского государственного технического университета. Но следует сказать, что над созданием полных эффективно работающих электронных каталогов нам еще предстоит поработать: завершить ретроконверсию карточных каталогов, расширить поисковые возможности ЭК и возможности доступа пользователей к ЭК через Интернет.

Остается открытым вопрос создания сводного электронного каталога. Польза от создания такого ресурса очевидна и для пользователей, и для специалистов, которые занимаются наполнением ЭК в каждой отдельно взятой вузовской библиотеке.

Процесс создания ЭК на фонды вузовских библиотек является основой компьютеризации всех других библиотечных процессов, поэтому переход большинства вузовских библиотек на следующий уровень внедрения и использования информационных технологий затрудняется.

Следующим этапом интеграции библиотеки в информационно-образовательную среду можно рассматривать возможности предоставления доступа пользователям к сетевым информационным ресурсам. Приобретение, обработка и хранение информации – это приоритеты вузовской библиотеки вчерашнего дня. Используя возможности современных веб-технологий, вузовские библиотеки развивают свое виртуальное представительство в информационно-образовательной среде через создание и поддержку библиотечных веб-сайтов, посредством которых обеспечивают доступ к мировым образовательным ресурсам и оцифрованным материалам из своих фондов.

Начиная с 2003 г., вузовские библиотеки принимают участие в конкурсах интернет-проектов, организованных в рамках международной специализированной выставки по телекоммуникациям и информационным технологиям ТИВО и под эгидой портала TUT.BY, что является способом оценки их достижений в области применения современных технологий. В 2004 г. в номинации «Электронные каталоги библиотек» Фундаментальной библиотеке БГУ присуждена 3-я премия, в 2007 – 1-я премия, в 2008 г. в этой же номинации 2-я премия присуждена библиотеке Белорусского государственного экономического университета. В 2009 г. по итогам первого республиканского конкурса веб-сайтов библиотек и учреждений библиотечного образования, организованного Белорусской библиотечной ассоциацией (ББА) Фундаментальной библиотеке БГУ в двух номинациях присуждены две первые премии и Научной библиотеке Полоцкого государственного университета присуждена 2-я премия.

С целью сокращения трудозатрат, повышения оперативности предоставления информации и улучшения качества каталогизации документов, библиотеки вузов Республики Беларусь активно работают в международных и республиканских консорциумах: Российский консорциум «Межрегиональная аналитическая роспись статей» («МАРС») (<http://mars.udsu.ru/index.php>), Белорусские проекты по аналитической росписи статей «БелАР» и «LibKAPД».

Информационный потенциал библиотек существенно возрастает за счет обращения к базам данных крупнейших зарубежных издательств и поставщиков «EBSCO», «Springer», «ИНИОН» и др. В этом направлении с 2002 г. работал библиотечный консорциум BellLibNet, входящий в состав международного библиотечного консорциума eIFL.Net. За время существования консорциума было протестировано множество электронных ресурсов: SAGE, Web of Science, Emerald, Blackwell и др. Проводились различные обучающие тренинги по использованию электронных информационных ресурсов, семинары по авторскому праву и лицензированию.

С 2009 г. Национальная библиотека Беларуси на договорной основе предоставляет доступ к информационным ресурсам через виртуальный читальный зал. 23 (54 %) библиотеки высших учебных заведений являются партнерами НББ в данном проекте, обеспечивая своим пользователям доступ к БД «East View Publications», «ProQuest» и БД компании «EBSCO».

Создание электронных библиотек (ЭБ) можно рассматривать как следующий этап развития вузовской библиотеки. На 01.01.2010 объем ЭБ, создаваемых при традиционных библиотеках вузов, составляет 69 193 оцифрованных документа (0,3 % от общего печатного фонда документов). Создаваемые ЭБ предназначаются для обслуживания пользователей, которые являются потребителями информации, а настоящие реалии предъявляют новые требования к ЭБ, серьезно отличающиеся от прежних. В новых ЭБ пользователи станут не только потребителями, но и производителями информации. Обработывая информацию, собранную с помощью ЭБ, они могут создавать новые информационные объекты, которые затем публикуются в ЭБ, пополняя и обогащая ее содержание. Следовательно, новые ЭБ должны предоставлять сервис, поддерживающий работы по созданию таких новых объектов, и технологические процессы для их опубликования. Способны ли решить такую задачу самостоятельно отдельно взятые вузовские библиотеки без поддержки университета и поддержки на государственном уровне?

Для эффективного использования всего спектра предлагаемых университетом и библиотекой информационных ресурсов пользователи должны иметь определенный уровень информационной культуры.

В Фундаментальной библиотеке БГУ на всех факультетах для студентов первых курсов проводятся занятия в объеме 6 часов по курсу «Основы библиотечно-библиографических знаний и информационного поиска». Предпочтение в этом курсе отдается практическим занятиям, т. е. обучению навыкам эффективного поиска информации в автоматизированной системе библиотеки с учетом профиля факультета.

С 2008 г. в учебные планы факультета философии и социальных наук» на отделении «Философия» (1-й курс), а с 2009 г. и на отделении «Социология» (2-й курс) введен курс «Технология информационного поиска в социальных и гуманитарных дисциплинах», в объеме 34 часа (лекции – 18 академических часов; практические занятия – 10 академических часов, самостоятельная контрольная работа – 6 академических часов, зачет).

Курс «Технология информационного поиска в социальных и гуманитарных дисциплинах» включает теоретическую и практическую части. Студенты знакомятся с основными источниками информации по социальным и гуманитарным наукам, с современным информа-

ционным и библиотечным сервисом, изучают правовые и этические нормы использования информации, отрабатывают алгоритмы поиска информации по различным типам запросов, возникающих в процессе изучения социальных и гуманитарных дисциплин. Мы стремимся оказывать содействие в формировании профессиональных качеств выпускника университета, ориентированных на способность студентов к постоянному, непрерывному самообразованию, стремлению к пополнению и обновлению знаний, к творческому использованию их на практике в сфере своей будущей профессии, умению генерировать их в новые знания.

В связи с тем, что у нас в республике нет образовательного стандарта по формированию информационной культуры студентов, каждый университет самостоятельно, исходя из возможностей, определяет объем курса. В 11 (26 %) государственных университетах занятия по информационной культуре не проводятся вообще, в объеме от 2–6 часов проводятся в 28 университетах, в объеме 8 часов и более – в четырех университетах.

Вузовские библиотеки Беларуси находятся на разных уровнях в плане внедрения новых информационных технологий. Есть библиотеки, которые достигли определенных результатов. В Научной библиотеке Полоцкого государственного университета и библиотеке командно-инженерного института МЧС Республики Беларусь процесс обслуживания пользователей автоматизирован полностью.

В ФБ БГУ, библиотеках Белорусского торгово-экономического университета, Белорусского национального технического университета, Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники и др. внедряется автоматизированная технология обслуживания пользователей.

С какими же неблагоприятными факторами сталкиваются вузовские библиотеки и почему они не всегда находятся в равных условиях в процессе внедрения новых информационных технологий? Можно назвать некоторые объективные и субъективные причины:

1. Политика Министерства образования в отношении библиотек высших учебных заведений. При Министерстве образования нет структуры, заинтересованной в развитии системы вузовских библиотек. Изменилась миссия библиотеки, изменился перечень предлагаемых пользователям услуг, изменились требования к качеству предоставляемых услуг, неизменным остался только документ, утвержденный в 1994 г. «с целью обеспечения единого порядка пользования библиотеками высших учебных заведений, определения прав и обязанностей пользователей и работников библиотек...» [1].

2. Недостаточное финансирование. Бюджетное финансирование библиотеки осуществляется по остаточному принципу и отдано на откуп руководству университетов. Это касается финансового обеспечения всех направлений деятельности библиотеки. Современные информационные технологии представляют принципиально новые возможности для организации взаимодействия библиотек высших учебных заведений Республики Беларусь, но их реализация возможна только при условии соответствующего финансирования.

3. Тенденция выполнения всех работ собственными силами. Особенно негативно это сказывается на автоматизации основных библиотечных процессов. Например, каждая библиотека ищет свои пути адаптации одного и того же программного обеспечения, дублируются работы, затрачивается время, а в итоге не всегда высокое качество произведенных продуктов и услуг.

4. Низкий имидж библиотечной профессии. Сегодня работники вузовской библиотеки – это не просто библиотекари в традиционном понимании этой профессии, а информационные менеджеры, ассистирующие пользователю, сопровождающие его на всех этапах учебно-научной деятельности. Они должны уметь грамотно осуществлять поиск и оценивать качество информационных ресурсов с учетом потребностей и запросов пользователей, а также создавать собственный информационный продукт. К сожалению, материальные стимулы для работы в вузовской библиотеке не настолько высоки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аб прыкладным Палажэнні бібліятэкі вышэйшай навучальнай установы і прыкладных правілах карыстання бібліятэкай вышэйшай навучальнай установы Рэспублікі Беларусь. Загад Міністэрства адукацыі і навукі Рэспублікі Беларусь, 30 лістап. 1994 г., № 335 // Эталон – Беларусь [Электронны ресурс] / Нац. центр прававой інформ. Респ. Беларусь. – Минск, 2010.
2. Дагаева, Е. Имидж вуза и корпоративная идентичность / Е. Дагаева // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 89–93.
3. Коряковцева, Н. А. Роль библиотеки в формировании корпоративной идентичности вуза / Н. А. Коряковцева // Научные и технические библиотеки. – 2009. – № 7. – С. 5–11.
4. Кузнецова, Т. Я. Библиотечные кадры сегодня и завтра: пути решения проблемы кадров, которые «решают все» / Т. Я. Кузнецова // Научные и технические библиотеки. – 2009. – № 3. – С. 8.
5. Матвеев, М. Ю. Психологические проблемы совершенствования имиджа библиотеки / М. Ю. Матвеев // Научные и технические библиотеки. – 2009. – № 1. – С. 103–108.
6. Тлюстен, Ф. К. Размышления на тему: «Престижно ли работать в библиотеке, или Как мы решаем кадровый вопрос» / Ф. К. Тлюстен // Научные и технические библиотеки. – 2009. – № 10. – С. 5–11.
7. Юрик, И. В. Начало положено! (О Первом республиканском конкурсе веб-сайтов библиотек и учреждений библиотечного образования) / И. В. Юрик // Бібліятэчны свет. – 2009. – № 4. – С. 29–32.

Ю. И. Венгер

ВГУ имени П. М. Машерова, Беларусь

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Abstract. The article deals with the rating system in organization of work with students. Today's higher education problem is that professional skills are obtained nearly simultaneously with graduation from the institution of higher education. As a result of it new models in organizing of teaching process should be used. So the rating system proposes students stimulation in the form of the conventional point. Each fulfilled kind of work must be correlated to detailed point "pricelist". Besides that research work should be encouraged as much as possible. The system of "penalties" for untimely fulfillment or poor quality of an assignment is also used. A credit test an exam mark should depend on the number of accumulated points. The rating system will work efficiently if it is used not only by a single lecturer but the whole department, higher educational establishment. The rating system gives an opportunity to evaluate student knowledge of the subject objectively and fully.

В современных отечественных психолого-педагогических исследованиях, а также нормативных документах Министерства образования Республики Беларусь предложены различные критерии эффективности высшего образования. В условиях реформирования системы высшего образования, когда акценты смещаются с «дисциплинарно-организационных моделей» на «проективно-созидательные модели» образования, наиболее привлекательным становится психологически ориентированный подход к оценке эффективности высшего образования.

Вместе с тем в образовании должны учитываться индивидуальные интеллектуальные и личностные особенности студентов. Эффективные образовательные технологии должны отвечать принципу максимального сбережения здоровья личности. Одной из уже апробированных и дающих положительные результаты систем управляемой самостоятельной работы студентов является рейтинговая. Рейтинговая система позволяет интенсифицировать учебно-познавательную деятельность студентов, повысить качество профессиональной подготовки, активизировать формы и методы управляемой самостоятельной работы за счет дифференцированной оценки всех видов учебной и научно-исследовательской работы по многобалльной шкале.

Система обучения, сложившаяся в вузах, носит исключительно нормативный характер. Студент читает и конспектирует указанную преподавателем литературу, готовит доклад или выступление, посещает семинарское занятие и выступает на нем потому, что он должен, обязан это делать. Преподаватели часто жалуются на слабую посещаемость семинаров, недостаточную подготовку к занятиям, пассивность в ходе самого занятия. В связи с этим преподаватели стремятся какими-либо средствами побудить студентов к активной работе, пытаясь не только логически обосновать такую необходимость, но и предостеречь от возможных неприятностей и «сложностей» на приближающемся экзамене или зачете.

Рейтинговая модель представляется более соответствующей современным условиям. Смысл рейтинговой системы организации работы студентов и семинарских занятий заключается в том, чтобы опираться на основные потребности и желания студента, связанные с обучением в вузе. Хотелось бы стремиться к тому, чтобы студент имел возможность сам распределять свое время и распоряжаться им; сам выбирать порядок выполнения учебных дел; самостоятельно планировать выполнение заданий; регулярно получать информацию об успешности своих академических занятий; сравнивать достигнутый уровень своих знаний с уровнем других студентов; углубляться в интересующие области науки и, как результат, успешно овладеть специальностью и получить диплом.

Качество и количество работы студентов должны оцениваться в условных баллах. Каждому выполненному виду работы должен соответствовать подробный «прейскурант» баллов. При этом максимально поощряется различная исследовательская деятельность (выполнение творческих заданий, написание рефератов по самостоятельно изученной литературе, доклады на основе собственных наблюдений и исследований студентов, курсовые работы, участие в конкурсе научных работ и т. п.). При рейтинговой системе вводится система дополнительных «премий» за высокое качество и в сроки выполненные работы и может использоваться система «штрафов» за нарушение сроков выполнения тех или иных дел или другие «прегрешения». При рейтинговой системе каждый студент получает право самостоятельно распоряжаться своим временем, но в любом случае ему необходимо набрать нужное число баллов, которое составит его рейтинг. При этом весьма существенно стимулировать присутствие студентов на лекциях и семинарах. Зачет и экзаменационная оценка должны зависеть от числа набранных баллов.

Нередко возникает вопрос о том, зависит ли экзаменационная оценка по дисциплине от числа баллов, набранных студентом в течение семестра, и если зависит, то в какой степени? Во многих работах, посвященных рейтингу, экзаменационную оценку напрямую связывают с числом баллов, набранных студентом в течение семестра. При этом чаще всего указывается, что вклад экзамена в оценку по предмету должен составлять от 30 до 40 %. Некоторые полагают, что нецелесообразно экзаменационную оценку напрямую связывать с рейтингом по предмету за семестр. Безусловно, нецелесообразно искусственно понижать экзаменационную оценку. Однако вклад экзамена в оценку должен составлять не более 30 % от того, что студент наработал в течение семестра.

Введению рейтинговой системы должна предшествовать большая подготовительная работа, связанная с организацией самостоятельной учебной и исследовательской работы студентов, выработкой правил рейтинговой системы.

По рейтинговой системе устанавливается четкая система учета выполненной каждым студентом работы. Этот учет должен вестись преподавателем и в любой момент может быть представлен каждому заинтересованному. Кроме того, раз в месяц преподаватель должен объявлять в группе накопленное каждым студентом число баллов. Одним из методических приемов, призванных активизировать работу студентов на лекциях, является выполнение ими коротких индивидуальных заданий либо по рассматриваемому на данной лекции материалу, либо по материалу предыдущей лекции. Эта работа на лекциях тоже должна оцениваться.

Чтобы избежать возможных перекосов и однобокости при самостоятельном выборе занятий, можно использовать систему регулярных контрольных работ или тестирование. Они могут проводиться по завершении каждого раздела курса и обеспечат последовательное усвоение программного материала. Участие в них и успешность выполнения контрольных заданий серьезно будут влиять на общее число накопленных баллов. Например, неявка на контрольный опрос приводит к потере 10 баллов. Затем назначается срок повторной контрольной работы для тех, кто не явился в прошлый раз или выполнил работу неудачно; повторная неявка приведет к новой потере баллов и т. д.

Полная контрольная работа может быть оценена в различное количество баллов в зависимости от ее сложности и объема. В результате студент получит не традиционную оценку, а наберет определенное количество баллов за каждое правильное действие. Практика показывает, что психологически количество набранных баллов воспринимается студентами иначе, чем традиционная оценка. Студенты, особенно сильные, придирчиво анализируют вопрос, на чем же они потеряли баллы, а следовательно, анализируют свои ошибки. Нельзя недооценивать также и фактор состязательности. При выполнении различного рода заданий студенты стараются по баллам вырваться вперед.

Рейтинговая система дает возможность объективно и развернуто оценить знания студента по изучаемой дисциплине в виде его рейтинга. Рейтинг студентов может быть различных уровней: рейтинг на занятии; рейтинг по каждому модулю; рейтинг по отдельной дисциплине; рейтинг студента по кафедральным дисциплинам; общий рейтинг студента. Рейтинг может использоваться при любой аттестации студентов.

Рейтинговая система организации учебного процесса в полной мере будет работать, если она используется не отдельным преподавателем, кафедрой, а всем факультетом, вузом.

Таким образом, рейтинговая система дает возможность объективно и развернуто оценить знания студентов по изучаемой дисциплине.

В. Н. Глина

ГрГУ имени Янки Купалы, Беларусь

РАЗРАБОТКА ИННОВАЦИОННЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕТНЕЙ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ)

***Abstract.** The work is dedicated to the problems of the development of innovative academic projects in higher school, particularly to the problems of conceptualization and programming of summer sociological school in Yanka Kupala Grodno State University. Goals, objectives and forms of this innovative project are submitted. Fundamental results and prospects of innovative cooperation of frontier university-partners are also stated.*

Новый век, новые социальные заказы и новые требования к качеству жизни, к производственным технологиям, к обучению специалистов с высшим образованием. Можно говорить достаточно много о новом в новом веке. Однако уровень и степень новизны определяется не лингвистическими и даже не философскими категориями. Это понятие, в первую очередь, социально значимое и предусматривает востребованность современным сообществом инновационных действий и их результатов.

Все это предопределяет разработку и реализацию принципиально новых технологий и инновационных процессов, в том числе и в системе высшего образования.

Разработка инновационного проекта состоит из своеобразного алгоритма деятельности, в который должны быть включены организационно-методические, организационно-технологические компоненты, и завершается принятием управленческого решения по исполнению инновационного проекта.

Большое внимание развитию инновационной деятельности уделяется в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы – начиная с декларирования миссии университета, где подчеркнута инновационная направленность вуза, и завершая укреплением инновационных форм в управленческой деятельности, в учебно-воспитательном процессе.

Одним из последних таких проектов, разрабатываемых в университете, является летняя социологическая школа. Автором идеи является факультет истории и социологии, разработчиком – кафедра социологии и специальных социологических дисциплин.

Концептуально летняя социологическая школа представляет собой современную инновационную форму интегрированного обучения студентов (магистрантов), сочетающую академические, научно-исследовательские и культурно-воспитательные средства и виды деятельности вузов-партнеров (Гродненский государственный университет имени Янки Купалы и Университет г. Белостока (Польша)).

Целями проекта являются изучение проблем интегрирования высшего образования в общеевропейское образовательное пространство; повышение качества социологического образования в условиях общеевропейской интеграции, интеграции междисциплинарной и полифункциональной; а также обретение опыта совершенствования системы практической профессиональной подготовки студентов (магистрантов) специальности «Социология», форм взаимодействия приграничных вузов-партнеров в этом направлении.

Летняя социологическая школа призвана выполнить следующие основные задачи:

- внедрение эффективных методик и технологий практической профессиональной подготовки студентов (магистрантов) специальности «Социология» с учетом современных требований высшей школы и общеевропейских тенденций;
- обсуждение теоретико-методологических и методических аспектов практической работы социолога в условиях пограничья, ее нормативно-правового и информационно-методического обеспечения;
- изучение и обобщение результатов социологических исследований по проблемам регионального, в том числе приграничного и трансграничного развития и сотрудничества;
- совершенствование механизма и средств управления качеством высшего социологического образования;
- обмен опытом в программировании и проектировании социологических исследований между студентами (магистрантами) вузов-партнеров.

Формами работы летней социологической школы являются традиционные и интерактивные лекции и семинары, разнообразные тренинги и мастер-классы, фокус-группы, занятия-экскурсии, круглые столы, деловые и имитационные игры и пр.

К примеру, участникам летней социологической школы можно предложить проведение имитационной игры: «Молодежный форум» (научный, развлекательный, туристический, общественно-политический и т. д. – на выбор). Ее смысл будет заключаться в исполнении участниками игры конкретных ролей в рамках представленного сценария. Игра должна помочь лучше понять алгоритм работы всех участников, разработать и применить схемы их взаимодействия, закрепить коммуникационные и организаторские навыки участников игры. Имитационная игра должна реализовать и образовательные задачи, поскольку в игровом процессе вырабатываются навыки разработки обучающих технологий, применяются дидактические средства и методы. Таким образом, в таких имитационных играх могут быть реализованы возможности комплексного, системного обучения «имитировать» действия, соответствующие определенным ролям.

Специально для студентов-социологов двух стран в рамках проведения школы следует запланировать обучающий интерактивный модуль: интерактивный семинар «Социология регионального развития (Балтийский регион)», мастер-класс «Программирование социологического исследования приграничного региона», научную дискуссию «Общество и национальная культура: анализ состояния и методы изучения», другие формы обучения, отражающие обоюдный социологический интерес и заинтересованный обмен мнениями. Этот модуль инновационных обучающих форм может завершиться, к примеру, круглым столом «Народы, общества и культуры Балтийского региона», на котором необходимо подвести итоги, а также разработать рекомендации для образовательных, научно-исследовательских проектов по сотрудничеству.

Примечательно, что программа летней социологической школы предусматривает проведение ряда культурно-воспитательных мероприятий. В частности, школа планируется в конце июня – начале июля, и поэтому предусматриваются мероприятия, посвященные празднованию дня рождения Янки Купалы, чье имя носит Гродненский государственный университет: занятие-экскурсия в музей истории Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, лекция «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы: прошлое, настоящее и будущее», круглый стол «Мы – универсанты-купаловцы». Кульминацией станет праздничная программа, посвященная 128-летию со дня рождения Янки Купалы, которая будет завершена фольклорно-этнической композицией «На Ивана Купалу».

Среди других культурных событий в летней социологической школе планируется провести экскурсии на пограничную заставу имени В. Усова, в Жировичский духовно-религиозный комплекс, тематическая экскурсия «Храмовая культура и музеи г. Гродно». На Августовском канале пройдет занятие-экскурсия «Августовский канал в польско-белорусском сотрудничестве».

Результаты летней социологической школы будут заключаться:

- в разработке рекомендаций и методик, способствующих оптимизации практической социологической подготовки студентов (магистрантов);
- институционализации трансграничных академических коммуникаций и социологических технологий;
- распространении опыта интегрированного обучения как формы совершенствования высшего образования;
- формировании банка социологических данных изучения приграничного сотрудничества.

В результате обучения в летней социологической школе в соответствии с учебным планом специальности «Социология» студенты пройдут социологическую практику «Программирование социологического исследования».

В летней социологической школе предполагается участие студентов (магистрантов) специальности «Социология» из Беларуси (Гродненский государственный университет имени Янки Купалы) и Польши (Университет г. Белостока). Вузы-партнеры ежегодно и поочередно организуют и проводят летнюю социологическую школу в июне – июле на своих базах (включая базы социологических практик) в течение 2-х недель по 5–7 участников от приглашаемой страны. Впоследствии к данным участникам возможно присоединение вузов-партнеров из Могилева и Минска (Беларусь), Вроцлава (Польша), Каунаса (Литва), Луганска и Киева (Украина), Калининграда (Россия) и др. Со всеми вузами-партнерами заключены договора о сотрудничестве, реализуются программы, предусматривающие такой вид академической деятельности.

Инновационные формы и методы работы в вузе – непростой и триумфальный процесс. Учиться, думать и управлять по-новому – это целая система инновационных пла-

нов и действий, состоящая не только из собственно академических, научных, культурно-воспитательных мероприятий. Это – еще и система администрирования, финансирования, нового качества отношений. Отношений деловых, партнерских и социальных. И увидеть за инновационными проектами перспективу, в том числе функциональную, имиджевую и экономическую, не каждый руководитель способен и готов. Таковы настораживающие предположения.

Однако альтернативы инновационному развитию вузов в XXI в. нет. Инновации технологические (информационно-компьютерные, педагогические), инновации организационные (система вузовского менеджмента), инновации социальные получают все большую востребованность и значимость. Это – оптимистические предположения.

М. В. Гольцев

БГМУ, Беларусь

Л. Ю. Герасимович

ГрГАУ, Беларусь

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА
И ПРОБЛЕМНО-MОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
КАК ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ
КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ
КОНТРОЛИРУЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

Abstract. To carry out the accelerated transition to innovative economy competitive in the world market, it is possible only at close interaction of a science, manufacture and formation. Changes of components of pedagogical process concern the basic functions of innovative activity: sense, the purposes, the maintenance of formation, forms, methods, technologies, tutorials, system management. The problemno-research approach to training allows to solve a number of problems simultaneously. First, to focus students on effective independent work in acquisition of knowledge. Secondly, to diversify forms of carrying out of seminar employment, and lectures to focus on actual problems. Thirdly, there is a necessity to involve a significant amount of the additional literature. Fourthly, to organise collective discussion of problems. Fifthly, the requirement for self-development and self-education is formed. It, finally, conducts all to formation improvement of quality according to requirements of a society and the person, and also, to the established norms, requirements and standards. Innovations in an education system are directed also on perfection of informative activity, style of thinking and, accordingly, are focused on transformation of traditional educational process in problemno-research, in independent search of new knowledge.

Осуществить ускоренный переход к инновационной экономике, конкурентоспособной на мировом рынке, можно только при тесном взаимодействии науки, производства и образования.

Подготовке специалиста как субъекта активной деятельности в наибольшей степени соответствует проблемно-исследовательский подход к обучению. Здесь обеспечивается возможность и необходимость самостоятельно овладеть глубокими профессиональными знаниями, научным мировоззрением, способностью прогнозировать ситуацию и своевременно отзываться на возникающие проблемы, иметь активную жизненную позицию. Кроме того, технология проблемно-исследовательского обучения обеспечивает формирование умений, выявления актуальных проблем и способов их разрешения. Инновационная деятельность

в образовании может быть представлена как комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления. Жизнь требует от современного преподавателя высшей школы инновационного поведения, т. е. активного и систематического творчества в педагогической деятельности [1]. Овладение навыками проблемно-исследовательского подхода предполагает активизацию самостоятельной деятельности в несколько этапов. Первый – это познание, т. е. изучение всего того, что уже зафиксировано в общественной жизни в виде знаний, навыков, привычек. От познаний постепенно осуществляется переход к умению применять полученные знания на практике. Познание приобретает творческий характер и вырабатывается в процессе самостоятельного поиска и собственного мышления и на индивидуально-творческом уровне. На данном этапе велика роль проблемных лекций, где преподаватель ориентирует студентов на наиболее актуальные проблемы, и семинарских занятий, на которых студенты овладевают способностью находить методические подходы к решению поставленных задач и пытаются их разрешить с помощью анализа проблемных ситуаций.

Проблемные ситуации ставят студента перед противоречиями и необходимостью поиска выхода из них, развивают способности к обоснованию и определению критериев выбора этих решений и доказательств. Данный уровень познания достижим только при овладении студентами инструментарием научных исследований, основой которого является непрерывная научно-исследовательская работа, к которой они приобщаются с первого курса [2]. Если на первых этапах студент приобретает знания, умения, то в ходе научно-исследовательской работы он приучается к творческому поиску истины, формирует компетентность и готовность к будущей профессиональной деятельности, выполняемая ими научная работа усложняется. Первоначально это занятия в научных кружках, обзор литературных источников, отдельных журнальных и газетных статей, написание рефератов. Затем выполнение курсовых работ, участие в конференциях, и завершается научно-исследовательская работа выполнением дипломных проектов (работ) [2]. Так в результате непрерывной и комплексно-организованной научно-исследовательской работы студентов устраняется разрыв между теорией и практикой, обеспечивается преемственность в обучении.

Таким образом, проблемно-исследовательский подход к обучению позволяет одновременно решать ряд задач: во-первых, ориентировать студентов на эффективную самостоятельную работу в приобретении знаний; во-вторых, разнообразить формы проведения семинарских занятий, а лекции ориентировать на актуальные проблемы; в-третьих, возникает необходимость при подготовке к подобному роду семинарских занятий привлекать значительное количество дополнительной литературы; в-четвертых, организовать коллективное обсуждение проблем, распределив роли студентов группы при выполнении разнообразных функций, основанных на моделировании реальных ситуаций; в-пятых, формируется потребность в саморазвитии и самообразовании.

Все это в конечном счете ведет к повышению качества образования в соответствии с потребностями общества и личности, а также установленными нормами, требованиями и стандартами.

Инновации в системе образования направлены также на совершенствование познавательной деятельности, стиля мышления и ориентированы на преобразование традиционного учебного процесса в проблемно-исследовательский, в самостоятельный поиск новых знаний. Студент из объекта превращается в полноценного субъекта познавательной деятель-

ности. И в рамках этого процесса основная функция преподавателя – поставить перед студенческой аудиторией проблему, дать необходимые консультации и направления организации самостоятельной работы и начать постепенный отход от накопительно-консервативной модели формирования содержания учебных дисциплин и учебно-методических комплексов к креативному обучению.

В классическом высшем медицинском образовании применяется ряд педагогических приемов, среди которых можно выделить традиционные и инновационные методики. Можно предложить классификацию методик на пассивные, активные и интерактивные, положив в ее основание роль учащегося, которая возрастает по мере перехода от пассивных к активным и интерактивным методикам.

При применении пассивных методик студент является объектом обучения, он должен усвоить материал, излагаемый преподавателем в виде лекции. При применении активных методик студент становится субъектом обучения. Сегодня это основные применяемые методики на семинарских занятиях. Интерактивные методики предполагают обучение в виде делового сотрудничества: и преподаватель, и студенты являются субъектами обучения, преподаватель выступает лишь в роли более опытного организатора процесса обучения.

Одной из современных перспективных педагогических технологий в отечественной и европейской системе образования стало применение модульно-рейтинговой оценки знаний студентов, которая получает все большее распространение, активизируя работу студентов в течение всего учебного года на аудиторных занятиях и при контролируемой самостоятельной работе. Как эффективная методика и технология, способствующие вовлечению студентов в поиск и управление знаниями, предлагается эффективно-организованная контролируемой самостоятельной работы (КСР). Учебный модуль включает целевой план действий, содержание учебного материала и возможные пути решения, их оценку и руководство по его усвоению и состоит из трех этапов.

Практика работы в 2008/2009 учебном году показала существенное облегчение усвоения студентами лекционного материала с использованием этого педагогического приема, а внедренные элементы модульно-рейтинговой оценки знаний студентов заметно активизировали процесс изучения предмета и в какой-то мере позволили поощрить активно работающих студентов.

Таким образом, использование инновационных методик в традиционном учебном процессе – в ходе лекций и семинарских занятий по теоретическим дисциплинам показало свою актуальность. А при обучении практическим навыкам (в ходе практических спецкурсов, программ клинического обучения, практикумов и НИРС) эти методики сегодня уже являются приоритетными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика – рычаг образования / А. В. Хуторской // <http://eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>.
2. Гольцев, М. В. Концепция организации научно-исследовательской работы студентов в рамках международного академического сотрудничества университетов / М. В. Гольцев, Л. Ю. Герасимович, М. В. Гольцева // Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 16–17 апреля 2008 г.) / БГУ; редкол.: В. В. Апанасович [и др.]. – Минск, 2008. – С. 88–90.
3. Гутников, А. Б. Обучение профессиональным навыкам (интерактивные методики обучения) / А. Б. Гутников // Материалы Междунар. семинара «Клиническое юридическое образование» (Санкт-Петербург (Ольгино), 1–5 мая 2001 г.). – СПб., 2001. – С. 1–18.

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ»

Abstract. The experience of teaching of the discipline “Basis of pedagogics» for students of Belarusian State University is presented in this article. Based on the example of several topics of the course opportunity for development of ecological culture of future specialists during learning this course is described. Focus in the content of the course “basis of pedagogy» on the unity and interconditionality of existence of Nature, Person and Society; focus of the close relationships of person with natural environment are the main suggestions of the authors. Pedagogical interaction should be built, based on productive, interactive technologies of education, in combination with creative tasks and self-education of the students.

Конкурентоспособным человека сегодня делает наличие способности исследовать производственную ситуацию, самостоятельно формулировать профессиональные задачи, продуктивно их решать и нести ответственность за качество их реализации, диагностировать факторы, содействующие или препятствующие более продуктивному решению задач. В современном постиндустриальном динамическом обществе востребован специалист, способный действовать в ситуациях «открытости» (неопределенности, когда строго заданный образец действия или готовые решения отсутствуют).

Сегодня все чаще говорят о том, что стратегия развития образования XXI в. должна разрабатываться с учетом взаимосвязи идей гуманизации и экологизации. Важным требованием времени является сформированность мышления, основанного на представлении о целостном, многоуровневом, развивающемся и адаптирующемся природно-социальном мире. Современный человек «имеет дело не с отдельными предметами, а с *целостной* средой обитания, требующей системного мышления, мышления экологического» [2].

Анализируя причины современных глобальных проблем, среди исследователей актуальным становится положение о том, что техногенный путь развития цивилизации, потребительское отношение («выгодно – невыгодно») к биосфере привели не только к природно-биологическому кризису, но и к кризису сознания человека, мировоззрения, культуры в целом (А. А. Горелов, С. Н. Дежникова, А. А. Калмыков, С. П. Козырева, Ю. Н. Пахомов и др.). Иначе говоря, ни одно из 4-х состояний бытия (бытие природы, бытие общества, бытие человека и бытие культуры) «не может существовать отдельно от других или заменять другие» [1], так как это – система.

Экологический кризис наших дней легко соотносится с общим мироощущением современного человека как отчужденного от живой природы, общества и самого себя (утрата личности). Качество и здоровье природы характеризуют перспективы физического выживания человека на Земле и степень его разумности. Природно-биологические проблемы стали отражением проблем социальной организации. Социокультурная среда неизбежно влияет на психику человека, создавая благоприятные условия для формирования определенных взглядов, системы ценностей, норм поведения. От уровня развития сознания личности зависит характер и содержание взаимодействия человека с окружающим миром. Все возрастающая сегодня потребность в иллюзорном бытии является проявлением «экологического кризиса на индивидуальном психологическом уровне» [3].

Таким образом, сложившаяся во взаимоотношениях между человеком, обществом и природой ситуация требует «внедрения новых моделей воспитания и мировоззрения, ба-

зирующихся на принципах... целостного восприятия окружающей действительности» [5]. Одним из путей решения обозначенных проблем является формирование экологической культуры личности – культуры отношений человека с природой, другими людьми и с самим собой (Т. В. Анисимова, А. Р. Борисевич, С. Н. Глазачев, Н. С. Дежникова, О. М. Дорошко, С. П. Козырева, Б. Т. Лихачев и др.). Далее мы кратко опишем опыт того, как это осуществляется на физическом факультете БГУ в рамках изучения дисциплины «Основы педагогики».

Красной нитью через содержание курса проходит идея ЕДИНСТВА (взаимосвязи, взаимодействия, взаимообусловленности) Человека, Природы и Общества. Ведущими принципами (общепедагогическими и специальными) построения учебного процесса являются: единство принципов природосообразности, культуросообразности и «самодетельности» (А. Дистервег); единство познания, переживания и действия в формировании экологической культуры личности (органическое единство усвоения научных знаний о взаимодействии человека, общества и природной среды с развитием эмоционально-чувственной сферы личности, а также организация и осуществление конкретной практической деятельности в природно-социальной среде); междисциплинарный подход в обучении (интеграция фундаментальных естественнонаучных дисциплин с гуманитарными знаниями); принцип плюрализма, многообразия и вариативности педагогического взаимодействия, который реализуется в его содержательной и процессуальной составляющих; принцип системности, как при рассмотрении различных сторон окружающей действительности (взаимосвязь глобального, локального и личностного уровней при анализе экологических проблем и социальных явлений), так и в построении и организации самого педагогического процесса; принцип прогностичности (ознакомление студентов с вариантами перспективного развития (причем не только с негативными сценариями) окружающего природно-социального мира, в котором им предстоит строить жизнь).

Что касается содержания, то в теме «Развитие, воспитание и социализация личности» мы акцентируем внимание на важности и взаимодействии трех основных факторов развития личности: природно-биологического (наследственно-врожденные свойства рода, задатки, природно-географическая среда), социального (стихийная социальная среда и специально организованное педагогическое взаимодействие) и фактора собственной активности личности, направленной на преобразование окружающего мира и себя самой. (Заметим, что последний фактор в учебных пособиях по педагогике часто остается без должного внимания.) Здесь же считаем целесообразным «выйти» на три фундаментальных принципа педагогики: *природосообразности, культуросообразности* и «*принцип самодетельности*» (А. Дистервег). Отметим, что делание себя (само-деятельность) обозначает различные виды состояний деятельности субъекта, полагающих его реальную активную самостоятельную позицию, которая выражается в действиях субъекта с окружающими предметами и с самим собой.

В рамках темы «Современное состояние образования» проводится конференция «Диалектика традиций и инноваций в образовании: альтернативная педагогика и современные воспитательные системы». Студенты знакомятся с основополагающими идеями и особенностями организации жизнедеятельности различных педагогических систем, что способствует и формированию плюралистического мировоззрения.

При изучении темы «Образование как социокультурный феномен, его роль в решении глобальных проблем человечества» за круглым столом происходит обсуждение глобальных проблем современности. Глубокий анализ назревших противоречий позволяет прийти к выводу о взаимосвязи и взаимообусловленности процессов, происходящих в обществе и в природной среде; о возрастании сегодня роли человека в социально-экологических и социально-экономических преобразованиях. Рассматриваются различные сценарии перспективного развития окружающего мира, осуществляется поиск оптимальных решений

проблем на глобальном, локальном и личностном уровнях. Участники круглого стола приходят к выводу, что образование – это действенный механизм развития личности, общественного сознания, общества в целом, это – сила, которая способствует преобразованию окружающей действительности (учение Вернадского о ноосфере, образование для устойчивого развития, экологическое воспитание и образование).

Самой специфической темой курса, которая особенно ярко выражает экологическую направленность современного образования, является тема «Экологическая культура личности как метакультура». Здесь обращается внимание на историю развития экологического воспитания, которое нельзя сводить к природоохранительному(!); экологическая культура рассматривается как культура взаимоотношений человека с природой, другими людьми и с самим собой; оценивается влияние сформированности ее типа на жизнь и деятельность человека, общества.

Наряду с другими методологическими принципам, в своей педагогической деятельности мы особое внимание уделяем средовому подходу. В содержательной части курса это находит отражение в теме «Социокультурное пространство образовательного процесса», где рассматривается многоуровневая структура данного пространства и особенности построения взаимоотношений между его субъектами.

Таким образом, представленные темы не претендуют на абсолютную новизну или исключительность. Сущность предложений – усиление в содержании дисциплины «Основы педагогики» акцента на взаимосвязи человека с окружающим его природно-социальным миром.

Отметим еще один важный момент: значимость изучения определенной учебной дисциплины в повышении качества подготовки будущего специалиста возрастает, если преобразования затрагивают не только содержание, но и методику ее преподавания. Деятельность (игра, учение, труд) сама по себе для формирования личности «может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками не организованы отношения, требующие сотворчества, сотрудничества, взаимопомощи, коллективизма, если не происходит постоянного “подкрепления» хода деятельности провоцированием взаимоотношений...» [4].

Поэтому мы особое внимание уделяем «процессуальным» характеристикам учебного процесса, используя в своей практике продуктивные, интерактивные технологии с творческими заданиями (написание эссе, заполнение дневников самонаблюдения, проведение исследований и др.) и разнообразными формами проведения занятий (проблемные лекции, конференции, круглые столы и др.), активизируя самостоятельную работу студентов. Главным здесь являются деятельность, общение, диалог, творчество, право выбора и ответственность за принятое решение, рефлексия собственного опыта деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрова, А. Н. Культурное пространство как предмет философской рефлексии / А. Н. Быстрова // Философские науки. – 2004. – № 12. – С. 24–40.
2. Козырева, С. П. Экологическая культура и образование: дис. ... канд. культурол. наук: 24.00.01/ С. П. Козырева; Восточно-сибирская гос. академия культуры и искусства, Улан-Уде, 2004. – 167 с.
3. Кужанова, И. И. Формирование экологической культуры студентов в высшей технической школе / И. И. Кужанова. – Псков, 2004. – С. 179.
4. Мясищев, В. Н. Психология отношений; под ред. А. А. Бодалева / вступ. ст. А. А. Бодалева / В. Н. Мясищев. – М.: Изд-во «Институт психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
5. Пахомов, Ю. Н. Формирование эчеловека: методические принципы и программные установки / Ю. Н. Пахомов. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2002. – 120 с.

СИСТЕМА ТЕСТОВ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Abstract. Primary functions in pedagogic control and educational process with regard to testing are analyzed. Principles for test task formation within the context of computer realization as well as the technology for designing computer didactic tests are considered. Advantages of testing as compared with other methods and forms of control, and efficiency of computer testing are shown. Problem issues in application of testing are designated. It is suggested to apply the language of object programming Visual Basic at working out computer tests for intermediate and final control in studying sections of the subject "Descriptive geometry and engineering graphics». Results of development of a test with application of the mentioned programming language are presented. It is recommended to use the developed test as a final test for specialities with the form of final control "Test», and as an intermediate test – for specialities with the form of final control "Exam», as well as for testing students' knowledge both at self-study of the subject and with teacher's supervision.

Одним из важных элементов обучения является контроль знаний студентов, который должен быть постоянным, своевременным, интересным для студентов и не обременительным для преподавателей. В практике отечественной высшей школы основными его формами традиционно являлись опросы, домашние задания, курсовые и контрольные работы, письменные и устные экзамены. В последнее время в практику преподавания все более активно внедряется такая форма контроля, как тестирование.

Тестирование, как часть образовательного процесса, стоит в первую очередь рассматривать с точки зрения целей самого этого процесса. Определив, в какой мере проведение тестирования может способствовать достижению образовательных целей, мы сможем определить цели, задачи и место тестирования в образовательном процессе. Обучение является механизмом формирования личности, и результатом действия этого механизма должны быть некие вновь приобретенные свойства личности. Выделяются следующие элементы, определяющие достижение целей обучения: 1) знания, 2) установленные и выведенные в опыте способы деятельности, 3) опыт творчества, 4) эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, профессиональной деятельности [1].

Построение учебного процесса должно учитывать особенности и структуру восприятия знаний студентами. Для этого в образовательный процесс должны быть интегрированы контрольные мероприятия, позволяющие определить текущий уровень знаний студентов, чтобы соответствующим образом откорректировать ход учебного процесса. От качества и эффективности педагогического контроля в огромной степени зависит качество всего обучения, поскольку контроль является основным, а для некоторых студентов и единственным мотивирующим фактором обучения.

Педагогический контроль в образовательном процессе выполняет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную. Применительно к тестированию, эти функции состоят в следующем:

1. Диагностическая функция заключается в выявлении уровня знаний, умений, навыков студента. Это основная и самая очевидная функция тестирования. По объективности, широте и скорости диагностирования тестирование превосходит все остальные формы педагогического контроля.

2. Обучающая функция тестирования состоит в мотивировании студента к активизации работы по усвоению учебного материала. Для усиления обучающей функции теста

могут быть использованы дополнительные меры стимулирования студентов, такие как раздача преподавателем примерного перечня вопросов для самостоятельной подготовки, наличие в самом тесте наводящих вопросов и подсказок, совместный разбор результатов теста.

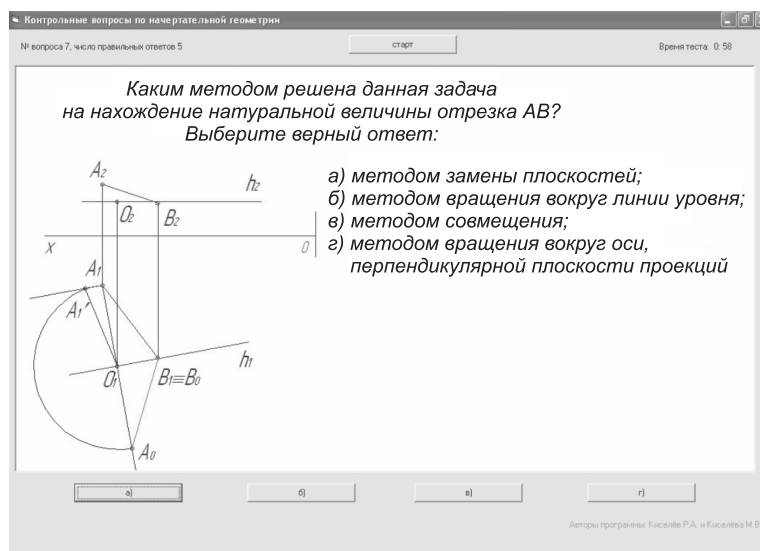
3. Воспитательная функция проявляется в периодичности и неизбежности тестового контроля. Это дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развивать свои способности [2].

Таким образом, тестирование, как форма контроля знаний, вполне способно выполнять все основные функции педагогического контроля.

Компьютерное тестирование как наиболее эффективный и научно обоснованный способ все шире применяется в педагогической практике. При компьютерном тестировании, для исключения влияния степени владения компьютером на результат, следует отдавать предпочтение закрытым заданиям, в которых введение ответа осуществляется щелчком мыши на правильном варианте ответа. Использование закрытых заданий множественного выбора с четырьмя и более вариантами ответов позволяет сократить вероятность отгадывания правильного ответа до 7 % и менее, приблизив их по сложности к открытым вопросам. Варианты ответов в закрытом задании должны отвечать следующим ключевым требованиям:

- все варианты ответов, так же как и сам вопрос, не должны допускать двусмысленностей или неопределенности их толкования;
- все варианты ответов должны выглядеть равноценно;
- не допускается вероятностный подход к ответам, т. е. правильные варианты ответов должны быть неоспоримо правильными, а неправильные – неоспоримо неправильными;
- неправильные варианты ответов должны выглядеть достаточно правдоподобно;
- все варианты ответов должны иметь примерно одинаковую длину;
- варианты должны быть логически упорядочены (по смыслу, алфавиту или длине).

С целью промежуточного и итогового контроля по изучению разделов дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика» был разработан компьютерный тест, используя язык объектного программирования Visual Basic [3]. Визуальное представление теста показано на рисунке.



Вид теста по начертательной геометрии

Программа представляет собой шаблон, который можно использовать для любого теста, отвечающего его функциональным характеристикам, таким как количество ответов, визуальное представление теста и др.

Первоначально составляются группы вопросов по различным темам и массив правильных ответов. Студенту необходимо выбрать из предложенных четырех вариантов ответов верный. Программа при загрузке производит заполнение массива правильных ответов и генерируется набор случайных чисел, определяющих номер вопроса из каждой выборки. Для простоты программирования кодирование вопросов совпадает с их цифровым файловым обозначением. Выбранный вариант ответа сопоставляется с массивом правильных ответов и результат засчитывается либо нет в общую сумму верных ответов. При начале тестирования запускается счетчик времени, ограничивающий время тестирования.

В программе предусмотрена блокировка кнопок, что позволяет исключить ее перезапуск после начала тестирования и делает невозможным выключение программы до предоставления результатов теста преподавателю.

Использование тестов способствует развитию системы управления качеством образования. В тестах в наиболее концентрированном виде отражается и реализуется образовательный стандарт – знания и умения (компетенции), которыми должен владеть студент для решения практических задач. Тестирование, по сравнению с другими методами и формами контроля, дает наиболее достоверную и точную информацию об уровне знаний и умений. Тесты требуют длительной и тщательной разработки, но, применяя их, преподаватель в короткое время может получить наиболее полную картину о знаниях студента в рамках всего курса. Тестирование неспособно полностью вытеснить другие формы контроля, но способно дополнить и расширить их.

Качественная подготовка, проведение и анализ результатов тестового контроля позволяет добиться высоких показателей в обучении студентов. Регулярное проведение текущих тестов заставляет студентов работать на протяжении всего семестра, а преподавателю дает необходимую обратную связь для корректировки плана лекций и семинарских занятий.

Разработанный тест как окончательный целесообразно применять только для специальностей с формой итогового контроля – зачет, для специальностей, предусматривающих более глубокие знания по данной дисциплине и имеющих форму итогового контроля – экзамен, данное тестирование применяется как промежуточное.

Система контроля усвоения знаний по дисциплине «Начертательная геометрия и инженерная графика» предусматривает выполнение тестовых заданий в течение семестра. Объективность оценки знаний студентов в процессе программированного контроля повышает их способность к постоянному, непрерывному самообразованию, к пополнению и обновлению знаний, повышает их ответственность за приобретение прочных знаний по курсу. Работа над тестами учит проверять чертежи, находить ошибки, в результате чего студенты быстрее видят ошибки и в собственных чертежах.

Проблемными вопросами при тестировании остаются:

- ограниченность проверки устной речи, исключение возможности свободного речевого высказывания;
- трудность составления тестовых заданий на творческом уровне.

Однако интенсификация образовательного процесса с одновременным повышением его качества в настоящее время возможна только с вовлечением новых информационных технологий, среди которых важное место занимают программные средства тестирования знаний. Разработанный тест позволяет тестировать знания студентов, как при самостоятельном изучении данного курса, так и под руководством преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / А. В. Духавнева [и др.]; под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 544 с.
2. Зорин, С. Ф. Разработка автоматизированной системы контроля знаний / С. Ф. Зорин. – М.: МГВМИ, 2007. – 36 с.
3. Карпов, Б. Visual Basic 6: специальный справочник / Б. Карпов. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.

В. В. Казаченок

БГУ, Беларусь

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ САМООБУЧЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Abstract. The main directions of development and modernization of education system has been completed in modern conditions: Competence and synergetic approach, modular training, optimal use of information technology.

Возрастание значимости самообучения в контексте концепции непрерывного образования обусловлено тем, что «превращение непрерывности образования как объективной общественной потребности в особенность жизнедеятельности связано с активностью личности, ее способностью превращать процесс обучения в деятельность по самообучению» [1], т. е. при условии овладения умениями управления своей деятельностью образование превращается в самообразование.

Говоря об управлении познавательной деятельностью, мы имеем в виду создание благоприятных условий для реализации приемов и способов учебного познания, т. е. приемов и методов учения. При этом мы согласны с мнением С. Рыбакова, который называет катастрофической ошибкой идеи о саморазвитии, самореализации личности в условиях устранения педагогических воздействий.

Анализ направлений развития и модернизации современной системы образования позволил выявить ведущие идеи и условия, которые мы положили в основу управления системой самообучения в процессе решения математических задач.

Они связаны:

1) с компетентностным подходом как одной из моделей профессиональной подготовки и средством ориентации образования на личностно-значимые и практико-ориентированные результаты, позволяющие добиться интеграции целей и содержания процесса обучения, стать фактором его развития;

2) модульным обучением как основной образовательной стратегией в условиях компетентностного подхода; такая стратегия, опираясь на положения личностно-деятельного методологического подхода, предоставляет возможность обучаемому выбирать индивидуальную траекторию обучения, адаптированную к его возможностям и потребностям;

3) информатизацией образования как процессом обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания;

4) анализом педагогических явлений с позиций синергетического подхода, представляющего собой способ выявления взаимосвязей элементов рассматриваемой системы обучения как открытой и самоорганизующейся.

Важной целью обучения студентов является развитие компетенции самообучения решению математических задач, под которой понимается готовность, способность и умения

студентов управлять собственным процессом познания. В модели компетенции самообучения решению математических задач мы выделяем базовые компетенции: предметную, методическую, личностную, социальную и эмоциональную. Каждая из выделенных компетенций может иметь свой уровень развития, что оказывает свое влияние на уровень компетенции самообучения решению математических задач в целом. Например, предметная компетенция предполагает владение основными математическими понятиями и приемами решения задач, их использованием в различных контекстах. Методическая компетенция включает: проведение анализа задачи, выстраивание системы аналитико-синтетических операций при решении задачи, пользование планами и алгоритмами решения задач и др.

В качестве критериев оценки компетенций самообучения решению математических задач целесообразно интегрально использовать критерии оценки знаний, умений и развития личностных качеств студентов, т. е. необходимо оценивать те компоненты (выбирая их в качестве показателей), которые являются составляющими базовых компетенций. Так, в качестве критерия оценки предметной компетенции используется уровень усвоения специальных математических знаний и умений, а в качестве критерия методической компетенции используется степень развития общих умений решения задач при самообучении на основе анализа полноты и осознанности выполняемых действий.

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

В данном случае система представляется как совокупность модулей или рассматривается как определенный модуль в более общей структуре. В соответствии с современными представлениями о системном анализе система может содержать как базовые, так и вариативные модули, а те в свою очередь имеют базовый и вариативный компоненты. Такое строение модуля придает ему качества мобильности и гибкости.

Анализ исследований в области использования информационных технологий в учебном процессе (А. Я. Ваграменко, С. В. Зенкина, Е. С. Полат, И. В. Роберт и др.) позволяет сделать вывод, что в настоящее время подавляющее большинство вариантов использования информационных технологий как средства обучения ориентировано на повышение эффективности деятельности преподавателя и учащихся в рамках традиционной модели обучения, в которой информационные технологии реализуют некоторые функции преподавателя, что не позволяет в полной мере задействовать потенциал этих средств. Поэтому в организации обучения на первый план выходит поиск и освоение таких форм и технологий, в которых акцент перемещается в сторону самостоятельной и ответственной деятельности самих обучаемых, а эти технологии будут включены в новую, соответствующую их возможностям, модель обучения.

С другой стороны, большая часть исследователей, сосредотачиваясь на средствах и инструментах использования информационных технологий, в достаточной степени не анализируют их содержательную основу, являющуюся в конечном итоге важнейшим фактором эффективности любых информационных технологий, поскольку, согласно исследованиям П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и др., способы изложения учебной информации и постановка учебных задач относятся к базовым средствам управления учебной деятельностью при обучении [2; 3].

В связи с этим центр тяжести операционной части информационно-образовательной среды должен быть перенесен с электронных образовательных ресурсов, поддерживающих традиционный образовательный процесс и репродуктивные методы обучения (повышение уровня наглядности, оперативный контроль усвоенных знаний, тренинг типовых умений и т. д.), на обеспечение внедрения методов и средств, ориентированных на развитие творческих, исследовательских умений обучаемых (создание моделей изучаемых процессов и объектов, их анализ и т. д.).

Исследованием систем открытого, самоорганизующегося типа занимается специальная научная дисциплина – синергетика, которая изучает закономерности явлений самоорганизации материальных систем живой и неживой природы. Синергетическое миропонимание, по мнению Г. А. Котельникова, станет в ближайшее десятилетие стержнем и главным фактором мировоззрения человечества, концептуальной базой развертывания фундаментальных и прикладных исследований, основой нового типа мышления.

Синергетика в самообучении позволяет преломить через педагогическую призму закономерности самоорганизации и саморазвития в открытых неравновесных системах. При наличии различных устойчивых путей развития (аттракторов) при самообучении имеется возможность выбора наилучшего из них. В точке же ветвления путей развития (бифуркации) существует некоторая неопределенность и случайность, заложенная в конструктивном начале хаоса.

В целом же синергетический подход к разработке и функционированию педагогических систем, в том числе и систем самообучения математике, реализуется при выполнении следующих базовых условий (паттернов): нелинейности, открытости и неравновесности систем; значимости их устойчивости и неустойчивости, необходимости и случайности; конструктивной роли хаоса; невозможности полного и точного прогноза; существования резонансного воздействия.

Поскольку в самообучении важную роль играет мотивационный компонент, необходимо учитывать и создавать соответствующие условия. И основной смысл современного образования – научить учиться. Только в этом случае возможно сохранить достаточный научно-технический потенциал и удержаться в русле мирового интеллектуального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Казаченок, В. В.* Информационные технологии в управлении самообучением учащихся математике / В. В. Казаченок // Информационные системы и технологии: материалы междунар. конф.-форума: в 2 ч. Ч. 2 / редкол. Н. И. Листопад [и др.]. г. Минск, 16–17 ноября 2009 г. / Белорус. гос. ун-т. – Минск: Изд. А. Н. Вараксин, 2009. – С. 290–291.
2. *Зими́на, О. В.* Дидактические аспекты информатизации высшего образования / О. В. Зими́на // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20, Педагогическое образование. – 2005. – № 1. – С. 17–66.
3. *Казаченок В. В.* Применение ИКТ в высшем образовании Республики Беларусь / В. В. Казаченок, П. А. Мандрик // Применение ИКТ в высшем образовании стран СНГ и Балтии: текущее состояние, проблемы и перспективы развития: Аналитический обзор / Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – СПб.: ГУАП, 2009. – С. 41–54.

**А. Р. Казачков, Г. Ю. Васи́лец,
А. А. Давиденко, Т. А. Клименко**
ХарНУ имени В. Н. Каразина, Украина

И. С. Ястребов

Физико-математический лицей № 27, Харьков, Украина

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уже не первое десятилетие фраза «что-то физики в загоне» является цитатой дня для преподавателей естественнонаучных дисциплин на всех континентах. Научное образование, оставив позади эпоху своего «золотого века», как было принято называть в США 60–70 гг. прошлого столетия, ныне находится в откровенно кризисной ситуации, причем не только в государствах с неустойчивой экономикой, но и в Северной Америке, Западной Европе, развитых странах Азии. На крупнейшей международной конференции РНУТЕВ-2000 «Образование преподавателей физики в XXI веке» (Барселона, август 2000 г.)

профессор Э. Редиш (США), посвятившей ситуации в высшей школе не одно серьезное исследование, охарактеризовал ее следующим образом: «В последние годы поступление на физические специальности и выбор студентами курсов физики как изучаемых предметов падает во всем мире» [1]. Даже сами названия докладов, как например «Действительно ли физика – самый нелюбимый предмет венгерских учащихся?» [2], не оставляли сомнений в необходимости новых образовательных подходов на всех уровнях, от начальной школы до аспирантуры по физическим и другим естественнонаучным специальностям.

Одной из таких новаций стал *исследовательский подход к научному образованию (inquiry-based learning)* в США, узаконенный на уровне Национальных стандартов научного образования (*National Science Education Standards*). Многочисленные методические пособия, опубликованные по данному направлению, весьма неоднородны по уровню и содержат много спорных рекомендаций. Так, метод «мозгового штурма», широко практикуемый в средних школах США при освоении базовых тем научных курсов, представляется авторам, как минимум, малоэффективным, чрезвычайно время-затратным, особенно с учетом того, что в США физика изучается школьниками только один год, равно как химия и биология. С другой стороны, прекрасные образцы действительно успешной исследовательской работы старшекласников представляют собой школьные проекты замечательных преподавателей Chris Chiaverina, Jim Hicks, Diane Riendeau, работающих на севере Большого Чикаго [3–6]. Эти интересные внеклассные или являющиеся частью школьного курса физики работы не только чрезвычайно полезны для образования и творческого развития учеников, но и стали мощным стимулом профессионального роста самих преподавателей. Кроме публикаций и докладов на многочисленных конференциях, Крис, Джим и Дайэн регулярно дают мастер-классы студентам выпускных курсов педагогических специальностей и ведут большую работу в системе повышения квалификации учителей. Опыт творческого взаимодействия опытного и начинающего преподавателя, практикующих исследовательский подход в образовании, проанализирован в недавней статье [7].

Великолепные учебные пособия [8–11] содержат настоящую россыпь идей, которые могут быть положены в основу равным образом увлекательного и содержательного исследовательского учебного проекта – не даром в русском переводе книга Дж. Уолкера носит название «Физический фейерверк».

Стандартным для преподавателей физики и химии стало сетовать на зачастую действительно неудовлетворительную математическую подготовку студентов и школьников, низкий уровень которой затрудняет осознание красоты курса, делая учебу немотивированной. Авторы разделяют точку зрения, сформулированную Diane Riendeau как «Many students are not mathematically strong, but they excel when allowed to be creative or build something» [5]. Работая с украинскими учащимися разного возраста, и в особенности преподавая курс «Физические принципы инженерного конструирования» летней академической программы Университета Джонса Хопкинса *Center for Talented Youth (CTY)*, мы постоянно ориентировали студентов на разработку и строительство моделей, объясняющих изучаемое явление. Многие работающие модели, созданные студентами, столь интересны и наглядны, что требуют не описания, а показа «вживую», предусмотренного в докладе.

Эффективность такой формы работы со студентами и школьниками, как учебные физические исследования, в условиях современных украинских образовательных реалий анализируется в работе [12].

Отметим, что в Украине для учащихся средних школ серьезным стимулом заниматься научными исследованиями являются конкурсы Малой Академии Наук. В высших учебных заведениях система курсовых и дипломных работ охватывает, начиная с третьего года обучения, всех студентов. На младших же курсах вузов очевиден организационный «пробел», оставляющий вне исследовательской работы основную массу учащихся.

Между тем не следует забывать, что для большинства студентов, сталкивающихся с физикой в вузе, она не является основным предметом по специальности, преподается только

на младших курсах и часто рассматривается учащимися как «неизбежное зло», предмет из серии «сдали – забыли». Однако отношение к трудной и нелюбимой (не только в Венгрии!) учебной дисциплине можно в корне изменить, если студенты будут воспринимать ее не как набор законов и формул, а как захватывающий творческий процесс познания интересных, порой удивительных явлений, в котором они могут принять личное участие.

Авторы разделяют осторожное отношение к использованию в учебном процессе физических и химических шоу, экскурсий в музеи науки, эксплораториумы и т. п., система которых весьма развита в США и Западной Европе. Развлекательная компонента таких мероприятий не должна подавлять познавательную, а главное творческую. Последнюю же невозможно реализовать без *непосредственного активного участия* студентов и школьников в демонстрации, оригинальном эксперименте, в подготовке компьютерной модели.

Начиная с 2000 г. авторами практикуются исследовательские учебные проекты, над которыми успешно работали десятки студентов физического, химического, биологического, механико-математического, геолого-географического и фундаментальной медицины Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина, других вузов и школ Харькова, в сотрудничестве с иностранными коллегами и студентами. Темы исследований позволяли не только закрепить и творчески использовать навыки и информацию, полученные студентами при изучении разделов общего курса физики, но и требовали привлечь знания по предметам их основных специальностей.

Приобретая опыт ведения научного эксперимента, обработки и интерпретации его результатов, написания статьи, выступления с докладом, студенты не только почувствовали вкус научного исследования, но и вышли на качественно новый уровень учебной работы.

Наиболее интересные результаты этих работ ежегодно представлены на студенческой научной конференции «Актуальные проблемы физики и их информационное обеспечение», организуемой Национальным техническим университетом «Харьковский политехнический институт», на факультетских конференциях Студенческого научного общества, включены в доклады, сделанные на крупнейших международных конференциях, приглашенных семинарах. Многие из результатов учебных проектов активно используются на занятиях курса общей физики и спецкурсах научно-педагогического отделения ХНУ им. В. Н. Каразина, на занятиях Малого Университета ХНУ, в публичных лекциях, презентациях для школьников города и области, в том числе профориентационного характера, школьных презентациях, в системе непрерывного образования учителей.

В качестве примера учебно-исследовательских проектов демонстрируются оригинальные эксперименты и компьютерные модели, над которыми авторы работают в настоящее время, по темам:

- упругие и неупругие столкновения,
- эффект Бернулли,
- зрительные иллюзии, связанные с движением (проект, развивающий цикл работ, опубликованных в [13]).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Redish, E.* Who needs to learn physics in the 21st century and why? PHYTEB 2000 abstracts / E. Redish. – Barcelona, 2000. – P. 19.
2. *Papp, K.* Do Hungarian students like the physics least? / K. Papp, K. Jozsa. – Barcelona, 2000. – P. 188.
3. *Chiaverina, C.* People Demos / C. Chiaverina, J. Hicks // The Physics Teacher. – 1983. – Vol. 21. – P. 169–172.
4. *Hicks, J.* Catch the Wave / J. Hicks, C. Chiaverina // The Physics Teacher. – 1990. – Vol. 28. – P. 167–170.

5. *Riendeau, D.* Make It, Take It, Teach It: a Melting of Ideas / D. Riendeau // *Physics Education*. – March 2007. – P. 11–13.
6. *Riendeau, D.* Using and Writing Explorations in Science / D. Riendeau // *The Physics Teacher*. – 2005. Vol 45. – P. 186–187.
7. *Hughes, Sh.* Mentor-Mentee Relationships: A Two-Way Street / Sh. Hughes, D. Riendeau // *The Physics Teacher*. – 2007. Vol 43. – P. 477–478.
8. *Apparatus for Teaching Physics*. / K. C. Mamola (Ed.). AAPT Publication. – 1998. – 247 p.
9. *Walker, J.* The Flying Circus of Physics / J. Walker, Wiley, New York. – 1977. – 295 p.
10. *Ehrlich, R.* Turning the World Inside Out and 174 Other Simple Physics Demonstrations. Princeton University Press / R. Ehrlich. – Princeton, NJ, 1990. – 216 p.
11. *Swartz, C.* Back-of-the-Envelope Physic / C. Swartz. – The Johns Hopkins University Press, Baltimore and Londo. – 2003. – 155 p.
12. *Половина, Г. П.* Винахідницькі задачі в проблемі розвиваючого навчання / Г. П. Половина // В: Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: зб. наук. праць: в 3 т. – Кривий Пір, 2001. – Т. 2: Теорія та методика навчання фізики. – С. 261.
13. *Nickalls, R.W.D.* Motional Visual Illusions On-Line / R.W.D. Nickalls, A. Kazachkov, Yu. Vasylevska, V. Kalinin // *Journal of Digital Contents*. – 2003. – Vol. 1. – P. 84–88.

**А. А. Катькало, В. В. Хомченко,
А. В. Хомченко**
БелРосУ, Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

***Abstract.** The report presents the results of analysis of distance education technologies for independent work of students at the correspondence department of Belarusian-Russian University. It is noted that the use of distance learning technologies in the organization of independent work of students is effective in the case of creating the learning environment on the basis of information and remote sensing technology, which includes a set of tools, chosen in a special way, depending on the training objectives. This built environment not only provides access to educational resources, but also allows you to create various forms of communication teachers with students, assess the level of training students for self-study section with the help of network testing. As a result, the role of independent works, and significantly increases the intensity of the training process.*

Стремительное развитие сетевых информационных технологий открывает новые перспективы в сфере образования. Использование Интернет-технологий представляет возможности неограниченного и недорогого тиражирования учебной информации, быстрой и адресной ее доставки. Обучение при этом становится интерактивным, возрастает значение самостоятельной работы обучающихся, в значительной степени возрастает интенсивность учебного процесса. Эти преимущества обусловили активизацию работы коллективов многих вузов по внедрению информационных технологий в традиционную модель учебного процесса. Поэтому возникает необходимость в поиске инновационных методов и средств организации самостоятельной работы студентов, которые позволят активизировать и усовершенствовать ее.

Обычно для организации самостоятельной работы студентов на основе дистанционных образовательных технологий используют различные средства обучения, например:

- образовательные сайты и порталы;
- средства коммуникации в режимах on-line и off-line;
- автоматизированные обучающие программные средства;

- автоматизированные системы сетевого тестирования;
- сетевые учебные материалы и электронные образовательные ресурсы.

Для эффективной организации образовательного процесса с применением дистанционных технологий недостаточно использовать какое-то одно из вышеперечисленных средств, а необходимо создать такую информационно-образовательную среду (ИОС), в которой в зависимости от учебных целей можно сформировать целый комплекс средств дистанционных образовательных технологий.

Организация самостоятельной работы студентов с использованием дистанционных образовательных технологий может быть рассмотрена на примере заочной формы обучения Белорусско-Российского университета. Поддержка самостоятельной работы студентов в университете осуществляется с помощью возможностей информационно-образовательного портала центра дистанционного обучения (<http://cdo.bru.mogilev.by/>). Назначением образовательного портала является организация информационно-образовательного пространства для самостоятельной работы студентов и создание хранилища учебно-методических материалов. Разработка системы сопровождается созданием информационного, программного, методического и организационного обеспечения образовательного портала для последующего постепенного наполнения его информационными ресурсами и учебными элементами [1].

Основу ИОС составляют электронные образовательные ресурсы (сетевые курсы, электронные пособия). Успешность усвоения дисциплины зависит от системы организации подачи учебного материала. Если курс предназначен для обучения, т. е. для взаимодействия преподавателя и обучаемого, то необходимо учитывать два аспекта. С одной стороны – общедидактические принципы создания обучающих курсов, требования, диктуемые психологическими особенностями восприятия информации с экрана и на печатной основе (поскольку любой текст может быть выведен с помощью принтера на бумагу), эргономические требования, в то же время, с другой стороны, необходимо максимально использовать возможности, которые предоставляют нам программные средства телекоммуникационной сети и современных информационных технологий [2].

Типичная структура электронного образовательного ресурса представляет собой набор взаимосвязанных документов, включающий лекционный курс по дисциплине, контрольные вопросы для самопроверки, контрольные задания, описания лабораторных работ, методические указания по курсовому и дипломному проектированию, вопросы, выносимые на экзамен, и тесты. При этом лекционный курс по дисциплине обычно представлен в виде гипертекста с графическими иллюстрациями либо web-страницы с содержанием и ссылками на полнотекстовую версию в виде присоединенного файла. Описания лабораторных работ обычно содержат, кроме теоретического материала, сведения об используемом оборудовании и программно-аппаратном обеспечении, а также задание, которое необходимо выполнить, и форму представления результатов.

На рынке образовательных услуг существует большое количество общедоступных электронных ресурсов, однако мы считаем, что необходимо создавать электронные пособия, которые бы опирались на учебные планы конкретной специальности. Поэтому на нашем образовательном портале размещены учебные материалы по всем дисциплинам для студентов 1–6-го курсов специальности «Автоматизированные системы обработки информации», 1–3-го курсов специальности «Автоматизированные электроприводы», а также 1-го курса специальности «Методы и приборы контроля качества и диагностики состояния объектов». В настоящее время на базе УМК размещены сетевые курсы по 175 учебным дисциплинам, разработанные преподавателями в соответствии с учебными программами университета.

Разработанная система организации самостоятельной работы на основе дистанционных образовательных технологий представлена на рисунке.

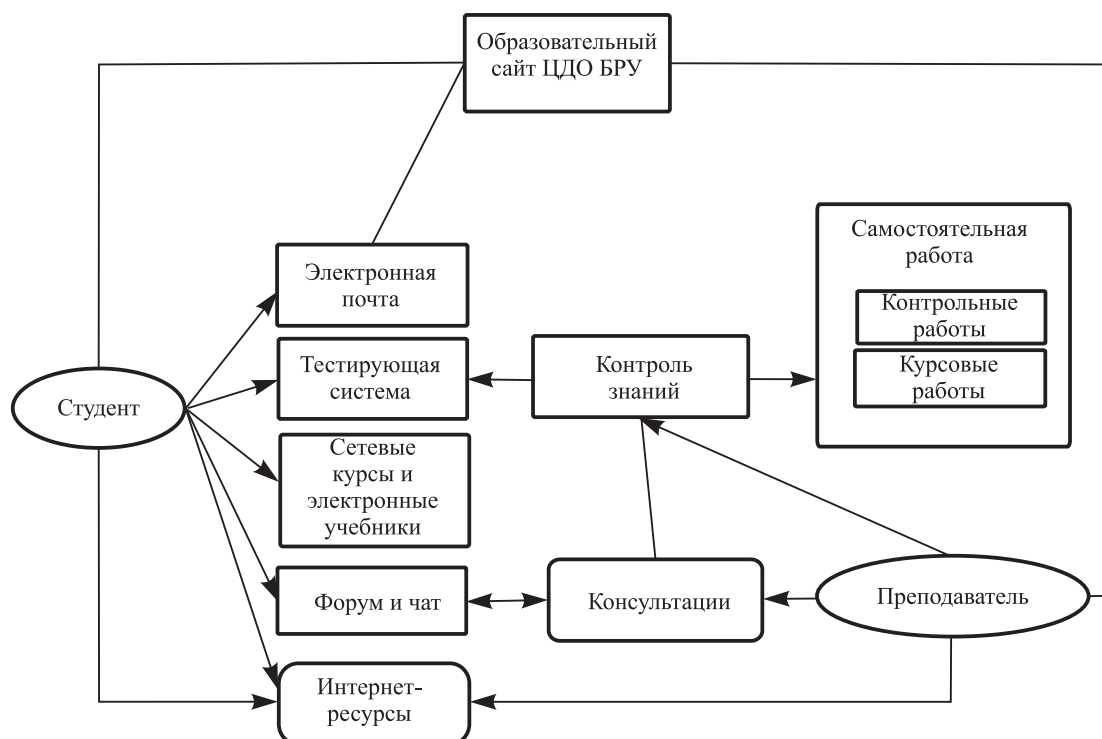


Схема организации самостоятельной работы с использованием дистанционных технологий

Для того чтобы оценить качественный уровень самостоятельной работы студента, необходимо ее систематический контроль со стороны преподавателя. Поэтому налажена обратная связь преподавателя со студентами. Обмен мнениями по результатам выполненной самостоятельной работы организовывается периодически, по мере необходимости. Все эти проблемы решаются в случае создания среды обучения на основе современных информационных и дистанционных технологий, которые не только предоставляют доступ к образовательным ресурсам, но и позволяют создавать различные формы общения преподавателя со студентами, дают возможность оценивать уровень подготовки студентов по самостоятельно изученному материалу с помощью сетевого тестирования. Организация удаленных консультаций реализуется с использованием таких сервисов, как форум и чат. Удаленные консультации также проводятся посредством электронной почты (e-mail-консультации) с использованием официальных адресов электронной почты преподавателей, методистов ОДО и личных адресов электронной почты студентов. Вопрос посылается на адрес электронной почты преподавателя, ведущего соответствующую дисциплину, либо методистам центра. На странице «описание курса» в разделе соответствующей дисциплины учебного портала указан адрес электронной почты, а также фамилия преподавателя по дисциплине. При необходимости преподаватель сообщает студенту свой номер ICQ или Skype для проведения более оперативных консультаций. Таким образом, в компьютерной среде преподаватель оценивает активность обучающегося при организации самостоятельной работы с помощью современных средств коммуникации, таких как электронная почта, форумы, чаты. Например, перед сдачей очередной лабораторной работы обучающемуся необходимо ответить на контрольные вопросы в электронном учебно-методическом пособии, используя дополнительную литературу, и отправить результат преподавателю по электронной почте.

Оценить уровень самостоятельного усвоения студентами изученного материала по курсу преподаватель может при помощи компьютерной интерактивной системы сетевого те-

стирования. Предлагаемая система контроля предусматривает проведение репетиционных контрольных работ в письменной форме (или в on-line режиме с использованием образовательных технологий Центра дистанционного обучения) и контрольного тестирования в компьютерном классе университета. Анализ результатов контрольного тестирования обеспечивает автоматическую регистрацию участников, создание базы данных результатов уровня знаний и практических навыков решения задач по темам учебного курса.

Таким образом, накопленный опыт применения дистанционных образовательных технологий в учебном процессе позволяет говорить о принципиально новой организации самостоятельной работы студентов, обладающей рядом таких преимуществ, как рост интенсивности учебного процесса, появление дополнительной мотивации к познавательной деятельности, обеспечение постоянной доступности учебных и учебно-методических материалов и возможности проведения текущего и итогового контроля знаний на протяжении изучения всего курса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Катькало, А. А. Информационно-образовательный сайт для поддержки самостоятельной работы студентов / А. А. Катькало, В. В. Хомченко // Единое образовательное пространство славянских государств в XXI веке: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Брянск: Брянский ГТУ, 2009. – Т. 2. – С. 239–241.

2. Рычкова, А. А. Организация самостоятельной работы студентов на основе дистанционных образовательных технологий / А. А. Рычкова // Новые информационные технологии в образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т., 2007. Ч. 1. – С. 122–124.

**Н. М. Кириленко, А. Е. Жидкова,
Л. А. Тригубова**
БТЭМПК, Беларусь

ДЕЛОВАЯ ИГРА И КЕЙС-МЕТОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Abstract. One of the tendencies of the innovation activity development in the sphere of education is using active methods of teaching. Case-method and business plays aimed at the autonomous acquiring knowledge by the students in the process of active cognitive activity and continuous control of acquiring teaching material are of primary importance for teaching special subjects. Using these methods in teaching process develops students' analytical thinking, creative approach to solving problems, conscious and deeper acquiring theoretical material, motivation for problem solving search; gives opportunity to train high-qualified, competitive specialists, able to make optimal and quick decisions.

В условиях рыночной экономики возрастает необходимость в подготовке мыслящих, квалифицированных специалистов с высоким уровнем профессиональных знаний и умений, способных активно и творчески решать задачи широкого диапазона.

В связи с этим учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения является его компетентность и мобильность. Таким образом, акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс позна-

ния, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

В повышении эффективности обучения, в формировании активной личности большую роль играют активные методы обучения, среди которых немаловажная роль отводится деловой игре и кейс-методу.

Деловая игра – это форма деятельности людей, имитирующая те или иные практические ситуации, одно из средств активизации учебного процесса в системе образования. Под деловой игрой понимается модель взаимодействия людей в процессе достижения целей экономического, политического или престижного характера. Такая игра строится на моделировании объекта управления, но для принятия решений в ней обязательно должны быть роли, как должностные, так и игровые, игровое проектирование решений и взаимодействие участников.

В деловой игре динамичность моделируемой системы определяет необходимость построения участникам игры «цепочки решений» для достижения конечного результата. Решения, принимаемые на основе исходной информации, воздействуют на модель объекта управления и тем самым влияют на изменение его первичного состояния. Оценивание результатов, осуществляемое на каждом фрагменте деловой игры, поступает в игровой комплекс для дальнейшего использования и влияет на последующие результаты, достигаемые участниками. На всех этапах деловой игры происходит взаимодействие, решения принимаются преимущественно коллективно.

Практически в любой деловой игре моделируется реальная профессиональная ситуация. Вместе с тем деловые игры имеют сценарий или блок-структуру, в которые заложен более или менее жесткий алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения, т. е. участник игры видит то воздействие, которое оказали его решения на будущие события.

Метод кейс-стади в образовании берет свое начало в двадцатых годах прошлого века. Он может быть назван методом анализа конкретных ситуаций. Суть метода довольно проста: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от англ. «case» – случай). Студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений [2].

Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Но в любом случае выработка модели практического действия представляется эффективным средством формирования профессиональных качеств обучаемых.

Кейс-метод выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, развивать творческий потенциал. Этому способствует и широкая демократизация и модернизация учебного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.

Метод кейс-стади имеет очень широкие образовательные возможности. Многообразие результатов, возможных при использовании метода, можно разделить на две группы – учебные результаты – как результаты, связанные с освоением знаний и навыков, и образовательные результаты – как результаты, образованные самими участниками взаимодействия, реализованные личные цели обучения.

Учебные результаты: освоение новой информации, освоение методов сбора данных, освоение методов анализа, умение работать с текстом, соотнесение теоретических и практических знаний.

Образовательные результаты: создание авторского продукта, образование и достижение личных целей, повышение уровня профессиональной компетентности, появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем.

Хороший кейс прививает практические навыки будущему специалисту, учит искусству товароведения – как смоделировать проблему в структуре дерева решений. Кейс, который исчерпывающим образом иллюстрирует задачу товароведа, – это инструмент для выработки навыков товароведа.

Деловая игра – это модель процесса принятия управленческого или хозяйственного решения, в ней синтезируются характерные признаки метода анализа конкретных ситуаций, игрового проектирования и ситуационно-ролевых игр. В деловой игре студент осуществляет деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии. Деловая игра позволяет радикально сократить время накопления профессионального опыта. Она дает возможность экспериментировать с событием, пробовать разные стратегии решения поставленных проблем и т. д. В деловой игре «знания усваиваются в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации» [1].

При подготовке специалистов товароведов по дисциплинам кафедры возможно использование как кейс-метода, так и деловой игры.

На практических (лабораторных) занятиях по товароведным дисциплинам возможно применение мини-кейсов – практических ситуаций, описывающих определенную проблему в краткой форме (1–4 страницы). Объем информации предложенных кейсов достаточен для того, чтобы студент, обладающий необходимыми теоретическими знаниями и определенными практическими навыками, мог принять обоснованное решение. Если предлагаемая проблема выходит за рамки предоставленной информации, то можно ограничиться описанием стратегии решения проблемы. Этот тип кейсов позволяет сосредоточиться на главном, оценив именно те знания, без которых успешная работа невозможна – поэтому мини-кейсы удобно использовать для подведения итогов по теме, выявления степени усвоения материала студентами.

Кроме того, во время прохождения товароведной практики на предприятии возможно использование в качестве индивидуальных заданий студенту кейс-ситуаций, которые должны быть разработаны в процессе совместной деятельности со студентом. Для решения кейс-ситуации студенту потребуется найти оптимальное решение и способ его реализации. Выбор решения должен быть обоснован, просчитаны возможные последствия и выявлены возможные препятствия. Допустимо использование и «симулированных» кейсов, описывающих определенную ситуацию в вымышленной компании.

Рассмотренные активные методы обучения:

- создают условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у студентов вуза; для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем, устанавливать деловые контакты с аудиторией, что определяет профессиональные качества будущего специалиста;
- вооружают студентов основными знаниями, необходимыми специалисту в его квалификации, формируют профессиональные умения и навыки, т. к. для практики необходима теория, а для теории практика;

- способствуют получению опыта социальных отношений, формированию профессионального творческого мышления;
- требуют изменения отношения к традиционному представлению о поведении студентов. Главным становится соблюдение правил игры. Дисциплинарные нарушения, с привычной точки зрения (например, самовольный выход из аудитории) в деловой игре утрачивают свой статус;
- способствуют развитию творческих способностей студентов, устной речи, умения формулировать и высказывать свою точку зрения, активизируют мышление.

В соответствии с вышеизложенным можно сделать вывод, что кейс-метод лучше всего использовать совместно с деловой игрой, так как кейс-метод учит навыкам выработки стратегии поведения, а деловая игра вырабатывает навыки тактики поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глотова, С. В. Деловая игра как форма реализации кейс-метода / С. В. Глотова, А. А. Веряев, Л. А. Романова // Материалы молодежной всерос. науч.-практ. конф. – Шадринск, 18–19 марта 2009 г. – С. 22–23.
2. Козина, И. М. Case study: некоторые методические проблемы / И. М. Козина // Рубеж (альманах социальных исследований). – 1997. – № 10–11. – С. 177–189.

А. В. Коклевский
БГУ, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

***Abstract.** This report presents the experience of the combat artillery application department professors of BSU military faculty concerning student's involvement in program product elaboration based on information and computing technologies. In the report the problem of future specialists' technological literacy formation is defined, the possible way of its formation is shown, and there are also presented the problems that are solved with involving students into producing project activity based on ICT. The results of an ascertaining experiment on defining of the program product influence on students' technological literacy formation are presented. Technological literacy is defined as one of functional competence characteristics, as the level of a future specialist's qualification, expressed in readiness and capability of operating technological knowledge and skills in order to fulfill his professional tasks of different degree of complexity.*

Образовательный процесс современного вуза невозможно представить без применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Исследования [1–5], проведенные в последнее десятилетие, показывают, что внедрение ИКТ в учебный процесс является эффективным условием повышения качества высшего профессионального образования.

При изучении устройства и эксплуатации боевой техники и приборов, порядка выполнения огневых задач и способов действий войск большая роль отводится тренажерам (в т. ч. виртуальным), автоматизированным обучающим средствам и другим программным продуктам (ПП), в которых сегодня остро нуждаются военные вузы. Без их использования в учебном процессе подготовить высококвалифицированного и компетентного военного специалиста не представляется возможным. Это обусловлено отсутствием возможности смоделировать технологические процессы с помощью традиционных средств обучения, ри-

ском для жизни и здоровья обучающихся, затратами финансовых и материальных средств, невысокой эффективностью занятий и внеаудиторной самостоятельной работы, в связи с малым количеством ряда образцов боевой техники и приборов.

Следует отметить, что создание вышеуказанных средств обучения на производстве требует привлечения высококлассных специалистов: дидактов, психологов, программистов, дизайнеров и т. п., а главное – обоснования, согласования и финансирования проекта. Сегодня процесс создания виртуального тренажера в условиях коммерческой фирмы занимает около одного года и составляет в среднем около 50–80 млн белорусских рублей.

Как показывает наш педагогический опыт, большинство студентов, завершивших обучение на IV курсе, не обладают высоким уровнем технологической грамотности. В докладе *технологическая грамотность* (ТГ) определяется как один из параметров функциональной грамотности, уровень образованности будущего специалиста, выражающийся в способности и готовности оперировать знаниями и умениями в технологической сфере, для решения профессиональных задач различной степени сложности.

Так результаты включенного педагогического наблюдения в период итоговой практики по военной подготовке позволяют констатировать тот факт, что будущие специалисты испытывают трудности при выполнении достаточно простых операций с боевой техникой и приборами (несмотря на наличие технологической документации), в выявлении и устранении простейших неисправностей техники и приборов, в самостоятельном приготовлении материалов и растворов для обслуживания вооружения, в проведении фортификационных работ, планировании предстоящих боевых действий, оценке обстановки, принятии решения, оформлении графических и текстовых боевых документов, и даже в составлении автобиографии.

Таким образом, имеют место противоречия:

- между необходимостью внедрения в учебный процесс высокоэффективной программной продукции, созданной на основе ИКТ и малой возможностью военных факультетов гражданских вузов в их приобретении (особенно для немногочисленных военно-учетных специальностей: артиллерийская разведка, топогеодезия и т. п.);
- между необходимостью формирования ТГ как составляющей социально-профессиональной компетентности будущих специалистов и существующей методикой их подготовки в условиях военного факультета гражданского вуза.

Проблема разрешения этих противоречий формулируется следующим образом: что является фактором формирования ТГ будущих специалистов в процессе военной подготовки в гражданском вузе?

Мы предлагаем вариант решения названной проблемы, опираясь на опыт кафедры боевого применения артиллерии военного факультета БГУ по вовлечению обучающихся в разработку ПП на основе ИКТ.

Все ПП создаются студентами кафедры. Для их разработки создаются проектные группы. В состав такой группы в зависимости от сложности проекта могут входить от до восьми человек (1–2 преподавателя и 4–6 студентов). Роли в проектной группе распределяются следующим образом: руководитель проекта – один из студентов, консультанты – преподаватели военного и базового факультетов, другие представители команды: программисты, дизайнеры, разработчики тестовых заданий. Тема проекта согласовывается с преподавателями дисциплин базовых факультетов: методы программирования и информатика, программирование и математическое моделирование, основы информационных технологий. При планировании проекта используется дифференцированный подход к уровню владения студентами ИКТ. Так для создания презентации к лекции или учебного фильма целесообразно привлекать студентов гуманитарных факультетов. Для реализации более сложного проекта (создание виртуального тренажера, обучающей программы, электронного

учебно-методического комплекса) надлежит задействовать студентов естественнонаучных факультетов. В роли руководителя проекта выступают студенты как гуманитарных, так и естественнонаучных факультетов. Необходимо отметить, что доминирующее положение в проекте занимают студенты. Преподаватели вмешиваются в творческую деятельность студентов крайне редко, как правило, на этапе конструирования или когда в силу недостаточно высокой компетентности руководителя на промежуточных этапах имеют место «тупиковые решения».

При создании студентами ПП на основе ИКТ достигается выполнение следующих педагогических задач:

1. Развитие у будущих специалистов коммуникативных способностей, конструктивного мышления, умений работать в команде.

2. Формирование у студентов управленческих умений. Находясь в роли руководителя, студенты учатся управлять участниками проекта, организовывать взаимодействие и принимать оптимальные решения в сложной ситуации.

3. Формирование навыков исследовательской деятельности, так как в большинстве случаев в ходе совместного сотрудничества студентам приходится заниматься не репродуктивной деятельностью, а находить нечто новое (например, самостоятельно осваивать языки программирования, не изучаемые в рамках учебной программы, обращаться к дополнительной литературе по теории стрельбы артиллерии и т. п.).

4. Взаимное обогащение военной подготовки и других дисциплин, изучаемых студентами на базовых факультетах при использовании межпредметных связей (например, сведения из теории вероятностей и теории ошибок в обосновании правил стрельбы артиллерии, сведения из квантовой механики и оптики при изучении оптико-электронных приборов, основы менеджмента и основы работы командиров по управлению подразделениями).

5. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при проведении ими занятий по военной подготовке самостоятельно, с использованием тестирующих и обучающих программ, тренажеров, электронных учебно-методических комплексов, учебных фильмов, созданных ими самими.

Нами проанализировано влияние ПП, созданных на основе ИКТ, на формирование ТГ будущих специалистов. Анкетированию подверглись 144 студента III и IV курсов факультетов: механико-математического, физического, экономического, исторического, института бизнеса и менеджмента технологий. Все анкетированные – студенты мужского пола.

Результаты констатирующего эксперимента следующие.

На один из вопросов анкеты: *«Влияет ли использование в учебном процессе ПП на формирование у будущих специалистов способности понимать различные технологии, использовать их в будущей профессиональной деятельности и проектировать новые технологии?»* – 61 % респондентов ответили – влияет существенно; 35 % – влияет несущественно; 3 % – не влияет; 1 % – влияет в зависимости от качества программных продуктов.

Результаты анкетирования показали, что студенты активно участвуют в разработке программных продуктов: слайдового сопровождения лекций – 26 % и 38 %; электронных учебников – 20 % и 18 %; обучающие и тестирующие программные средства – 14 % и 15 %; электронные учебно-методические комплексы – 12 % и 10 %; виртуальные тренажеры – 14 % и 0 %, учебные фильмы – 13 % и 13 % (на военном и базовом факультете соответственно).

Резюмируя сказанное, отметим, что вовлечение студентов в создание программных продуктов на основе ИКТ является существенным фактором формирования их технологической грамотности, как составляющей социально-профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход: монография / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Кабакович, Г. А. Применение инновационных технологий в учебном процессе – основа подготовки военных специалистов в вузах / Г. А. Кабакович, Ю. Э. Николаева // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 6 – Режим доступа: http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=4868 – Дата доступа: 14.02.2010.
3. Образцов, П. И. Дидактика высшей военной школы: учеб. пособие / П. И. Образцов, В. М. Косухин. – Орел: Академия спецсвязи России, 2004. – 317 с.
4. Осин, А. В. Концептуальные основы образовательных электронных изданий и ресурсов / А. В. Осин // Сайт Республиканского мультимедиа центра [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://www.rnmc.ru/ideas/osin/sozdmater.php>. – Дата доступа: 12.02.2010.
5. Разработка комплексной обучающей и тестирующей компьютерной программы «Поражение неподвижной наблюдаемой и ненаблюдаемой цели огнем батареи (взвода) с закрытой огневой позиции»: отчет о НИР (заключ.) / Белорус. гос. ун-т; рук. темы А. В. Коклевский. – Минск, 2008. – 58 с. – № ГР 20071181.

Л. В. Кондрашова
КрГПУ, Украина

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ЗАЛОГ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Abstract. This article deals with importance of the human factor in overcoming of the crisis phenomenon inherent in a modern society; opportunities of higher education in improvement of quality of future teachers professional potential and formation of their readiness to work for concentration of human potential of young generation.

The main point of this article is the exposing of ways and means that improve quality of training of future teachers, capable of influence on the evolution of human resources.

Questions concerning the formation of pedagogical surroundings in higher education, development of the individual programme and educational routes, directed on subjectivity development and students professional potential, harmonization of intellectual and emotional factors in educational process, the right of students to choose and to act are considered as necessary conditions for development of personal potential and improvement of quality of future teachers professional training.

Преодоление кризисных явлений в обществе сопряжено с развитием человеческого потенциала. Человек рассматривается не только как фактор социального развития, но и как главный субъект, пользующийся его результатами. Еще А. Смит рассматривал человека как часть богатства и цель общественного производства. А. Маршалл благосостояние общества связывал с развитием человеческих ресурсов. «Производство богатства – это лишь средство поддержания жизни человека, удовлетворения его потребностей и развития его сил – физических, умственных и нравственных. Но сам человек – главное средство производства этого богатства, он же служит конечной целью богатства» [2]. В модернизации производства Т. Шульц отводил значительную роль человеку и его потенциальным возможностям, понимая под человеческим капиталом совокупность знаний, компетенций, квалификаций.

Развитие человеческих ресурсов привлекало внимание А. Сена. Он полагал, что развитие человека – это вопрос свободы, т. е. не безграничное увеличение экономического потенциала общества, а создание возможностей для выбора человека: целей, действий, способов решения задач, собственной позиции, способов получения образования. Несколько иной подход к человеку у Б. Юдина, который развитие человека рассматривает как процесс реализации творческой самореализации, сохранения его естественной природы. Человеческий

потенциал в этом подходе трактуется как ответственность личности за свою судьбу, ее способность сохранить природные основы собственной индивидуальности.

В решении проблемы развития человеческого потенциала ведущая роль принадлежит образованию. Несмотря на различие в трактовках сути понятия «образование», оно понимается как становление личности, развитие природной индивидуальности, реализация человеческого предназначения. М. Шелер отмечал, что образованным является не тот, кто много знает, а тот, кто овладел структурой своей личности [1].

Специфика современного высшего педагогического образования состоит в том, что оно активизирует роль самой личности в процессе построения собственной стратегии жизни на основе свободного выбора, ответственности за профессиональный выбор и ориентирует ее на запросы инновационного преобразования общества.

Анализ вузовской практики позволяет говорить о том, что результативность профессиональной подготовки будущих педагогов во многом определяется той атмосферой, где протекает образовательный процесс. Пространство аудитории представляет собой сложное переплетение энергетических полей студентов. Преподаватель, входя в аудиторию, вносит в нее свою энергетику. Происходит эмоциональный резонанс (И. Павлов, В. Симонов, К. Станиславский): настроение студентов передается преподавателю, а его настроение влияет на морально-психологический климат аудитории. Атмосфера доверия и открытости между участниками педагогического процесса позитивно сказывается на мотивах учебной деятельности и ее результативности.

Качество профессиональной подготовки во многом обуславливается тем, насколько студенты осознают необходимость собственного профессионального роста и индивидуального развития. Важно научить составлять программу индивидуального развития и вооружить их методикой выработки стратегии и тактики реализации образовательного маршрута. Составляющими этой методики выступают: осознание смысла программы профессионального развития при изучении вузовских дисциплин; постановка цели и конкретных задач, содержания, выбор форм и способов реализации; мониторинг успешности ее осуществления; оценка полученных результатов, корректировка собственной деятельности и прогнозирование дальнейшего профессионального роста.

Использование в университетской практике индивидуальных программ профессионального роста будущих педагогов предполагает психологизацию образовательного процесса в контексте изучения личности студентов с помощью психологической службы, взаимодействия психолога и преподавателей высшей школы. В содержании такого взаимодействия на начальном этапе предусматривается: изучение содержания и методики деятельности преподавателя с учетом специфики учебных дисциплин и курса обучения студентов; знакомство с принципами педагогического наблюдения и овладение методикой составления карт педагогического наблюдения; сбор, анализ и решение проблем, возникающих в ходе информационной деятельности по изучению личности студентов.

Взаимодействие психологической службы и преподавателей высшей школы обеспечивают реальные условия повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов. Совместная работа направлена не только на структурирование учебной работы с учетом индивидуальных возможностей каждого студента, но и на вооружение их программой и методикой психолого-педагогической поддержки учащихся.

Подготовка будущих педагогов к работе по развитию собственного личностного потенциала и человеческих ресурсов своих учеников в педагогической работе требует создания необходимых условий, соблюдение которых будет позитивно влиять на качество педагогического образования. К числу этих условий относят: придание образовательному процессу личностной направленности; выстраивание индивидуальной образовательной траектории, интеграция стандартных планов и программ с индивидуальными программами развития личности; перевод обучаемых с позиции объектов образовательных устремлений педаго-

гов в позицию субъектов собственного образования; формирование ответственности участников образовательного процесса за его результаты и учебные достижения; активизация участия обучаемых в планировании, организации учебного процесса, структурировании его содержания, выборе форм, методов, средств, степени ответственности за результаты; гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов образовательного процесса, выступающих основой развития профессионального потенциала студентов.

Результативность развития потенциала человека определяется моделированием образовательного процесса таким образом, чтобы стимулировать интеллектуальные и эмоциональные силы его участников, гармонизируя их соответственно с индивидуальными образовательными стратегиями. Человеческие ресурсы, возможности их разностороннего использования в деятельности зависят от развития субъектности будущих педагогов. Основными путями ее развития являются: предоставление свободы выбора действий и способов решения познавательных задач; выполнение коммуникативно-игровых проектов; развитие рефлексивных способностей и управление эмоциональным состоянием студентов; демократизация и диалогизация отношений в системе «преподаватель – студент»; активизация усилий в планировании, организации и реализации учебной работы; выстраивание индивидуальной стратегии и тактики в образовательном процессе.

Таким образом, качественное высшее педагогическое образование является одним из факторов развития личностного потенциала будущих педагогов. Направленность образования на личность, совершенствование ее профессиональных ресурсов – важные аспекты образовательного процесса. Развитие человеческого потенциала средствами образования и качественной подготовки педагогических кадров – необходимая основа преодоления кризисных явлений в экономике и строительстве демократического общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шелер, М. Формы знания и образование / М. Шелер // Избранные произведения. – М., 1994.
2. Marshall, A. Principles of economics / A. Marshall. – L., 1983. – P. 246.

А. И. Лира

Белорусский институт правоведения, Беларусь

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОДУКТЫ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Abstract. The introduction of modern information technologies in educational process can significantly reorganize it and especially to intensify individual work of students, including betraying her creative nature. One means of improving the quality of training of students is the use of electronic educational products. The effectiveness and feasibility of introducing electronic educational products is not determined by the quantity and quality characteristics of computers and computer equipment, and, above all, content, although the first component is very important. Electronic educational products on the one hand will be useful to students and teachers to improve the quality and effectiveness of education and training, and on the other hand, with the help of these products to some degree by correspondence and distance learning.

Электронный образовательный продукт – это электронное издание, которое содержит систематизированный материал по конкретной дисциплине или области знаний и обеспечивает овладение обучаемыми знаниями, умениями и навыками в этой области. Основное назначение электронных образовательных продуктов – предоставление и представление информации. Электронным образовательным продуктом можно считать любое компью-

терное средство обучения, разнообразные программные продукты: электронные учебники и учебные пособия, выполненные в различных инструментальных средах и при помощи офисных приложений, электронные учебно-методические комплексы, учебные материалы, облаченные в т.н. autorun-оболочку, аудиокниги, учебные видеоуроки, видеофильмы и видеолекции, компьютерные тестирующие инструменты. Структуру электронного образовательного продукта можно представить в виде 4-х основных составляющих:

1. Информационная составляющая. Это основной материал, предназначенный для изучения (курс лекций).

2. Учебно-методическая составляющая. Это вспомогательный и дополнительный материалы, глоссарий, контрольные вопросы, список основной и дополнительной литературы, аппарат для тренинга умений, упражнения для самостоятельной работы.

3. Контрольная составляющая. Это контрольные тесты, контрольные и самостоятельные работы.

4. Внетекстовая составляющая. Это иллюстративный материал, приложения, аппарат организации усвоения материала, навигационный аппарат.

При разработке электронных образовательных продуктов рекомендуется руководствоваться рядом принципов.

1. *Дискретизация*. Содержимое электронного образовательного продукта должно быть разбито на разделы (модули), которые логически связаны друг с другом.

2. *Полнота содержания*. Каждый раздел (модуль) должен содержать такие компоненты, как: теоретическое ядро, контрольные вопросы, задания для самостоятельной работы и др.

3. *Наглядность*. Каждый раздел рекомендуется снабжать визуальными материалами, которые должны облегчать понимание и запоминание материала.

4. *Структурная иерархия*. Разделы по возможности должны связываться друг с другом.

5. *Управляемость*. Студент должен иметь возможность самостоятельно управлять работой с конкретным продуктом.

6. *Адаптивность*. Электронные образовательные продукты по конкретным дисциплинам должны допускать адаптацию к нуждам любого пользователя. Они должны разрабатываться для использования на компьютерах, имеющих средние показатели.

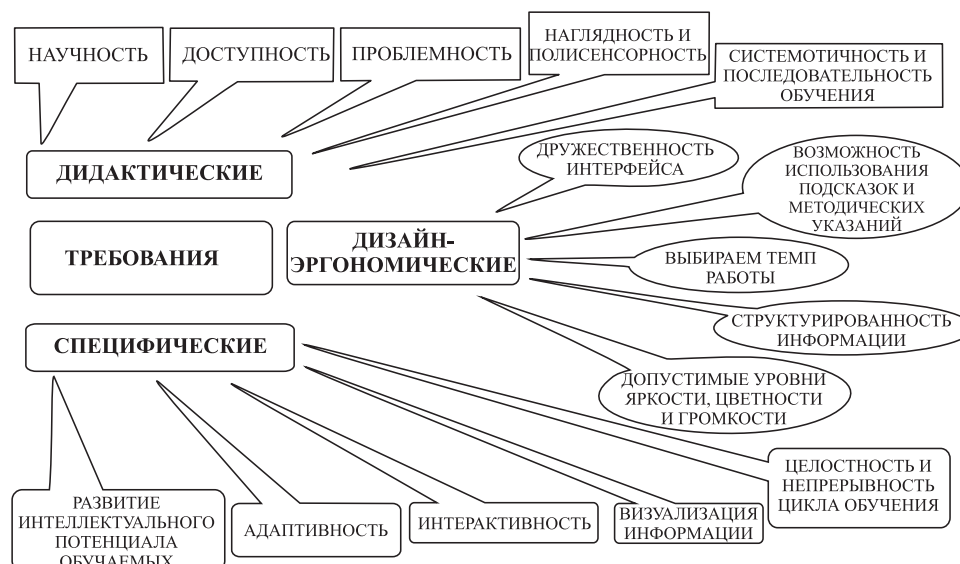
7. *Совместимость*. Электронные образовательные продукты должны быть выполнены в универсальных форматах для дальнейшей актуализации, дополнения и корректировки. Если для корректной работы продукта необходимо специализированное программное обеспечение, оно должно быть интегрировано в данный образовательный продукт либо поставляться вместе с ним.

Даже самые лучшие электронные образовательные продукты останутся невостребованными, если их внедрение не будет методически оправдано и не будет создано единое для студентов и преподавателей учебно-информационное пространство [1].

Использование подобных средств обучения призвано улучшить понятность и восприимчивость материала как преподавателем, так и студентом, дает возможность компоновать материал по своему усмотрению, не говоря уже о том, что изучаемый материал можно представлять как в текстовой, так и в мультимедийной формах. Использование электронных средств обучения выполняет ряд дидактических задач, а именно обеспечивает доступность изучения материала учащимися разной степени подготовки, дает возможность самоподготовки, самоконтроля и самокоррекции. Однако сколь угодно совершенная программная оболочка не сможет выполнять свои образовательные функции, если ее нечем наполнить. Риск создания мультимедийной обучающей разработки, которая при ближайшем рассмотрении оказывается информационно беднее традиционных пособий и учебников, чрезвычайно велик [2].

Электронные средства обучения нового поколения должны включать в себя совокупность образовательных ресурсов, средства для изучения теоретического материала, ком-

пьютерного моделирования и экспериментального исследования изучаемых объектов, а также интерактивные учебные задания, средства тренинга, контроля знаний и умений. К ним предъявляется ряд требований (рисунок); главным образом, это дидактические, специфические и дизайн-эргономические требования (последние тесно связаны с санитарно-гигиеническими требованиями к образовательным продуктам).



Требования к разрабатываемым электронным образовательным продуктам

Требования, которым должен удовлетворять электронный образовательный продукт, могут быть разбиты на 2 группы: требования к содержанию и требования к возможностям преобразования и обработки содержания, предоставляемые конкретным программным инструментальным средством [3]. В первую очередь, это требования к содержательному наполнению, которое должно быть подобрано таким образом, чтобы обеспечить возможность самостоятельного освоения учебного курса студентом или возможность освоения курса при минимальном вмешательстве преподавателя. Средства информационной поддержки самостоятельной работы студентов должны обеспечивать быструю ориентацию в тексте, возможность структурирования учебного материала и самостоятельного изменения структуры в соответствии с решаемыми задачами, возможность быстрого поиска необходимой информации. Выбор формата (а точнее, нескольких форматов) наполнения электронного образовательного продукта в значительной степени повлияет на все характеристики разработки, поэтому к выбору формата (форматов) следует подходить максимально взвешенно.

Одна из основных функций электронных образовательных продуктов – информационно-методическое обеспечение учебного процесса. Использование в учебном процессе электронных образовательных продуктов реализует такую дидактическую функцию, как самообразование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шупляк, В. И. Создание и методическое обеспечение электронных учебных изданий для высшей школы / В. И. Шупляк // Выш. шк. – 2008. – № 1. – С. 58–63.
2. Лобанов, А. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2005. – 107 с.
3. Оськин, А. Ф. Информационно-образовательная среда поддержки управляемой самостоятельной работы студентов / А. Ф. Оськин // Науч.-метод. инновации в высшей школе / под общ. ред. проф. А. В. Макарова. – Минск: РИВШ, 2008. – С. 130–140.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

Профессиональные компетенции современного учителя включают в себя понимание актуальных направлений развития образовательного процесса, использование достижений современной методической науки для реализации целей обучения математике в школе. Программа по методике преподавания математики на математическом факультете педагогического университета содержит разделы общей и частных методик, ориентированные на достижения современной методической науки. Однако системный анализ основных ее достижений, формирование у студентов навыков применения их на практике требует выделение этих вопросов в отдельный спецкурс. На математическом факультете БГПУ имени Максима Танка для реализации этих целей разработан спецкурс «Современные направления в развитии методики преподавания математики».

В основу программы спецкурса «Современные направления в развитии методики преподавания математики» положены принципы:

- синтез изученных студентами ранее дисциплин: психологии, дидактики, философии, математики, методики преподавания математики;
- направленность будущей профессиональной деятельности студента на развитие личности учащегося средствами математики;
- формирование субъективного опыта студента по разработке и проектированию учебных технологий, направленных на реализацию современной концепции обучения математике в школе.

Программа определяет содержание курса в соответствии с новыми тенденциями развития методики преподавания математики и направлена на совершенствование профессиональной подготовки студентов, подготовку специалистов, владеющих современными знаниями в области психологии формирования знаний, методов обучения и развития в процессе обучения математике.

Программой определены следующие задачи: рассмотреть модели обучения математике, построенные с учетом психологических закономерностей умственного развития учащихся; показать возможности интеграции различных разделов математики, как средства развивающего обучения в школьном курсе математики; изучить методические закономерности и новые технологии при обучении решению задач по стереометрии; рассмотреть учебные исследования по геометрии на основании школьного курса математики.

В результате изучения курса студент должен овладеть следующими знаниями и умениями: знание возможностей развития когнитивного опыта для понимания математических теорий, свойств математических объектов и связей между ними, способов решения математических задач; знание методических закономерностей и новых технологий при обучении решению задач по стереометрии; знание методов исследования функций через задания с параметрами; знание методов исследования свойств геометрических объектов, с помощью изменения определяющих их параметров; умение организовать исследовательскую деятельность учащихся в процессе обучения математике.

На изучение спецкурса «Современные направления в развитии методики преподавания математики» отводится 36 часов лекций.

Содержание спецкурса «Современные направления в развитии методики преподавания математики» представлено разделами:

1. Психологизация процесса обучения математике.
2. Интеграция различных разделов математики как средство развивающего обучения в школьном курсе математики.

3. Методические закономерности и новые технологии при обучении решению задач по стереометрии.

4. Учебные исследования по математике на геометрическом материале.

Обозначим краткое содержание каждого из разделов.

Возможности совершенствования методики работы учителя существенно зависят от того, насколько он умеет управлять мыслительной деятельностью учащихся, активизируя ее. Осуществлять такое управление учитель, очевидно, может, опираясь на знания психолого-физиологических и методических закономерностей процесса усвоения знаний.

В связи с реформированием школы основной задачей является построение методики обучения на психологической основе. В настоящее время у многих учащихся отмечается низкое качество знаний по математике. Имеет место механическое усвоение знаний, неумение применять знания в различных условиях, слабые навыки решения задач и т. д. Проанализируем причины такого явления.

Любое знание является результатом определенного мыслительного процесса. Между тем учет мышления учащегося в школе делается не точно, стихийно. Укажем важный методический факт – логически безупречное изложение предмета само по себе не может гарантировать его понимания и усвоения учащимся, что объясняется тем, что работа мышления протекает по своим особым законам, которые изучает психология и которые не сводятся к законам логики.

Исследования психологов, методистов приводят к выводу о необходимости обучать школьников приемам умственной деятельности. Учащихся нужно учить мыслить. Поэтому главной целью методики преподавания математики является построение процесса обучения на психологической основе, т. е. с учетом психологических особенностей усвоения знаний учащимися. В связи с сокращением учебного времени на изучение математики в школе перед учителями встает вопрос о поиске его резервов. Действительно, для выработки умения и навыков применения основных алгоритмов решения типовых задач, рассмотрения нестандартных заданий, требующих от учащихся навыков исследовательско-поисковых действий, необходимо достаточное количество времени. Решение этой проблемы следует искать в более глубоком изучении самого процесса формирования знаний, изучение психолого-физиологических закономерностей усвоения знаний, восприятия, памяти, мышления.

Переработка большого количества информации связана с когнитивным опытом учащихся и его развитием.

Когнитивный опыт – ментальные структуры, обеспечивающие хранение, упорядочивание, трансформацию конечной и поступающей информации.

Когнитивный опыт способен воспроизводиться в психике субъекта устойчивыми закономерностями познавательной среды. Основное назначение когнитивного опыта есть оперативная переработка текущей информации об актуальном воздействии на разных уровнях познавательного отражения. Переработка информации связана с различными способами кодирования информации. В спецкурсе рассматриваются виды когнитивного опыта, когнитивные схемы, методика применения когнитивных схем для переработки информации и формирования навыков ее применения. Среди видов когнитивных схем выделяют: «фокус – пример» – прототип, в котором отражены и сконцентрированы типичные характеристики объекта; фреймы – формы хранения стереотипизированной структуры, в которой выделен «каркас», воспроизводящий постоянные инвариантные характеристики данной ситуации, узлы, чувствительные к всевозможным изменениям; метафоры, как фигуры речи в виде слова, словосочетания, обозначающие некоторый объект или класс объектов для характеристики другого класса объектов или объекта; алгоритмы; таблицы.

В разделе «Интеграция различных разделов математики как средство развивающего обучения в школьном курсе математики» рассматриваются следующие вопросы: интеграция различных разделов математики при решении уравнений и неравенств; методы решения трансцендентных уравнений и неравенств на основе интеграции с функциональной линией (функцио-

нальный метод); методы решения уравнений и неравенств и их систем на основе интеграции с геометрическим материалом; системный подход к решению текстовых задач в школьном курсе математики; графический метод решения текстовых задач как средство интеграции школьного курса математики; функциональный подход в изучении геометрических объектов; использование свойств непрерывности, ограниченности функций при решении геометрических задач.

В разделе «Методические закономерности и новые технологии при обучении решению задач по стереометрии» рассматриваются вопросы обобщенных приемов решения стереометрических задач, развития идеи стереометрической задачи и обобщения с помощью изменения определяющих ее параметров, ключевых задач, составления системы задач на базе ключевых. В разделе «Учебные исследования по математике на геометрическом материале» выделены вопросы развития познавательного интереса школьников в процессе обучения математике, путей формирования познавательного интереса, взаимосвязи проблем воспитания познавательного интереса и развития мышления в процессе обучения математике, реализации приемов исследовательской деятельности в процессе обучения, рассмотрены примеры учебных исследований по геометрии.

В условиях быстро развивающихся возможностей компьютерных технологий особое значение приобретает понимание системного подхода к процессу формирования знаний, развития школьников в соответствии с их индивидуальными стилями приема, переработки и использования информации. Поэтому каждый из содержательных разделов предлагаемого спецкурса сопровождается обоснованием целесообразности компьютерной поддержки.

В содержании спецкурса выделяется роль компьютерных технологий в организации исследовательской деятельности учащихся. Предлагаются модели учебного исследования в соответствии с принципами организации исследовательской деятельности учащихся, которые формируют навыки исследовательского стиля мышления.

Таким образом, разработанный спецкурс достаточно полно охватывает современные тенденции в методике преподавания школьного курса математики.

Ж. Б. Манкевич

БарГУ, Беларусь

ОБУЧАЮЩЕ-КОНТРОЛИРУЮЩИЙ ТЕСТ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

***Abstract.** The article reflects the author approach to the problem of elaboration of tests which do not only check the students' knowledge but also (and mainly) teach them. The tasks are based on the material of Practical English Phonetics.*

The results of experimental testing prove that the suggested series of tasks, built on the bases of the author's ideas, increase density of lessons facilitate intensification and individualization of teaching process.

Предметом нашего интереса являются особенности построения и использования в учебном процессе обучающе-контролирующих тестов по дисциплине «Практическая фонетика английского языка». Из содержательного компонента термина вытекает, что подобные тесты преследуют две цели: *научить* и *проконтролировать*.

В условиях уменьшения аудиторных часов на указанную дисциплину при сохранении требований к знаниям и умениям будущих специалистов остро встает вопрос о необходимости пересмотра форм организации учебной деятельности на занятии в высшем учебном заведении, причем во главу угла ставится необходимость соблюдения таких принципов, как:

- индивидуализация процесса обучения;
- высокая плотность занятия;

- интенсификация учебной деятельности;
- повышение мотивации к изучаемой дисциплине.

Более чем трехлетний опыт исследовательской деятельности автора в обозначенной области позволяет сделать вывод о рациональности использования в учебном процессе вуза специально разработанных обучающе-контролирующих тестов. В частности, по итогам двухлетней апробации экспериментального комплекса таких тестов издан сборник контрольных работ по вводно-коррективному курсу практической фонетики английского языка.

Проверочные задания составлены на основе материала вводно-коррективного курса учебника профессора Е. Б. Карневской «Практическая фонетика английского языка» 2004–2007 гг. издания и, соответственно, отражают его формальный и содержательный компоненты. Предлагаемые контрольные работы позволяют проверить уровень усвоения студентами звуковых и просодических явлений английской речи с теоретической и практической точек зрения; особое внимание уделяется отработке умения постановки ядерного ударения во фразе; ряд заданий направлены на систематизацию правил чтения и соотнесения их с особенностями английской орфографии [3].

В сборник вошло 20 контрольных работ, представленных двумя вариантами. Структура контрольных работ однотипна: первая часть каждой из них посвящена проверке теоретических знаний по изучаемой теме, вторая – умению применять их на практике; 1–2 пункта включают задания на повторение материала предыдущих уроков. Важно, что благодаря своей структуре (детальной проработке теоретического и практического материала, предложению выбора из 6, повторению при изменении формулировки задания и т. п.), контрольные работы выполняют не только *проверочную* функцию, но и *обучающую* (с превалированием первой). Они позволяют достаточно оперативно определить уровень знаний студентов всей группы по теме занятия, а также осуществлять индивидуальный подход, используя задания выборочно [1].

Для повышения мотивации к изучению иностранного языка и преодолению рутинности учебного труда используются остроумные и шуточные высказывания, пословицы. При некоторой доработке можно составить электронную версию обучающе-контролирующего комплекса по вводно-коррективному курсу практической фонетики английского языка, что будет способствовать интенсификации процесса обучения иностранному языку и повышению эффективности, прежде всего, самостоятельной работы студентов над языком.

В структурно-содержательном компоненте тестов к основному курсу упомянутого выше учебника, а также учебника по практической фонетике английского языка на продвинутом этапе обучения (Е. Б. Карневская и др.) основное внимание уделяется реализации *обучающей* функции контроля. Следует отметить, что создание подобных проверочных заданий требует больших временных затрат не только при их разработке, но и при апробации в учебном процессе (2–3 года).

Для того чтобы облегчить процесс изучения сложного теоретического материала посредством обучающе-контролирующих тестов, на наш взгляд, необходимо соблюдение следующих условий.

Тест, в нашем случае (как и обычно), определяется как система заданий возрастающей трудности. Но здесь имеется некоторая особенность: обучение идет параллельно с усложнением формы заданий при *постоянной ротации* наиболее трудного для понимания и усвоения материала; причем предполагается, что ответы на сложные вопросы студент найдет самостоятельно, продвигаясь вперед по ходу выполнения теста. Кроме того, задания должны вызывать интерес у обучаемых как своей структурой, так и содержанием. В то же время разработчику следует обратить внимание на шаблонность общей структуры всех тестов: в таком случае студент может максимально сосредоточиться на содержательном компоненте заданий и сократить время на их выполнение.

Мы также считаем, что в обучающе-контролирующие тесты необходимо обязательно включать так называемые задания второго уровня, при выполнении которых студент может проверить полученные теоретические знания на практике; порой такие задания помогают найти ответ на вызвавший затруднения вопрос к теоретическому материалу. Их содержательный компонент должен также способствовать реализации воспитательной, образовательной и развивающей функций преподаваемой дисциплины. В этом случае мы стараемся прибегать к использованию крылатых выражений, высказываний великих людей, иллюстрации фонетических и грамматических правил из предыдущих тем и т. п.

Соблюдение вышеуказанных принципов требует не только серьезных временных затрат при составлении обучающе-контролирующих тестов, но и высокого мастерства педагога, работающего над данной проблемой. Работа же с таким тестом на занятии, как показывает практика, не только продуктивна, но и эмоционально позитивна.

Основной вывод, к которому мы пришли в процессе экспериментальной работы, заключается в следующем: применение обучающе-контролирующих заданий позволяет значительно повысить плотность занятия, активизировать учебную деятельность студентов, реализовывая принцип индивидуализации. По отзывам студентов, данный вид учебной деятельности помогает преодолеть барьер страха перед ошибкой, способствует снижению напряженности на занятии, создает ситуацию успеха, стимулирует к дальнейшей учебной работе, углублению своих знаний, развивает умение самоконтроля и самооценки [2].

Из вышесказанного отнюдь не следует, что речевую деятельность на занятиях по практической фонетике английского языка следует заменить на работу с тестами (какими бы эффективными они ни были). Однако в условиях жесткого дефицита времени внедрение в учебный процесс предлагаемых нами заданий позволяет вовлечь в учебную деятельность каждого студента, в то время как преподаватель может параллельно вести устную беседу с отдельными обучаемыми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Манкевич, Ж. Б. Мультифункциональный тест как средство интенсификации учебного процесса в вузе / Ж. Б. Манкевич // Наука, образование, технологии – 2009: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., 10–11 сент. 2009 г. Барановичи: РИО БарГУ, 2009, Барановичи, Республика Беларусь: в 2 ч. / редкол.: В. И. Кочурко [и др.]. – Барановичи: РИО БарГУ, 2009. – Ч. 1 – С. 65–66.

2. Манкевич, Ж. Б. Повышение мотивации к изучению английского языка посредством использования обучающих тестов / Ж. Б. Манкевич, О. М. Давыдова // Иноязычное образование: лингвистический и методический аспекты; материалы междунар. науч.-практ. конф., 25–26 апр. 2007 г. – Барановичи, БарГУ, 2007. – С. 163–167.

3. Манкевич, Ж. Б. Практическая фонетика [Текст]: сб. контр. работ для студентов 1 курса фак. иностр. яз. / Ж. Б. Манкевич. – Барановичи: РИО БарГУ, 2009. – 109 с.

Е. Н. Михайловская

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

КРЕАТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Abstract. The article is devoted to the research of the problem of using the most effective methods of teaching in the development of cognitive students' independence. In connection with the fact that in the modern educational system of the Republic of Belarus the transition from the absolutization of "knowledgeable", "rational" educational paradigm to humanistic, individually oriented teaching, there is a shift in the accents in targeting and target-implementation. There is a change of priorities from the education intended for program mastering to the education intended

for personality development and his self-development. In the light of the existing educational tendencies the modern society needs a personality, cable of self-development, of creative transformation of reality. Consequently, the problem of developing the personality's cognitive independence arises. Thus, the problem how to develop this personality formation comes up, using which means, what methods of teaching are the most effective.

Наряду с использованием традиционных методов в преподавании, необходимо постепенно увеличивать долю инновационных методов. В частности, И. И. Цыркун классифицирует методы обучения в зависимости от модели-предписания. Производными от инновационной модели-предписания, по его мнению, являются четыре группы методов обучения: эмпирические, комплексные, методы оценки и интерпретации результатов дидактического нововведения, креативные методы [3].

На основе практики обучения иноязычной речи, а также проведенного анализа психолого-педагогической научной литературы, на наш взгляд, наиболее эффективными в развитии познавательной самостоятельности студентов являются методы активного, проблемного и эвристического обучения. Они побуждают обучаемого к творчеству, к активной мыслительной и практической деятельности; решая нестандартные научно-учебные задачи, обучаемый овладевает учебным материалом и получает необходимые творческие навыки и умение их применять в своей дальнейшей познавательной деятельности. Эту группу методов мы отнесем к креативным. Мы полагаем, что данные методы могут применяться в преподавании дисциплин гуманитарного цикла и, в комплексе, они дают наивысший результат.

Рассмотрим содержание каждого метода в отдельности.

1. Мозговой штурм (брэйнсторминг). Метод организации коллективной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем. Преподаватель выбирает тему дискуссии, ставит перед студентами задачу и рассказывает о правилах мозгового штурма: предложить наибольшее количество вариантов решения задачи; не отвергать ни одной идеи лишь потому, что она противоречит общепринятому мнению; развивать идеи других участников; не пытаться дать оценку предложенным идеям, этим можно заняться позже [1].

2. Метод «грозди». Для определения проблемы и задач исследования можно рисовать к ним иллюстрации, схемы, графики, таблицы, позволяющие наглядно представить проблему и выработать модель исследования. Например, всю имеющуюся информацию можно представить в виде древовидной схемы. Метод «грозди» позволяет передвигаться от одного понятия к другому. В древовидной структуре можно добавлять новые идеи в любом месте. Наличие центральной идеи создает стержень, вокруг которого удерживаются мысли, а ветвистая структура позволяет им свободно развиваться. В результате понятия выделяются четко, оставаясь логически связанными между собой. Появляется объемное видение проблемы.

3. Метод «Сократовский диалог». Студенты формулируют проблему и разбирают альтернативные подходы. Студенты и преподаватель, стоя на различных позициях, уточняют в споре свои позиции. В ходе занятия преподаватель задает студентам вопросы и просит их высказать свое отношение к данной проблеме. При этом преподавателю следует выступать в роли «адвоката дьявола» и разжигать спор [1].

4. Метод кейс-стади (с использованием конкретных учебных ситуаций).

1. Изучив текст с описанием ситуации, студент должен попытаться самостоятельно выяснить суть проблемы, определить собственную позицию в оценке ситуации, найти конкретные способы решения данной проблемы.

2. Студенты в малых группах (4–5 человек) обмениваются мнениями по кругу проблем, составляющих основу кейса, и с помощью диалога и поиска консенсуса приходят к единому решению. На этом этапе возможны «брэйнсторминг», диалог, полилог, дискуссия.

Общегрупповое обсуждение проводится под руководством преподавателя. Каждая группа высказывает свою точку зрения по ряду проблем. Особенностью обсуждения является то, что преподаватель не дает качественной оценки мнений, любое высказывание воспринимается как допустимое [1].

5. Метод «SWOT-анализа». Для решения любой задачи можно воспользоваться «SWOT-таблицей».

6. Метод «Коллаж»:

1. Выбирается тема.
2. Студентам предлагается заранее принести вырезки из журналов с яркими картинками, касающиеся данной темы.
3. На занятии студенты в малых группах без слов, по желанию наклеивают картинки на ватман.

После окончания работы студенты рассказывают по картинкам, что они понимают, например, под понятием «дружба» и т. д.

7. Метод «Рыбья кость». Рисуются рыбья кость. Вписываются в головной части – проблема, на ребрышках – «почему возникла», «как предотвратить появление проблемы», в хвосте – профилактическая работа (как можно избежать данной проблемы в будущем). Как предотвратить? Почему? [1].

8. Метод мозаики:

1. Распределение участников в команды.
2. Тема делится на 6 частей, каждая команда становится специалистом своей части.
3. Обсуждение «кусочка мозаики».

Выступление и обсуждение проблемы в целом.

9. Метод эмпатии (вживания в образ). Метод предполагает «вчувствование» человека в состояние другого объекта (субъекта), что позволяет студенту изучить проблему «изнутри». В моменты наилучшего «вживания» обучаемый задает вопросы себе, пытается найти ответы. Рождающиеся при этом мысли у студента и есть эвристический образовательный продукт обучаемого, который затем может быть выражен в любой форме (устной, письменной, музыкальной, рисуночной) [2].

10. Метод «Мнимый больной». Преподаватель ставит проблему, но притворяется, что некомпетентен в этом вопросе, поощряя студентов высказаться по данной проблеме, попозже сам включается в дискуссию, предлагает свой вариант решения задачи.

11. Метод «Светофор». Этот метод характерен тем, что подходит для легко управляемой группы, быстро определяет наименее спорные вопросы, дает быструю обратную связь. Каждый участник получает карточки трех цветов (красный – я не согласен, желтый – терпимо отношусь к данной проблеме, зеленый – я согласен). По сигналу ведущего обучаемые голосуют ими. После того, как наименее спорные проблемы отброшены, можно продолжить обсуждение более спорных проблем любыми другими способами.

12. Метод автомобиля. Студентам предлагается ассоциировать технологию, предмет, явление с автомобилем. Они рисуют его. Далее проецируем строение машины на изучаемый материал: что является ключом, двигателем? В чем ноу-хау, основное отличие автомобиля (явления, предмета) от других? Что является тормозом? В чем слабые стороны автомобиля? [1].

Итак, в результате анализа психолого-педагогической литературы и внедрения данных креативных методов в практику преподавания английского языка, мы пришли к выводу, что в результате обучения у студентов развивается умение гибко, нестандартно и своевременно реагировать на огромное количество изменений, происходящих в процессе обучения, а

также предвосхищать эти изменения и участвовать в их формировании. У обучаемых развиваются творческие способности, что, в свою очередь, ведет к развитию познавательной самостоятельности индивида. Данные методы обучения мы рекомендуем использовать в преподавании дисциплин гуманитарного цикла.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мынбаева, А. К.* Инновационные методы преподавания, или Как интересно преподавать / А. К. Мынбаева, З. М. Садвакасова. – Алматы: ДООИВА, 2007. – 283 с.
2. *Хуторской А. В.* Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
3. *Цыркун, И. И.* Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.

Н. П. Можей
БГТУ, Беларусь

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ

Abstract. In the article it is analyzed a several of the aspects of the problem of mastering the educational process by means of computer technologies. The author has analyzed the role of visual aids in forming the intellectual activity of students. In article modern tendencies of mathematical studying of students are considered, the reasons of low level of mathematic knowledge are established. For the decision of the given problems it is offered to use an informative approach as at a stage of selection and structurization of the maintenance of mathematical training, and at a stage of measurement of material mastering level of students.

Поиск оптимальных способов, влияющих на качество образования, в последние годы расширяется. Создаются новые педагогические технологии, актуализируются уже известные, поскольку все более явной оказывается невозможность традиционной образовательной системы соответствовать новым социокультурным и экономическим тенденциям. В условиях инновационной перестройки системы образования актуальной стала проблема оптимизации математической подготовки как важной составляющей фундаментальной инженерной подготовки студентов технических вузов. Объем знаний растет лавинообразно, что приводит к появлению новых учебных предметов, время на изучение которых выделяется за счет сокращения часов, отводившихся для традиционно читаемых курсов, например курса высшей математики. Наблюдается спад интереса к изучению математики и, как правило, отсутствие мотивационной составляющей математического образования. Нет видения «живой» математики, особенно при введении абстрактных понятий, мотивации развития теории, преобладает наличие пассивных форм и методов обучения. Нет побуждения студентов к размышлению, наличествует натаскивание и заучивание наизусть, ограничиваясь часто применяемыми результатами. Из математических курсов изымается геометрический материал из-за отсутствия времени на него, а ведь с помощью него наиболее легко могут быть использованы электронные презентации математического материала и вовсе не с целью облегчения вычислительной работы, а для более глубокого понимания сути математических методов. Преподавание математики должно быть в практической части более адаптировано к специальности и раскрыто для применения информационных технологий (ИТ).

Отметим достоинства использования ИТ для повышения эффективности обучения. Учебные материалы, подготовленные на основе мультимедийных технологий, открывают новые возможности презентации учебного материала, связанные с использованием зрительной и аддитивной наглядности. Чем разнообразнее чувственное восприятие материала, тем лучше он усваивается. От оптимального сочетания средств наглядности зависит, будут ли они способствовать эффективному усвоению предмета или перегрузят обучаемых, затормозив их восприятие [1]. Применение различных видов мультимедиа направлено на комплексное восприятие учебного материала всеми органами чувств. Применение на лекции, например, PowerPoint позволяет использовать анимацию, звуковые эффекты, концентрировать внимание на принципиально важных моментах излагаемого материала, выдавать только тот материал, который в данный момент объясняется. Применение мультимедиа должно соответствовать дидактическим принципам научности, систематичности и последовательности, доступности, учета особенностей подготовки обучаемых, связи изучаемого материала со специальностью, активизации обучения студентов. На практическом занятии или во время самостоятельной проработки материала студент может на компьютере как проверить правильность решения, так и автоматизировать процесс громоздких вычислений. Можно получать графические иллюстрации, например фазовые портреты решений дифференциальных уравнений. Визуализация получаемой информации позволяет вернуть точным наукам наглядность, исконно им присущую, но скрывающуюся за абстрактностью используемого формульного аппарата и сложностью формул. Использование вычислительной техники позволяет существенно увеличить объем расчетов, ускорить оценку и отбор различных вариантов решений, поэтому при подготовке студентов большое внимание уделяется применению компьютеров при проведении расчетов. Современные компьютерные технологии сбора и обработки информации в сочетании с соответствующим программным обеспечением позволяют автоматизировать «техническую» сторону математического моделирования.

Информатизация образования выдвигает ряд требований к проведению учебного процесса:

- лекционный курс должен сопровождаться компьютерными презентациями;
- при составлении заданий преподаватель должен учитывать разную степень подготовленности и разные возможности студентов в освоении нового материала, т. е. предлагать уровневые задания;
 - для наилучшего усвоения учебного процесса практические задания должны составляться в порядке возрастания сложности с использованием ранее пройденных элементов, т. е. каждый студент должен получать задание сразу на всех уровнях, однако к выполнению более высокого уровня приступать только после решения всех заданий предыдущего;
 - по мере знакомства с различными математическими темами необходимо указывать на возможности ИТ при решении аналогичных задач (проведение вычислений с использованием электронных таблиц, построение поверхностей с использованием математических пакетов, проведение символьных преобразований в математических пакетах и др.);
 - для закрепления полученных знаний желательно проводить компьютерное тестирование по мере прохождения отдельных разделов.

Частично компенсировать недостаток часов для аудиторной работы, улучшить восприятие материала, его наглядность, активизировать самостоятельную работу студентов призвано внедрение электронных учебно-методических комплексов (УМК) на основе ИТ. Использование в учебном процессе УМК призвано повысить эффективность и качество обучения и процессов контроля получаемых знаний, умений и навыков. Новые технологии обучения позволяют интенсифицировать процесс овладения учебной информацией и применяются, как правило, для представления информации, обмена информацией, обработки

информации, организации и управления. На кафедре высшей математики БГТУ ведется работа по созданию электронных УМК. Комплекс должен содержать блок обучения, блок тестирования и анализа результатов тестирования студента, базу данных обучения и тестирования. Обучение каждого студента должно проходить по индивидуальному учебному плану и в индивидуальные сроки, что приводит к оптимизации процесса обучения, такой подход является наиболее удобным для обучаемых. На основе реальных достижений студента, занесенных в базу данных результатов, можно строить план обучения, а также делать вывод об уровне усвоения учебного материала. Обучаемый сам решает, какой темп и график работы ему подходит для достижения наилучшего результата в обучении, а основная задача преподавателя – предоставить обучаемому достаточно полную информацию об изучаемом материале, а также четкие критерии достижения учебных целей, помочь ему построить оптимальный индивидуальный график обучения. Обучаемому должны выдаваться рекомендации по обучению и прохождению контроля, чтобы студент на каждом этапе четко представлял, что и зачем он изучает, каковы критерии оценки.

Главным критерием успешного обучения математике выступает умение решать учебные математические задачи. Однако часто происходит просто заучивание образцов решений. Процесс изучения математики проходит неосознанно, расширение спектра изучаемых тем снижает уровень конкретных знаний, а углубление в материал вынуждает сужать круг рассматриваемых вопросов. Компьютерные средства позволяют легко организовать дифференцированное обучение. Курс разбивается на ряд законченных модулей, информация структурируется в виде ориентированного графа, вершины которого соответствуют отдельным тематическим разделам, а ребра – отношениям между ними. Наличие модулей глубины и полноты изложения материала позволяет индивидуализировать работу и предоставить студенту большую самостоятельность в изучении материала. Предлагаемый для усвоения материал классифицируется по глубине по уровням. Наблюдается явный эффект при использовании уровневого подхода: слабый студент не тратит время на попытку решения задач, ему пока не доступных, а сильный студент имеет перед собой план действий и цели, к которым следует стремиться. Использование компьютерных средств позволяет студенту осваивать учебные блоки в удобное для него время. Представление учебного материала в виде графа позволяет учитывать возможные ситуации; связывать новые понятия с существующими понятиями и представлениями, что улучшает понимание; осуществлять глубокую обработку знаний; обеспечивать индивидуальный темп обучения; осуществлять обратную связь.

Даже студент очной формы обучения в свободное время должен иметь возможность воспользоваться коммуникационными технологиями, особую же роль они приобретают при заочном обучении, позволяя повысить уровень профессиональной подготовки специалистов. Дистанционная форма обучения главным образом ориентирована на самостоятельную работу студента, что обусловлено удаленностью обучающегося от преподавателя. На кафедре высшей математики БГТУ размещаются на сайте программы, сведения о литературе, темы контрольных и курсовых работ, варианты тренировочных проверочных работ, вопросы к зачету и экзамену. Ведется работа по размещению на сайте полного блока обучения и системы самоконтроля.

Функции компьютерных средств обучения многообразны, в основном они заключаются в том, чтобы содействовать формированию математических понятий и организации работы с материалом, формированию необходимых умений и навыков, служить средством контроля и самоконтроля. Образовательная функция ИТ заключается в создании условий для овладения студентами системой математических знаний и способов математической деятельности. Контрольно-оценочная функция компьютерных средств заключается, в част-

ности, в том, что с их помощью эффективен тестовый контроль, коррекция и оценка знаний и умений. Их эстетическая функция заключается в том, что можно эстетично оформить учебный материал, изложить его последовательно, системно, образно и привлекательно. Эффективна реализация информационной функции компьютерных средств, которые позволяют за короткое время ознакомить студентов с большим объемом материала.

Использование ИТ в рамках высокоавтоматизированной информационной среды открывает широкие возможности для обучения и решения стоящих перед студентом профессиональных, экономических, социальных и бытовых проблем. И поэтому поиск и отработка по-настоящему эффективных и работоспособных технологий обучения является одной из основных, приоритетных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андерсен, Бент Б.* Мультимедиа в образовании/ Бент Б. Андерсен, Катя ван ден Бринк. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.

**В. В. Самохвал, В. М. Галынский, Н. К. Кисель,
Ю. В. Позняк, Г. Г. Шваркова**

БГУ, Беларусь

ПРОБЛЕМА МОДЕРНИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКИХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Abstract. In the article the influence of information and computer revolution on the educational practices is analyzed. The conditions of modernization of the technologies aimed at personality culture development at the three stages: macro-, meso- and micro-levels, are considered. The increase in the scope of knowledge required from graduate leads to a radical reconstruction of the whole organization of educational process. A situation when teacher plays a dominant role turns not only into student's passive compliance, but also into reduction of the intrinsic motivation for learning, which emphasizes the need to move to interactive teaching methods and student-focused practice of university teaching, and to shift from paradigm of teaching to paradigm of learning. It is proposed that the general direction of modernization is the building of the specific information and computer environment in an educational institute – a virtual educational space.

Фундаментальные цивилизационные сдвиги на рубеже XX и XXI вв. ставят на повестку дня вопрос о переходе к новой стратегии социальной динамики, что влечет за собой неизбежность кардинальных изменений и в системе образования. Динамичное социальное развитие обнаруживает увеличивающийся разрыв между сложностью и новизной возникающих задач, с одной стороны, и приемами и методами их решения, выработанными в прошлом – с другой. В силу этого обстоятельства эдукология современного университета, призванная научить студента самостоятельно приобретать и актуализировать знания, предъявляет особые требования к формированию современной модели образования, обеспечивающей сочетание достаточно обширной общеобразовательной подготовки с возможностью глубокого постижения специальных дисциплин. В условиях информационно-компьютерной революции и роста объема знаний назрела настоятельная необходимость серьезных изменений в университетской эдукологии, в частности, в переструктурировании самого содержания образования, изменении приемов оперирования информацией и знанием [1].

Происходящая на наших глазах смена парадигмальной рациональности в образовании на деятельностьную или мыследеятельностную активно инициирует качественное обновление национального образовательного пространства. В этом процессе приоритетное развитие призваны получить информационно-компьютерные технологии (ИКТ), необходимость использования которых диктуется, в частности, рядом особенностей психологии восприятия и усвоения информации, характерных для многих представителей современной студенческой молодежи. Сюда, в первую очередь, следует отнести «клиповость» сознания, недостаточно сформированные навыки анализа текста, затруднения в оперировании развернутыми концептуальными построениями. Будучи сформированными в процессе социализации, в частности, в стенах общеобразовательной школы, эти особенности когнитивной деятельности студента существенно затрудняют для него полноценное участие в университетских образовательных практиках. Ведь система трансляции и усвоения учебного знания в образовательных практиках традиционно апеллирует к рациональным структурам психики и опирается на формально-логические структуры мыслительной деятельности обучающегося. Современные студенты отдают предпочтение электронным носителям информации по сравнению с традиционными бумажными. Более того, при подготовке к занятиям они предпочитают не фундаментальные книги, а справочную литературу, конспекты и сжатые хрестоматии. Иными словами, студенты предпочитают получать информацию в более простой и доступной форме. Эти обстоятельства побуждают синтезировать новые формы сочетания традиционного обучения с современными ИКТ.

Новые ИКТ в настоящее время рассматриваются как средство для развития таких качеств человека XXI века, как системное научное и конструктивное мышление, развитое воображение и интуиция, вариативность мышления и чувство нового, хорошая лингвистическая подготовка, обеспечивающая новые коммуникативные возможности. Перспективная система образования может и должна уделять особое внимание развитию в человеке перечисленных качеств посредством выработки нестандартных образовательных практик, как в конкретных предметных областях, так и в междисциплинарном пространстве образовательного процесса, включающего, в частности, научно-исследовательскую работу студентов.

Экспликация объективных условий развития культуры личности, фундируемых внешними и внутренними детерминантами, демонстрирует, что наиболее серьезные изменения претерпевают условия, связанные с модернизацией образовательных практик и материально-технической базы, возникновением конкурентной среды в образовательном пространстве и, как следствие, компетентностью преподавателей и новыми требованиями к выпускнику университета. Рассмотрим условия модернизации технологий развития культуры личности в системе университетского математического и естественнонаучного образования в условиях информационно-компьютерной революции.

Процесс модернизации образовательных практик может быть репрезентирован технологиями разного уровня. Анализ массива образовательных технологий с учетом определяющих их внешних образовательных детерминантов позволяет выделить три уровня технологий: на уровне государственных органов управления – технологии макроуровня, на уровне вуза – мезоуровня, на уровне взаимодействия с обучающимся – микроуровня.

К практикам, фундируемым детерминантами макроуровня, относится система мероприятий, разрабатываемых на государственном уровне, в частности Программа «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007–2010 годы», а также отраслевая программа «Электронный учебник» по разработке электронных образовательных ресурсов для системы образования Республики Беларусь на 2007–2010 годы [2].

Экспликация причинно-следственных связей в системе детерминантов развития культуры личности показала, что мезофакторы выступают в качестве основного проводника

механизмов детерминации процессов формирования культуры личности в образовательных практиках математических и естественнонаучных факультетов. Объектом приложения механизмов детерминации в первую очередь выступает группа мезофакторов, центрируемая функционирующей моделью организации образовательного процесса в учебном заведении.

Современная модель образовательного процесса развивается в рамках парадигмы перманентного образования. В связи с этим все более значимым является обращение к интерактивным образовательным практикам.

В условиях информационно-компьютерной революции и роста объема знаний возникает потребность в коренной перестройке всей организации образовательного процесса: переструктурировании самого содержания образования, изменении способов усвоения знаний его участниками, организации новых образовательных коммуникаций.

Вместе с тем для подавляющего большинства студентов остается характерным отсутствие коммуникативных умений и навыков самостоятельной работы с учебными и тем более научными текстами, а также существенные затруднения в коммуникации с преподавателями в образовательных практиках. Ведь в образовательных практиках информирование студентов направлено на активизацию преимущественно познавательной деятельности, а усилия педагога сконцентрированы на создание наиболее оптимальных условий ее осуществления в рамках традиционных целей образования.

Ситуация, в которой доминирующую роль играет преподаватель, оборачивается не только пассивной подчиненностью студента, но к тому же его ленью, безынициативностью, отсутствием внутренней мотивации к учебе. Поскольку для студента его учебная деятельность выступает прообразом будущей профессиональной активности, возникает опасность закрепления негативных стереотипов коммуникации и в последующей «взрослой» жизни выпускника университета. В свою очередь, многие преподаватели испытывают внутреннюю неудовлетворенность традиционными образовательными практиками, а зачастую и чувство растерянности как методологического, так и психологического характера. Эти чувства имеют глубокие корни в сложившихся на сегодня университетских образовательных практиках, где преобладают ситуации созерцательно-вербального обучения.

Все это еще раз подчеркивает настоятельную необходимость перехода к интерактивным методам обучения, к студентоцентрированной практике университетского преподавания, в том числе математических и естественнонаучных дисциплин. Необходимость перехода от парадигмы обучения к парадигме учения ощущается всеми субъектами образовательного процесса, но прежде всего студентами и преподавателями.

Новая парадигма – парадигма учения – призвана не столько обеспечить должную информированность студента в определенной области знаний, сколько сформировать эффективную мотивацию к их перманентному обновлению и расширению как на студенческой скамье, так и в будущей профессиональной деятельности. Она способствует не только получению академических знаний, но и выработке навыков принятия решений, осуществления многообразных коммуникаций. Тем самым, помимо решения сугубо педагогических задач, новая образовательная парадигма стимулирует формирование социальных качеств, востребованных современной информационно-компьютерной революцией, и подготовку не только рядовых исполнителей профессиональных функций, но и руководителей различного ранга.

Без смены ориентации образовательного процесса проблематично развитие у студентов творческих способностей, логической и методологической культуры. Существенный вклад в перестройку образовательного процесса в университете призваны внести интерак-

тивные методы организации образовательных практик. Они направлены, прежде всего, на развитие у студентов умения учиться, критически анализировать и ранжировать информацию, эффективно общаться и быть лидером. Эти навыки, приобретенные в университете, не только способствуют усвоению студентами программного материала, но, несомненно, пригодятся им в будущей профессиональной деятельности. Ведь коммуникативные умения и навыки работы в группе во многом обеспечивают социальную компетентность личности и достижение ею жизненного успеха.

В учебном процессе интерактивные методы, в определенной степени знаменующие собой смену университетской образовательной парадигмы, позволяют преподавателю создавать учебную среду, творчески конструировать учебную ситуацию, добиваясь повышения активности студентов в овладении знаниями и умениями и, тем самым, улучшая качество учения последних.

В свою очередь студенты непосредственно ощущают результаты учения. Оценка знаний не относится на конец семестра, а осуществляется непрерывно. При этом она носит публичный характер и определяется на основе навыков и умений обучающегося.

Учебная среда существенно трансформирует мотивацию учения: в дело вступают такие стимулы, как качественные и количественные характеристики результатов, публичность оценки, стремление проявить качества лидера, добиться личного признания не только у преподавателя, но и у референтной группы студентов. В результате в процессе учения усиливается личностная компонента, процесс приобретает студентоцентрированный характер.

Интерактивные методы преподавания не только позволяют проявиться способностям каждого студента, но и активно способствуют их формированию и совершенствованию. В частности, они дают возможность создать ситуацию, в которой бы обучающиеся самостоятельно открывали и конструировали знания. Ценность такого сформированного умения в процессе овладения будущей профессией и в социальной практике не вызывает сомнения.

В условиях информационно-компьютерной революции интерактивные образовательные практики в области естественнонаучного и математического образования фундируются, прежде всего, ИКТ, предполагающими создание виртуального образовательного пространства (ВОП).

Модернизация образовательных практик, фундируемых детерминантами мезоуровня, отражается на функционирующей модели организации образовательного процесса в университете. Основные направления модернизации материально-технического оснащения и эволюция учебно-методического обеспечения фундируются современными компьютерными системами и информационными технологиями, приводя к созданию в учебном заведении специфической информационно-компьютерной среды – виртуального образовательного пространства, главной целью которого является интенсификация образовательных практик, повышение качества и выживаемости знаний. Не требует доказательства, что самые значительные достижения последнего времени в науке, технике и других областях напрямую связаны с активным использованием математики и информатики. Следовательно, для того, чтобы обеспечить общество специалистами, способными заниматься актуальными научно-техническими проблемами на должном уровне, необходимо привести преподавание информатики и математики в соответствие с достигнутым в мире на данный момент уровнем развития компьютерных технологий. Реализовать указанные мероприятия вне ВОП невозможно, т. к. большая часть содержательной с этим связанной информации существует исключительно на электронных носителях [3].

Использование компьютерных сетей, электронных образовательных сред предполагает выработку нестандартных образовательных практик, как в конкретных дисциплинах, так и в междисциплинарном пространстве образовательного процесса. В первую очередь они должны:

- обеспечивать каждому студенту возможность обучения по оптимальной индивидуальной программе, учитывающей в полной мере его познавательные способности, мотивы, склонности и другие качества;
- оптимизировать содержание учебной дисциплины, повышая выживаемость знаний;
- оптимизировать соотношение теоретической и практической подготовки, интенсифицировать образовательные практики;
- сокращать психическую и физиологическую нагрузку студентов.

Эксплицированные дидактические требования дают возможность представить формирование культуры личности в естественнонаучном и математическом образовании в процессуальной транскрипции, заключающей в себе констатацию внутренних импульсов развития современных образовательных практик. На процессуальной схеме механизма формирования культуры личности в университетских образовательных практиках (рисунок) изображено, что образовательный процесс, как совокупность факторов развития культуры личности, регламентируется Образовательными стандартами специальностей и обеспечивается функционирующей моделью организации образовательного процесса в конкретном вузе.

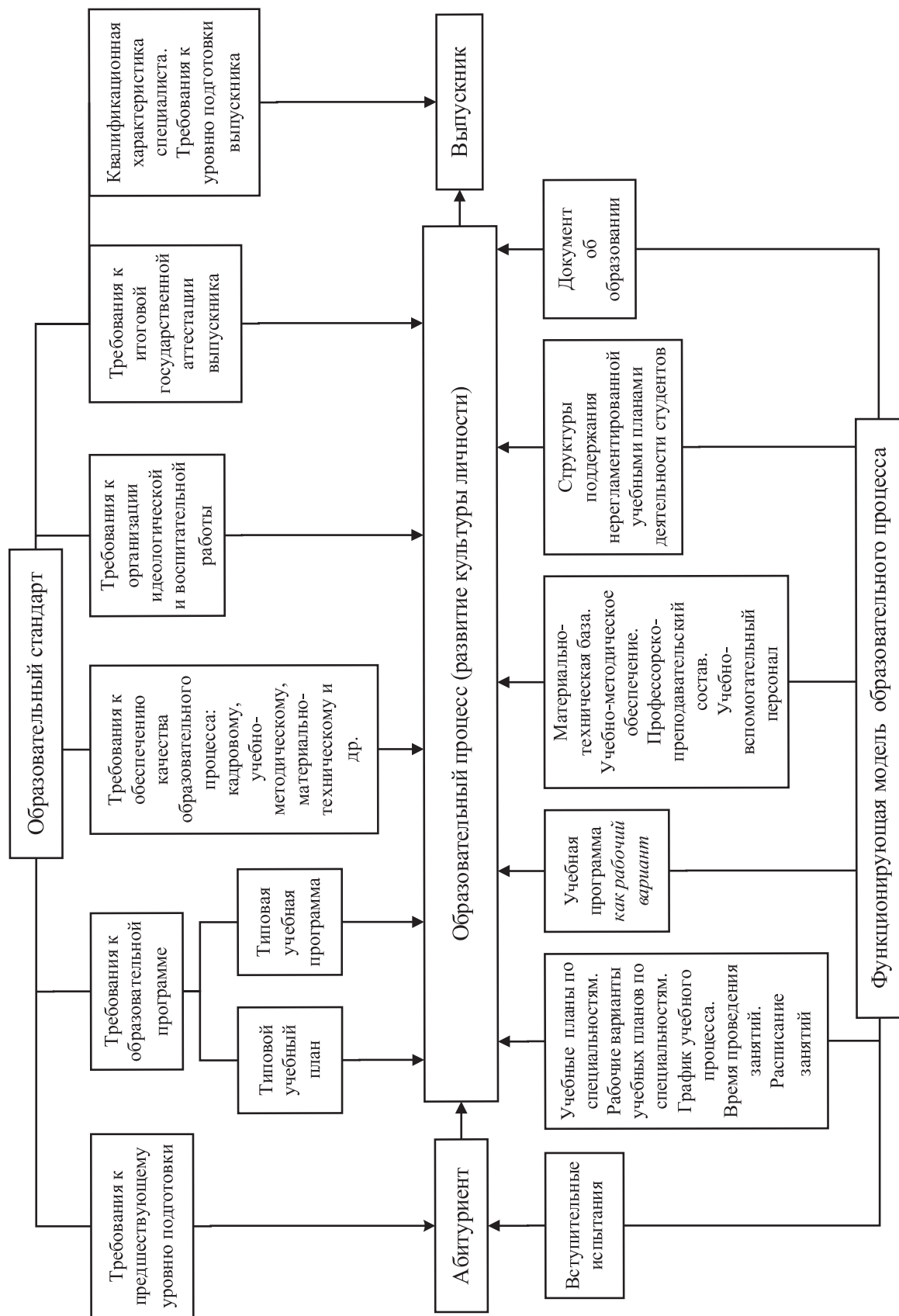
Образовательный стандарт определяет требования к предшествующему уровню подготовки и образовательной программе (типовой учебный план, типовая учебная программа), декларирует квалификационную характеристику специалиста, требования к уровню подготовки выпускника, требования к обеспечению качества образовательного процесса: кадровому, учебно-методическому, материально-техническому и др.

Функционирующая модель организации образовательного процесса реализует требования Образовательного стандарта через направленную на это систему мероприятий, исходя из условий функционирования учебного заведения. На имеющейся материально-технической базе и учебно-методическом обеспечении профессорско-преподавательский состав обеспечивает выполнение учебных программ вуза согласно графику учебного процесса и расписанию занятий.

Одной из наиболее значимых областей реализации эксплицированных особенностей ИКТ являются технологии дистанционного обучения. Дистанционное обучение сочетает в себе элементы классических университетских образовательных практик и многие элементы виртуальной образовательной среды. Для решения проблемы общения преподавателя-тьютора с обучающимися сегодня используются самые современные образовательные технологии, разрабатываются сложные системы организационно-методического обеспечения.

Технологии дистанционного обучения позволяют в полной мере реализовать методический потенциал интерактивных образовательных практик и вместе с тем учесть личностные характеристики обучающегося, осуществить корреляцию учебного процесса с мотивациями и потребностями каждого субъекта образовательных практик.

С появлением новых ИКТ существенно выигрывает качество предлагаемых программ вузовского обучения и методическое обеспечение образовательных практик. Даже более того, появляются новые возможности международной интеграции образовательных учреждений в мировое виртуальное образовательное пространство.



Процессуальная схема механизма формирования культуры личности в университетских образовательных практиках.

Образовательные технологии, отнесенные в данной работе к микроуровню, обнаруживают амбивалентность как в содержательном, так и в функциональном плане. С одной стороны, процесс погружения в информационное пространство современного общества и используемые при этом навыки анализа и генерирования информации во многом обусловлены сложившимися социокодами культуры, к которым студент, обучающийся в вузе, приобщается в ходе социализации. Этот процесс, осуществляемый в определенной мере стихийным образом, формирует латентные смыслы и навыки, без обращения к которым не могут быть выстроены эксплицированные образовательные практики, референтные к потребностям социума.

С другой стороны, как в содержательном, так и в функциональном плане, микроуровневые образовательные технологии сознательно ориентированы на осуществление системы механизмов детерминации культуры личности. Становление этой системы активно утверждается на базе использования ИКТ в процессе естественнонаучного и математического образования.

Одним из наиболее продуктивных механизмов детерминации культуры личности с использованием технологий микроуровня является организация и контроль самостоятельной работы. В настоящее время успешное внедрение нестандартных педагогических практик, в частности в области организации и контроля за самостоятельной работой учащихся, во многом базируется на использовании компьютерных сетей, электронных образовательных сред.

Парадигма учения в современных образовательных практиках реализуется не только в создании системы организации контроля самостоятельной работы студентов, но и в организации дистанционного обучения. Дистанционное обучение знаменует собой неразрывную связь образовательных практик мезо- и микроуровней. Если сложившиеся образовательные технологии мезоуровня акцентируют внимание во многом на обезличенном, «универсальном» характере образовательного процесса, то для систем дистанционного обучения свойственно перенесение акцента на личностные аспекты образовательных практик.

Между тем методическое обеспечение университетских образовательных практик независимо от формы получения образования продолжает оставаться ключевым моментом, определяющим качество предоставляемых образовательных услуг.

Исследования показывают, что дидактический инструментарий дистанционного обучения должен включать следующие процедуры:

- выделение средствами теории графов базовых (фундаментальных) знаний дисциплины вместе с сетью их логических взаимосвязей;
- моделирование базовых знаний в символической форме;
- преобразование модели базовых знаний с целью выделения наиболее общих системных понятий и отношений и их взаимосвязей (проектирование базового модуля дисциплины);
- формирование структур наиболее общих способов познавательной деятельности, характерных для данной дисциплины;
- построение системы частных задач, решаемых общими способами;
- построение системы тестирования, позволяющей студенту сделать заключение об уровне усвоения общего способа решения данного класса познавательных задач.

Использование технологий дистанционного обучения должно сочетаться с принципом предметного обучения. Сложность ситуации обуславливается тем, что при реализации современных технологий дистанционного обучения студент должен осваивать новые приемы усвоения информации. Это определяет необходимость вычленения в содержании обучения, по крайней мере, двух уровней формализации научной информации. Первый уровень составляет профессиональная терминология, предполагающая формализацию в границах естественного языка. Второй, более значимый уровень формализации, определяется максимальным использованием искусственного языка.

Содержание, в котором преобладает формализованная научная информация, обладает большими дидактическими возможностями, поскольку в максимальной степени удовлетворяет принципам наглядности, доступности, оперативности знаний, прочности их усвоения.

Успешное использование всех возможностей и достижений ИКТ в образовании требует развития таких новых направлений научных исследований, как компьютерная психология, компьютерная дидактика, компьютерная этика. Трудности могут быть преодолены путем формирования специальных творческих коллективов, а также обеспечения приоритетности разработки стратегии и идеологии применения ИКТ в образовательных практиках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кисель, Н. К. Информационно-компьютерные технологии в практике современной университетской эдукологии / Н. К. Кисель, Ю. В. Позняк // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Роль интернационализации университетов и их вклад в социальный прогресс развивающихся стран», РУДН г. М. – http://conf.rudn.ru/internalization/res/kisel_poznyak_3.pdf.

2. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 декабря 2006 г. № 129 «Об утверждении отраслевой программы «Электронный учебник» по разработке электронных образовательных ресурсов для системы образования Республики Беларусь на 2007–2010 годы». – Зарегистрировано в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 29 декабря 2007 г. № 8/17846.

3. Позняк, Ю. В. Виртуальное образовательное пространство университета как фактор интенсификации учебного процесса. Белорусский государственный университет: Кафедра– ключевое звено качества университетского образования / Ю. В. Позняк // Материалы науч.-метод. семинара. – Минск: БГУ, 2004. – С. 81–85.

С. А. Пуйман

БГУ, Беларусь

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО ПЕДАГОГИКЕ

Abstract. In clause the essence, the maintenance and the basic components of the modern electronic textbook on pedagogics reveal. On the basis of an available experience of creation of multimedia products the basic requirements to the electronic textbook are formulated. The comparative analysis of electronic and usual textbooks for students of the higher school is spent.

Современный этап развития образовательных систем характеризуется достаточно широким распространением информационно-компьютерных технологий в обучении. Одним из важнейших направлений разработки содержания педагогического образования становится создание электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) по педагогике, одним из компонентов которого является электронный учебник (ЭУ). К настоящему времени пока еще не сложилось однозначного взгляда на проблему сущности и содержания электронного учебника по педагогике. В литературе в большей степени рассматриваются проблемы создания электронных учебников и в гораздо меньшей степени – методические пути их использования в образовательном процессе средней и высшей школы. Одновременно не прекращаются споры о том, каким должен быть электронный учебник, какие функции он должен выполнять. Вместе с тем успешное создание электронного учебника не способно само по себе кардинальным образом улучшить качество педагогического образования. Очень многое зависит от качества подготовки и переподготовки преподавателей, их возможности успешно использовать разработанные мультимедийные средства.

Рассмотрим сущность и содержание понятия «электронный учебник». Использование компьютера для воспроизведения на экране монитора текста и цветных иллюстраций, полностью копирующих обычный учебник, отпечатанный типографским способом, не дает права полученному продукту называться электронным учебником. Это всего лишь электронная форма обычного учебника, которую значительно тяжелее читать на экране. Электронный учебник в отличие от обычного объединяет нескольких способов подачи информации. К ним относятся: текст, неподвижные изображения (рисунки и фотографии), движущиеся изображения (мультипликация и видео) и звук (цифровой и MIDI).

Прежде всего электронный учебник является важнейшим элементом образовательной среды, включающей традиционные образовательные ресурсы, другие электронные издания, человеческий фактор, государство, издателей и распространителей. Электронный учебник можно определить как программно-методический обучающий комплекс, соответствующий типовой учебной программе и обеспечивающий возможность студентам самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебный курс или его отдельный раздел. Данный продукт характеризуется встроенной структурой, словарями, возможностью поиска и т. д. Создание электронных учебников способствует решению такой проблемы, как постоянное обновление информационного материала. Назначение электронного учебника заключается в самостоятельном изучении учебного материала по педагогике или для поддержки лекционного курса с целью его углубленного изучения. Следует отметить, что наличие электронного учебника не только не должно заменять чтения и изучения обычного учебника, а, напротив, побуждать студента взяться за книгу. Немаловажно и то обстоятельство, что при подготовке электронного учебника решающим для его успеха является талант и мастерство авторов.

Эффективность электронного учебника заключается в том, что он обеспечивает практически мгновенную обратную связь; помогает быстро найти необходимую информацию, поиск которой в обычном учебнике затруднен; существенно экономит время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям; позволяет быстро, но в темпе, наиболее подходящем для студента, проверить знания по определенному разделу учебного курса.

Как и другие электронные учебные ресурсы, электронный учебник по педагогике состоит из нескольких основных взаимосвязанных компонентов: гипертекстовой учебной информации, видеоматериалов, иллюстративного материала, тестов для контроля знаний и словаря понятий.

Гипертекстовая учебная информация является основой практически любого учебника. Гипертекст – это способ нелинейной подачи текстового материала, при котором в тексте выделяются слова, имеющие привязку к определенным текстовым фрагментам. Таким образом, пользователь не просто листает по порядку страницы текста, он может отклониться от линейного описания по какой-либо ссылке, т. е. сам управляет процессом выдачи информации. В гипермедиа-системе в качестве фрагментов могут использоваться изображения, а информация может содержать текст, графику, видеофрагменты, звук. Контекстная помощь (всплывающие подсказки с расшифровкой определений в тексте), быстрый поиск (по оглавлению, странице, всему тексту учебника, глоссарию, списку литературы и т. д.), перекрестные ссылки и озвучивание ключевых идей и положений учебного текста существенно облегчают восприятие текстовой информации.

Внедрение в структуру электронного учебника по педагогике элементов мультимедиа позволяет осуществить передачу информации не только в виде текста, но и с помощью звука, графики, анимации и видео. Видеоматериалы демонстрируют практическое применение изучаемого материала – как в виде классического видео, так и в виде записи работы в определенной программе.

Иллюстрации подбираются для визуализации изучаемой информации. Схемы, графики, диаграммы, таблицы, чертежи, 3D графика и прочее могут быть как статичными, так и анимированными. При этом они могут озвучиваться закадровым комментарием.

При помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний – компьютерное тестирование. Тесты призваны проверить степень усвоения знаний и основных понятий и, кроме того, указать на материалы, которые следует изучить более подробно. Типичными видами тестов

являются: выбор правильного ответа из предлагаемого перечня, расстановка понятий в правильном порядке и др. Вопросы и ответы могут быть представлены в виде текста и картинок. Также возможна разработка специальных видов тестов под конкретный образовательный проект.

Электронный учебник по педагогике обладает рядом принципиальных особенностей, отличающих его от учебника, изготовленного типографским способом. К этим особенностям можно отнести: возможности мультимедийных технологий; обеспечение виртуальной реальности; высокую степень интерактивности; возможности индивидуального подхода в обучении. В качестве технической базы создания электронного учебника обычно используются IBM совместимые компьютеры, как наиболее распространенные в нашей стране и имеющиеся в распоряжении университета.

Целостный педагогический процесс и другие предметные объекты в электронном учебнике по педагогике могут быть представлены в динамике их развития, а также в виде двух- или трехмерных моделей. Каждый модуль (блок) электронного учебника должен иметь следующие компоненты: теоретическое ядро, контрольные вопросы по теории, примеры, задачи и упражнения для самостоятельной работы, контрольные вопросы по всему модулю с ответами, контрольная работа, контекстная справка (Help), исторический комментарий.

Интерактивная функция электронного учебника позволяет установить своевременную обратную связь от студента как пользователя информации к преподавателю как ее источнику.

Электронный учебник по педагогике имеет определенные преимущества перед традиционным учебником, которые заключаются в следующем:

1. Изучение материала может быть не связано с расписанием аудиторных занятий.
2. Использование электронного учебника способствует более быстрому формированию умений и навыков самостоятельной работы у студентов.
3. Структура учебника позволяет устанавливать своевременный контроль усвоения знаний и понятий в определенных модулях (блоках) тем.
4. Использование гиперссылок, обеспечивающих быстрый переход от одного фрагмента учебника к другому.

В настоящее время к электронным учебникам предъявляются следующие методические требования:

1. Информация по выбранному курсу должна быть хорошо структурирована и представлять собой законченные фрагменты курса с ограниченным числом новых понятий.
2. Каждый фрагмент, наряду с текстом, должен представлять информацию в аудио- или видеоформе. Обязательным элементом интерфейса для живых лекций является линейка прокрутки, позволяющая повторить лекцию с любого места.
3. Текстовая информация может дублировать некоторую часть живых лекций.
4. Рядом с таблицами и схемами должна быть мгновенная подсказка, появляющаяся или исчезающая синхронно с движением курсора по отдельным элементам иллюстрации (карты, плана, схемы, чертежа сборки изделия, пульта управления объектом и т. д.).
5. Текстовая часть должна сопровождаться многочисленными перекрестными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации, а также мощным поисковым центром. Перспективным элементом может быть подключение специализированного толкового словаря по данной предметной области.
6. Видеоинформация или анимации должны сопровождать разделы, которые трудно понять в обычном изложении. В этом случае пользователи затрачивают в 5–10 раз меньше времени по сравнению с читателями традиционных учебников. Видеофрагменты уроков или внеклассных мероприятий позволяют изменять масштаб времени и демонстрировать изучаемые объекты в ускоренной, замедленной или выборочной съемке.
7. Аудиоинформация во многих случаях является основной и порой незаменимой содержательной частью учебника [3].

С точки зрения функциональной значимости материал электронного учебника по педагогике должен состоять из презентационной части, основного материала с проблемно-

развивающими упражнениями, задачами, контрольными вопросами; промежуточными тестами, позволяющими оценить полученные знания и открыть доступ к следующей ступени обучения (другим более сложным блокам учебного материала).

При составлении промежуточных и итоговых тестов, проводимых в рамках электронного учебника по педагогике, за основу необходимо брать диагностические педагогические измерительные материалы.

Презентационная часть электронного учебника – это аналог введения печатного учебника. В этом разделе дается краткая характеристика содержания и разделов электронного учебника по педагогике, перечисляются формы и методы изучения курса, предлагаются рекомендации по использованию данного программного продукта, наименование образовательного учреждения, название дисциплины, информация об авторах и т. д.

Основное содержание электронного учебника разбивается на отдельные тематические модули. Тематический модуль (блок) является аналогом главы в обычном учебнике. Он может состоять из одного или нескольких файлов.

Очень важно обеспечить доступ к предметным справочникам и словарям терминов с каждой страницы учебника. Для этого необходимо разработать навигационную систему, которая отображается на так называемых навигационных панелях. Для удобной навигации по электронному учебнику в текст вставляются гиперссылки. Гиперссылка – это слово или фраза, подчеркнутые или выделенные ярким цветом, при нажатии на которые осуществляется быстрый переход к нужным фрагментам текста.

Кроме текста, электронный вариант учебника может содержать таблицы, схемы, иллюстрации, портреты педагогов и другие внетекстовые компоненты. При этом подпись и номер рисунка в исходном файле должны соответствовать названию файла с рисунком и содержать ссылку на источник. По сравнению с обычным учебником в электронном варианте можно использовать на порядок больше иллюстраций, фрагменты видеофильмов, панорамы виртуальной реальности, рассмотреть подробнее определенные педагогические ситуации или конкретный авторский опыт и даже прочитать их описание или прослушать (продолжая их рассматривание) эту же информацию. Электронный учебник может учить решать проблемно-развивающие задачи и задания по педагогике.

Представленный подход к пониманию сущности и содержания электронных учебников может быть использован в процессе подготовки этого мультимедийного продукта в классических и педагогических университетах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Агеев, В. Н.* Электронная книга: Новое средство соц. коммуникации / В. Н. Агеев. – М.: 1997.
2. *Власов, Д. А.* Технологические процедуры создания электронного учебника. 2-я Всерос. конф. «Электронные учебники и электронные библиотеки в открытом образовании» / Д. А. Власов [и др.]. – М: МЭСИ, 2001 – С. 118.
3. *Гречихин, А. А.* Вузовская учебная книга. Типология, стандартизация, компьютеризация: учеб.-метод. пособие в помощь авт. и ред. / А. А. Гречихин, Ю. Г. Древе. – М.: Логос; Моск. гос. ун-т печати, 2000.
4. *Зайнутдинова, Л. Х.* Создание и применение электронных учебников / Л. Х. Зайнутдинова. – Астрахань, ООО «ЦНТЭП», 1999.
5. *Субботин, М. М.* Новая информационная технология: Создание и обработка гипертекстов / М. М. Субботин. – М., 1992.
6. *Христочевский, С. А.* Электронные мультимедийные учебники и энциклопедии / С. А. Христочевский // Информатика и образование. – 2000. – № 2. – С. 70–77.
7. *Христочевский, С. А.* Базовые элементы электронных учебников и мультимедийных энциклопедий. Системы и средства информатики. Вып. 9 / С. А. Христочевский. – М.: Наука. Физматлит, 1999.

ФУНКЦИЯ ДИСЦИПЛИН ВУЗОВСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Abstract. Philosophical and social aspects of the education quality are transforming under the influence of internal processes including continuous terminological determination and integration. A new concept of a quality category as implied in academics requires updated approaches that educators should focus on. An integrative function of general education is based on world quality standards. In a situation of global collaboration the multi-subject content of general foreign language education provides our foreign language teaching community with professional mobility and helps follow a world tendency of life learning education. For instance, if you're entering teaching you get a tremendous opportunity to develop a career abroad. All applicants are required to achieve passing scores on criterion-referenced tests measuring a candidate's fundamental knowledge and skills in relation to an established standard. The explicit purpose of these examinations is to identify candidates for certification who demonstrate the level of professional competence that is important for performing the responsibilities of a modern teacher.

Согласно Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь одной из приоритетных задач является формирование многоуровневой системы непрерывного педагогического образования, а интеграция системы педагогического образования в общую образовательную систему ближнего и дальнего зарубежья признается в качестве возможного средства ее достижения [1]. Рассмотрение теоретических основ интегративного подхода и разработка практических шагов по реализации принятых обязательств, закрепленных в данном нормативно-правовом документе, основываются на изучении степени преемственности зарубежного опыта применительно к специфике педагогического образования. Поскольку языковые специальности являются наиболее восприимчивыми к такому роду заимствованиям, обратимся непосредственно к ним. Если образовательные стандарты высшего образования первого поколения решили задачу номинативной гармонизации ключевых документов системы образования, то аналогичные документы нового поколения являются интегрированными и в содержательном плане. Проследим данную динамику на примере стандартов по специальности «Английский язык» в редакции стандарта, введенном в 1999 г. (РД РБ 02100.5.139-98) и 2008 г. (ОСРБ 1-02 03 06-2008) соответственно. Стандарт образца 1999 г. стал оптимизированной версией квалификационной характеристики специалиста. Предпринятое в новом поколении стандартов внедрение концептуально новых аспектов (включение цикла естественнонаучных дисциплин, оптимизация цикла социально-гуманитарных дисциплин, расширение перечня требований к обеспечению качества образовательного процесса, включение средств диагностики) вывело их на интеграционный уровень. Обладающие интеграционным потенциалом, стандарты данной специальности в большей степени склонны к тому, чтобы иметь свой прототип в международной образовательной среде. Подтверждение этому находим на примере заимствования реализации идеи междисциплинарного синтеза, обращаясь к американской традиции в области педагогического образования. Фундаментальность, или классичность, педагогического образования в США выражается в обязательном усвоении будущими педагогами классического четырехлетнего университетского курса, который не адаптируется для студентов-педагогов и является одинаковым для всех студентов. Философские основы гуманизма используются для обоснования важности общеобразовательного компонента высшего образования США, обозначаемого термином «liberal arts», т. е. свободные искусства (науки). На практике пе-

дагогическое образование в США структурируется в рамках следующих основных компонентов: 1) общеобразовательного; 2) профессионального (педагогические дисциплины и педагогическая практика); 3) специализированного (дисциплины предметной специализации). В свою очередь, компонент общего образования (*general education*), также обозначаемый термином «либеральное образование» (*liberal arts education*), состоит из дисциплин широкого диапазона: математических и естественнонаучных, социально-гуманитарных и историко-культурологических.

Работник образования должен иметь широкое представление о фундаментальных понятиях математики и науки в целом, владеть основными принципами и процедурами, связанными с проведением научного исследования. В целом американский стандарт требует владения знаниями в пяти ключевых областях: 1) научно-математической (*scientific and mathematical processes*); 2) социально-гуманитарной (*historical and social scientific awareness*); 3) художественно-гуманитарной (*artistic expression and the humanities*); 4) коммуникативной (*communication skills*); 5) аналитико-экспрессивной письменной речи (*written analysis and expression*) [3]. В образовательном стандарте Республики Беларусь данное положение фиксируется в форме требований к таким академическим и социально-личностным компетенциям выпускника, как умение использовать иностранные языки в организации жизнедеятельности общества и межкультурной коммуникации, соотносить понятийный аппарат изученных дисциплин с реальными фактами и явлениями профессиональной деятельности, анализировать исторические и современные проблемы экономической, политической и социальной жизни общества [2].

Учитывая традиции международной практики функционирования образовательных стандартов, этап предъявления требований должен сопровождаться этапом контроля качества их достижения посредством соответствующего диагностирующего инструментария. Как правило, наиболее объективированной формой такого контроля принимается тестирование. В США таким средством, определяющим необходимый и достаточный уровень общеобразовательной подготовки для учителей средней школы, является базовый педагогический тест LAST (*Liberal Arts and Sciences Test*). Структурный состав LAST находится в полном соответствии с требованиями ключевых областей знаний, составляющих содержание общеобразовательной подготовки преподавателей. Наблюдаемое согласование в области необходимости общеобразовательной подготовки, основанной на междисциплинарном синтезе, в системе педагогического образования позволяет рассматривать возможность применения зарубежного опыта с целью реализации контролирующей функции, обеспечивая диагностируемость требований общеобразовательного стандарта.

В этой связи было проведено тестирование общеобразовательного уровня иноязычной подготовки студентов факультета иностранных языков Барановичского государственного университета с использованием теста LAST в качестве критериальной базы. Первичные экспериментальные данные, полученные в 2007/08 учебном году в результате диагностического тестирования 200 студентов 4–5-го курсов факультета иностранных языков, выявили, что 100 респондентов 4-го курса в среднем выполнили 45 % теста (17,5 % по блоку математических и естественнонаучных дисциплин и 27,5 % соответственно по блоку социально-гуманитарных дисциплин). Данные тестирования 100 студентов 5-го курса ФИЯ, при одинаковом среднем показателе выполнения теста на уровне 45 %, отмечают снижение уровня успешности по блоку математических и естественнонаучных дисциплин до 16 %, за счет повышения уровня знаний по блоку социально-гуманитарных дисциплин до 29 % соответственно. Поскольку согласно требованиям LAST показатель выполнения теста должен

составлять 69 %, существует необходимость лингвокультурной интеграции общеобразовательной подготовки и усиления естественнонаучного компонента для достижения конкурентоспособного международного уровня.

Приведенные результаты стали основой для создания новой языковой интегрированной дисциплины «Общеобразовательная иноязычная подготовка», изучение которой преследует не только узкоспециальные практические, но и общепрофессиональные цели. Содержание дисциплины представляет собой один из вариантов подходов к фундаментализации университетского педагогического образования, который реализуется в виде междисциплинарного синтеза социально-гуманитарного и естественнонаучного знания, составляющего часть профессиональной иноязычной подготовки преподавателей иностранного языка.

В 2008/09 учебном году в рабочий учебный план для студентов 5-го курса специальности 1-02 03 06-01 «Английский язык. Немецкий язык» включено преподавание дисциплины «Общеобразовательная иноязычная подготовка», составляющей 28 аудиторных часов, и обеспечено необходимое учебно-методическое сопровождение. В январе 2009 г. завершена первичная апробация дисциплины «Общеобразовательная иноязычная подготовка» в ходе опытного обучения в четырех группах 5-го курса ФИЯ специальности 1-02 03 06-01 «Английский язык. Немецкий язык». По итогам изучения дисциплины проведена контрольная тестовая диагностика результатов формирующего этапа эксперимента с участием 86 респондентов, которые являлись студентами опытных учебных групп. В результате обработки данных контрольного тестирования получены следующие показатели уровня общеобразовательной иноязычной подготовки: среднее количество правильных ответов по блоку математических и естественнонаучных дисциплин составило 20,5 %; по блоку социально-гуманитарных дисциплин – 40,5 %. Таким образом, итоговый показатель успешности выполнения теста и соответственно уровня общеобразовательной иноязычной подготовки по блокам математических, естественнонаучных и социально-гуманитарных дисциплин равен 61 %. Как видим, выявлена положительная динамика повышения уровня общеобразовательной иноязычной подготовки, составившая 16 %, на основе соотношения результатов тестовой диагностики общеобразовательной иноязычной подготовки до и после изучения новой дисциплины. Успешная апробация дисциплины стала основанием для включения ее в вузовский компонент цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин нового образовательного стандарта. Обеспечение таких существенных показателей качества педагогического образования, как фундаментальность, непрерывность, профессиональная мобильность за счет интегративной функции общеобразовательного компонента в содержании иноязычной профессиональной подготовки преподавателя, фиксируемого в образовательном стандарте в виде дисциплины вузовского компонента, предоставляет возможность для профессионального развития и оказывает позитивное воздействие на преподавательскую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь. Постановление Совета Министров Республики Беларусь № 527. – Минск, 2000.
2. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень: ОСРБ 1-02 03 06-01. – Введ. 12.06.2008. – Минск: Белорус. гос. лингвистический ун-т, 2008. – 41 с.
3. Liberal Arts and Sciences Test (LAST). Preparation Guide. – National Evaluation Systems, Inc., 2002. – 61 p.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

***Abstract.** Process of information of a modern society provides wide use of computer and innovative technologies in all spheres of human activity.*

The strategic target of information of formation consists in global rationalization of intellectual activity at the expense of use of new information technologies, in radical increase of efficiency and quality of preparation of experts to the level reached in the developed countries, that is a professional training with the new type of thinking corresponding to requirements of a postindustrial society. The purpose of application of the computer in educational process is the contradiction permission between volume of the information offered to mastering and time of its studying.

В соответствии с новыми учебными планами ряда специальностей и специализаций (дневной и заочной формы обучения) на кафедрах инженерно-строительного факультета УО «ПГУ» ведется разработка и внедрение в учебный процесс компьютерных технологий обучения, основанных на широком внедрении в учебный процесс средств вычислительной техники.

Актуальность решаемой проблемы заключается в том, что современный специалист (выпускник) должен приобрести навыки работы на компьютере. Для будущего конструктора или проектировщика – это обязательное, но далеко не главное требование. Необходимо еще, чтобы он был грамотным специалистом. Ни один компьютер не может заменить приобретенных знаний и опыта, которыми должны обладать молодые специалисты, однако компьютер может помочь такому специалисту работать с гораздо большей отдачей, значительно увеличить его творческий потенциал.

Новые технологии конструирования и проектирования должны базироваться на современных методиках обучения, в которых важное место занимают методы компьютерной графики – инструмента конструирования нового века.

Обучение компьютерным технологиям, с целью подготовки квалифицированных специалистов (конструкторов, технологов и др.) для работы с системами автоматизированного проектирования (САПР), требует применения принципа непрерывной подготовки в вузе, начиная с первого курса на кафедре «Начертательная геометрия и инженерная графика» и заканчивая дипломным проектом по данной специальности на специализированных кафедрах факультета.

Для успешного проведения обучения новым технологиям необходимо широкое использование современных методов обучения с развитием творческой активности студента при выполнении самостоятельных, практических задач, курсовых работ и проектов.

В последнее время значительное внимание на кафедре «Начертательной геометрии и графики» было уделено разработке и внедрению в учебный процесс учебно-методических комплексов (УМК). Разработанные УМК (5 наименований) нашли широкое применение при изучении всех дисциплин кафедры. Студенты ими охотно пользуются, так как это дает возможность более оперативно разобраться с заданием и его выполнением.

С развитием средств объемного моделирования и визуализации появилась возможность генерации статических и анимированных трехмерных изображений геометрических фигур. Это привело к включению таких иллюстраций и фильмов в обучающие системы, разработке видеолекций с мультимедиа-приложениями. Применение таких лекций повышает

интерес студента к предмету и облегчает восприятие изучаемого материала, позволяет повысить эффективность процесса обучения за счет оптимизации структуры информации и комбинации различных способов ее представления. Это особенно актуально при изучении разделов начертательной геометрии, так как студенты испытывают значительные трудности в освоении учебного материала, в первую очередь связанные с недостаточно развитым пространственным воображением. Поэтому там, где для усвоения материала требуется большая наглядность, например для разделов на взаимное пересечение поверхностей, мы используем видеоматериалы, позволяющие демонстрировать фигуры в трехмерном измерении, с различным расположением их в пространстве, обеспечивая необходимую наглядность. При этом наглядные иллюстрации не только облегчают восприятие изучаемого материала, но и активизируют внимание студентов, повышая учебно-познавательную мотивацию.

В настоящее время формируется методология создания компьютерных обучающих систем. Она включает в себя целый ряд аспектов, в том числе организационный, технологический и методический. При этом наблюдается тенденция ухода от традиционных электронных переложений текстовых «учебников с картинками» к созданию многокомпонентных обучающих сред.

Уровень технического оснащения кафедры позволяет осуществлять процесс обучения с применением профессиональных программных пакетов. Поэтому, начиная с первого курса, студенты параллельно с изучением классического черчения знакомятся с современными средствами подготовки конструкторской и технологической документации. Кафедра остановила свой выбор на двух графических системах AutoCAD и Компас-3D.

Система AutoCAD – одна из наиболее распространенных графических систем. Система удобна для 2D-черчения и разработки на его базе специализированных САПР. Система обладает удобным интерфейсом, имеет широкие возможности по настройке и адаптации. Твердотельное же моделирование остается трудоемким и малоэффективным, к тому же по полученным трехмерным моделям нет возможности построить плоские проекции чертежа. Поэтому и применяется эта система преимущественно для 2D-черчения в основном на предприятиях строительной отрасли промышленности. По согласованию с выпускающими кафедрами эту систему осваивают студенты инженерно-строительного факультета.

Студенты машиностроительного и технологического профилей изучают систему Компас-3D. Такой выбор не случаен, по данным работы [1] более 500 технических учебных заведений России и стран СНГ осваивают комплекс систем автоматизированного проектирования Компас, что позволяет подготовить востребованных специалистов, владеющих современными информационными технологиями. В этой же работе приводятся данные по постепенному вытеснению двумерного проектирования из процесса конструкторско-технологической подготовки производства и переход на трехмерное моделирование.

Система Компас-3D – система трехмерного моделирования, отличающаяся удобным интерфейсом, легкостью построения и редактирования объемных моделей, возможностью создания сложных сборок. Система позволяет решать широкий круг задач проектирования, конструирования, подготовки производства в различных областях машиностроения, где имеется необходимость в трехмерном представлении объекта. Огромным преимуществом является наличие полного комплекта простых и эффективных средств оформления чертежа в соответствии с ЕСКД, в полном объеме поддерживаются все элементы стандарта, все типы размеров, шероховатостей, линий выносок, обозначений баз, допусков форм и расположения поверхностей, линий разреза и т. д. Опыт эксплуатации системы Компас-3D показал, что она легко осваивается пользователем, значительно ускоряет процесс выпуска чертежной документации и заметно повышает ее качество.

Система трехмерного проектирования Компас-3D дает возможность достаточно простыми средствами познакомить студентов с современным процессом создания физической модели изделия. Применение системы позволяет в автоматизированном режиме не только выполнять рабочие чертежи деталей, но и решать задачи начертательной геометрии. Так, при выполнении заданий на построение линий среза и линий перехода у студентов возникают трудности как в построении, так и в представлении линий. В то же время, используя трехмерное моделирование, это же задание выполняется студентами не только на порядок быстрее и точнее, но и превращает само построение в увлекательное занятие. Задания на трехмерное проектирование способствуют проявлению самостоятельности и творческой активности, позволяют преодолевать инертность мышления, улучшают пространственное представление и воображение и в конечном итоге способствуют развитию технического мышления.

В заключение следует отметить, что изучение графических дисциплин, наряду с широко известными приемами и методами, в современных условиях должно осуществляться с помощью средств компьютерной техники. Это повышает интерес студентов к изучению материала, способствует развитию их творческого мышления, позволяет обеспечить формирование информационной культуры, повышает мотивацию и улучшает качество обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калягина, О. В. Комплексное использование САПР в инженерном образовании. Первая междунар. науч.-техн. конф. «Применение программных продуктов “Компас” в высшем образовании»: сб. тр. – Тула: Изд-во Гриф и К°, 2005.

С. Н. Сиренко
БГУ, Беларусь

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ E-UNIVERSITY

Abstract. E-University network educational platform is BGU's embodiment of modern trends in the area of electronic training aids development. We tested a computer support of training courses both socially-humanitarian, and natural-science disciplines it was in the research process of an application of information technology as an intensification tool of the training process. The structure of an electronic training course itself promotes the most saturation of training process. E-University network platform allows intensifying the development of student's practical skills. Also interactive interaction of the teacher and students is realized in E-University system that is an important advantage of the electronic training and intensification of educational process. The stage of the control and an estimation of student's knowledge can be essentially facilitated by the system means.

Появление системы образования как организованного социального института связано с важнейшей технологической новацией того времени – книгопечатанием. Книга выступала главным носителем знаний и важнейшей инструментальной основой образования на протяжении нескольких столетий. В значительной мере она выполняет эту свою функцию и сегодня. Однако на наших глазах в настоящее время разворачивается новая информационная революция.

Воплощением современных тенденций в развитии электронных инструментальных средств обучения в нашем университете стала сетевая образовательная платформа E-University. В процессе исследования проблемы применения информационных технологий как средства интенсификации процесса обучения нами апробировалась компьютерная поддержка учебных курсов как социально-гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин: «Основы педагогики», «Педагогика высшей школы», «Основы информационных технологий». Работа проводилась на различных факультетах (радиофизики и электроники, философии и социальных наук, гуманитарном, факультете прикладной математики и информатики). Возможности, предоставляемые СОП e-University типичны для подобного рода средств, и эта система может рассматриваться в качестве своеобразного стандарта.

Платформа рассчитана как на работу студентов под руководством преподавателя, так и на самостоятельное усвоение студентами содержания учебной дисциплины. Основными компонентами электронного учебного курса являются: «Аннотация к курсу», «Программа по курсу» и «Программа дисциплины в целом», «Программа дисциплины в целом», «Система оценок», «Учебные модули», «Итоговые тесты», «Структура учебного курса», «Список литературы».

Работа с электронными курсами предполагает освоение студентами учебного материала по нескольким модулям с обязательным контролем по каждому из них и курсу в целом. Так, например, курс «Основы педагогики» состоит из восьми модулей различного предназначения; «Педагогика высшей школы» – из четырех; «Основы информационных технологий» – из девяти. Каждый из модулей в свою очередь содержит: «Аннотацию» и «Указания по изучению».

Уже сама организационная структура электронного учебного курса способствует большей насыщенности процесса обучения: студент видит четкий план работы в целом, у него есть промежуточные задачи (подцели), которые он должен достичь за определенное время. Обучающийся получает информацию о способах проверки и самопроверки знаний и умений, имеет все необходимые учебные материалы. Таким образом, студент может выбирать и реализовать собственные способы работы над модулем. После прохождения тестирования обучающийся не только получает оценку за тест, но и видит свой рейтинг в учебной группе. В этом случае оценка лишена субъективной окраски преподавателя, снимается «излишний драматизм» при ее выставлении, она начинает быть «мерой труда», затраченного на изучение определенного раздела.

Компьютерная поддержка учебного курса на базе СОП e-University позволяет интенсифицировать развитие у студентов практических умений и навыков. С этой целью в электронный учебный курс включены: задания и вопросы к семинарским занятиям, творческие задания, задания для лабораторных работ: от репродуктивных заданий до задач-проектов, задач-игр, моделей.

Важным преимуществом электронного обучения, реализованного в системе e-University, а также еще одной возможностью для интенсификации образовательного процесса является интерактивное взаимодействие преподавателя и студентов. С этой целью возможна организация: электронных форумов-семинаров, электронных консультаций преподавателя со студентами, обмен сообщениями по электронной почте.

Интерес представляет наш опыт организации электронных семинаров по дисциплинам педагогического цикла «Основы педагогики» и «Педагогика высшей школы». Он позволяет заключить, что участие студентов в интернет-семинаре (форуме) является одним из методов, дающих возможность отследить и оценить активность студента при коллективном решении проблем. При организации занятия может быть использовано сочетание дистанционных (первый этап) и очных (второй этап) форм и методов обучения. На первом этапе

предполагается организация электронного форума по решению проблемной задачи, при котором *каждый* студент должен представить свой вариант решения. Выдвижение гипотез делает необходимым обращение студентов к основному и дополнительному учебному материалу. Ответы студентов анализируются выбранными экспертами из числа студентов и затем обсуждаются на форуме. Вторая часть занятия проходит в аудитории и предполагает анализ результатов семинара и подведение итогов форума.

Укажем некоторые требования к интернет-семинарам. В процессе проведения интернет-семинара каждый участник должен: 1) сформулировать обоснованный ответ в сжатой форме (не менее 6–7 предложений); 2) задать вопрос или прокомментировать (обоснованно выразить согласие/несогласие) выбранный ответ своего коллеги; 3) ответить на вопросы, которые, возможно, будут заданы по содержанию ответа. По каждому вопросу выбирается эксперт из числа студентов, он может задать вопрос или сделать уточнение по содержанию ответа любого участника семинара. Эксперт может принимать участие в обсуждении. В заключение обсуждения эксперт формулирует выводы, полученные группой.

Опыт проведения интернет-семинаров позволил выявить некоторые их *особенности*: 1) неограниченность времени на подготовку ответа дает возможность студентам обратиться к педагогической литературе, более четко и обоснованно построить свой ответ; 2) условия участия в интернет-семинаре, указанные выше, предполагают ответ каждого студента на поставленные вопросы. Таким образом, можно включить в обсуждение всех студентов, проанализировать и оценить работу каждого из участников семинара; 3) наиболее интересные ответы могут быть распечатаны и использованы как материал для обсуждения в аудитории.

Этап контроля и оценки знаний студентов – один из самых трудоемких процессов. Объективность контроля можно повысить, используя разнообразные методы и формы его проведения. Система e-University позволяет реализовывать следующие методы контроля знаний: компьютерное тестирование; выполнение студентами открытых заданий.

Сетевая образовательная платформа позволяет преподавателю оперативно отслеживать успешность выполнения тестов и заданий открытого типа как отдельным студентом, так и группой в целом. Сами студенты и преподаватель могут видеть рейтинг участников тестирования. Эти возможности позволяют преподавателю производить оценку знаний студентов на основе накопительного принципа, а также гибко и оперативно корректировать собственную педагогическую деятельность на основе анализа ее результатов.

В процессе компьютерного тестирования в системе e-University могут осуществляться приостановка и продолжения прохождения теста в удобное время, с того задания, на котором была совершена остановка (что удобно, например, в системе дистанционного обучения). Если тест используется для самопроверки, то обучающийся может воспользоваться файлом-подсказкой или сразу же получить комментарий по ответу на задание. Системы компьютерного тестирования позволяют присоединить к тесту, предназначенному для самопроверки, список литературы, учебно-справочный материал по тесту, краткий конспект, статистические данные, нормативы и т. п., предназначенные для самообучения, самоконтроля (тренинга).

Следует отметить, что при компьютерном тестировании, как правило, создается так называемый банк заданий, который состоит из групп заданий одинаковой меры трудности. Так, например, программа тестирования в СОП e-University выбирает случайным образом нужное количество заданий из каждой группы, для каждого студента. Это позволяет генерировать различные по содержанию, но эквивалентные по мере трудности тесты. Значительное преимущество компьютерного тестирования на основе указанной платформы заключается и в возможности изменять порядок следования заданий, порядок вари-

антов ответов на вопросы внутри задания, что исключает механическое запоминание или использование шпаргалок.

Кроме того, в программу тестирования в СОП e-University включены средства для статистической обработки результатов тестов, что позволяет вычислить эмпирическую меру трудности заданий, выявить задания, обладающие низкой различающей способностью.

Опыт проведения тестирования позволяет утверждать, что целесообразно организовывать не только пробное (для освоения студентами особенностей работы с программой), но и так называемое обучающее тестирование. Так, работа в электронной оболочке СОП e-University предоставляет возможность проведения тестирования для промежуточного и итогового контроля знаний и умений обучающихся.

Для каждого из модулей нами используется несколько тестов, отличающихся по своим целям. Во-первых, это тесты для самопроверки студентами собственных знаний. Времени на выполнение этих тестов достаточно, чтобы в случае затруднения испытуемый мог воспользоваться вспомогательными материалами. Студент может проходить тест несколько раз, при этом по результатам тестирования строится рейтинг полученных тестовых оценок. Данные о результатах обучающего теста (количество попыток ответов, баллы и рейтинг) представляет собой личную информацию, просматривать которую могут только тестируемые. Такое обучающее тестирование позволяет им быть готовым к контрольному тесту по модулю, своевременно устранить затруднения, а также помогает снимать факторы, образующие стресс.

Второй вид тестов нацелен на аттестацию студентов по результатам освоения модуля. Количество заданий в них достаточно велико, различается также и их трудность. В этом случае преподаватель может видеть всю необходимую информацию об ответах каждого студента и группы в целом. Подробная статистика по результатам ответов на конкретное задание помогает педагогу проанализировать качество теста.

И. К. Сиротина

БГУ, Беларусь

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

***Abstract.** The article deals with thematic test control while teaching mathematics to high school students. It shows the advantages of this method of control because it minimizes cheating and furthers putting the students, knowledge into a system.*

Интенсивное развитие тестовые методики получили относительно недавно, а особую актуальность они приобрели в связи с введением в Республике Беларусь и на постсоветском пространстве централизованного тестирования. Несмотря на то что в педагогической теории и образовательной практике существуют некоторые разновидности тестовых технологий, исследователи педагогического процесса, как правило, под термином «тест» имеют в виду задание с четким и однозначным вариантом правильного ответа, ориентированным на определенные нормативы.

В проблеме тестирования выделим следующие аспекты: 1) функциональное назначение педагогического теста; 2) научный подход к созданию тестов; 3) практическое применение тестовых технологий в практике работы вуза.

Функциональное назначение педагогического теста. В своем функциональном аспекте педагогический тест может выступать как средство педагогического измерения и как средство обучения.

Если тест рассматривать как *средство контроля* качества знаний обучаемых, то, прежде всего, необходимо совершенствовать форму тестовых заданий с целью повышения качества педагогического измерения, включая в тест не только задания с выбором одного правильного ответа, но и выбором нескольких правильных ответов. Безусловно, задания с выбором одного правильного ответа удобно использовать при автоматизированном контроле знаний (так составлены педагогические тесты для централизованного тестирования по математике). Однако с помощью таких заданий далеко не всегда можно качественно проверить знания испытуемых, поскольку слишком велика вероятность угадывания правильных ответов. Сказанное подтверждает опрос студентов Барановичского государственного университета: 30 % опрошенных студентов отметили, что при низком уровне математической подготовки (при оценке в аттестате по математике 4–6 баллов) им все же удалось пройти централизованное тестирование (не решая тестовые задания, а угадывая правильные варианты ответов) и стать студентами вуза. Такого недостатка лишены задания с выбором нескольких правильных ответов и задания открытой формы, а интенсивное развитие информационных технологий позволяет включить их в педагогический тест и при автоматизированном контроле знаний.

Если рассматривать тест как *средство обучения*, предназначенное для формирования системы знаний обучаемых и развития у них системного стиля мышления, то в педагогической практике целесообразно использовать комплексы тематических тестов по изучаемой дисциплине. Эти комплексы должны состоять не только из тестов для проверки практических умений и навыков обучаемых, но и из тестов для проверки их теоретических знаний, которые являются ядром формируемой педагогом системы знаний обучаемых. Для успешного решения поставленной задачи целесообразно совершенствовать форму тестовых заданий. Например, можно использовать задания следующих видов [1]: 1) *задания на установление правильной последовательности*, которые помогают сформировать алгоритмическое мышление, а также алгоритмические знания, умения и навыки обучаемых; 2) *задания на установление соответствия*, с помощью которых можно проверить ассоциативные знания, т. е. знания о взаимосвязи понятий и определений, форм и содержания, о соотношении между различными свойствами, законами, формулами; 3) *текстовые задания*, предназначенные для проверки знаний конкретного учебного текста; 4) *цепные задания* различной формы, в которых правильный ответ на последующее задание зависит от ответа на предыдущее.

Научный подход к созданию тестов. Процесс создания теста достаточно сложен и трудоемок, так как задания в тестовой форме нельзя называть тестовыми, если они не обладают тестовыми свойствами, например не коррелируют с суммой баллов по всему тесту. Рассмотрим основные этапы создания теста.

Этап I. Формулировка целей и задач тестирования, отбор содержания учебного материала, предназначенного для составления тестовых заданий. При отборе учебного материала руководствуются следующими принципами: 1) определенностью содержания (определяют, что однозначно считать правильным ответом и с какой степенью точности он должен быть дан); 2) принципом последовательности, который предполагает постепенное овладение основными понятиями учебной дисциплины; 3) принципом систематичности, который ориентирован на достижение системности знаний в сознании обучаемых путем установления теснейшей связи между элементами изучаемого материала, раскрывая единства элемента и структуры, части и целого.

3) искомая матрица системы; в) $X^T = [x_1 \ x_2 \ x_3 \ \dots \ x_n]$;

4) матрица, составленная из свободных членов уравнений системы. г) $X = \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \dots & x_{mn} \end{bmatrix}$;

д) $B^T = [b_1 \ b_2 \ b_3 \ \dots \ b_n]$.

Укажите все варианты правильных ответов и установите соответствие:

2. Решить систему линейных уравнений методом Крамера можно в случае, если:

Система	Характеристика системы
1) неопределенная	а) свободные члены всех уравнений системы равны нулю;
2) определенная	б) хотя бы один из свободных членов уравнений системы не равен нулю;
3) несовместная	в) система, имеющая хотя бы одно решение;
4) совместная	г) система, имеющая более одного решения;
5) неоднородная	д) система, решением которой является упорядоченная совокупность чисел, при подстановке которых в систему каждое из ее уравнений обращается в верное равенство;
	е) система, не имеющая ни одного решения.

Укажите все правильные действия:

3. Чтобы решить систему линейных уравнений методом Крамера, необходимо:

- 1) найти определитель $|A|$ основной матрицы системы;
- 2) найти определители $|A_i|$ ($i = \overline{1, n}$), полученные в результате замены i -го столбца определителя $|A|$ столбцом свободных членов системы;
- 3) найти определители $|A_i|$ ($i = \overline{1, n}$), полученные в результате замены i -й строки определителя $|A|$ столбцом свободных членов системы;
- 4) найти значения переменных по формулам $x_i = \frac{|A_i|}{|A|}$;
- 5) найти значения переменных по формулам $x_i = \frac{|A_i|}{|A|}$.

Укажите все варианты правильных ответов:

4. Систему линейных уравнений нельзя решить по формулам Крамера, если основная матрица системы: 1) вырождена; 2) не вырождена. Такая система: 3) не имеет решений; 4) имеет решения; 5) может как иметь решения, так и не иметь их. Эту систему: 6) можно решить методом Гаусса; 7) методом обратной матрицы; 8) нельзя решить ни одним из перечисленных методов.

ОТВЕТЫ

Номер задания	1	2	3	4
Вариант правильного ответа	1 – б; 2 – а; 3 – в; 4 – д	2 – д	1; 2; 5	1; 5; 6

В заключение отметим, что поскольку тематические тесты позволяют осуществить как теоретический, так и эмпирический подход к обучению, то применение их в педагогической практике будет способствовать осуществлению системного подхода к обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аванесов, В. С.* Форма тестовых заданий: учеб. пособие / М.: Центр тестирования, 2005.
2. *Дубинка, Р. В.* Проведение эмпирического анализа в среде MS Excel 2007 / Р. В. Дубинка // Педагогические измерения. – 2008. – № 1.
3. *Baker, F. V.* The Basics of Item Response Theory / F. V. Baker. – ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluate, 2001.
4. *Сиротина, И. К.* Тематические тесты по математике за курс средней школы / И. К. Сиротина, Т. Л. Соколовская. – Минск: Элайда, 2010. – 130 с.

Т. М. Трегубова
ИПП ПО РАО, Россия

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Abstract. The article examines the issues related to the social-pedagogical promotion of the students' academic mobility as a priority and key factor in the quality assurance of the professional training in the European higher education area. The paper shows a growing awareness of the importance of this research, and presents the comparative analyses of the experience (including the author's personal one) of the social-pedagogical support of mobile university students in the international education integration context.

В условиях глобализации и интернационализации российского общества и модернизации его важнейшей сферы – образования – происходят кардинальные реформы в содержании и технологиях обучения, актуализируется проблема повышения качества образования, складываются новые отношения между профессиональными учебными заведениями и все более глобализирующемся рынком труда.

Проблематика реформирования российского высшего образования в контексте Болонского процесса отличается неоднозначностью, проявляясь в сложных и противоречивых субъектно-объектных отношениях с социумом. Национальная обособленность вузов все более вступает в конфликт с последствиями и перспективами интеграции и европеизации высшего образования. Этот фундаментальный конфликт проявляется в различных вопросах и проблемах: признании университетских дипломов и специализаций, развитии международных форм образовательного аудита и оценки качества полученного образования, в вопросах международной аккредитации. Тем не менее одновременная реализация всех условий Болонского процесса не представляется осуществимой в силу финансовых и временных ограничителей. Очевидно одно – следует расставить акценты. Развитие академиче-

ской мобильности студентов является одной из наиболее конкретных и соответственно реализуемых задач интеграционных процессов в единой зоне образования Европы.

Академическая мобильность студентов в тексте Болонской декларации характеризуется как первостепенный *приоритет* и наряду с задачей обеспечения *качества высшего образования* – как основной принцип построения единого образовательного пространства. Однако ее нельзя свести к конкретным действиям, технологиям и механизмам, связанным *только с системой обмена студентами* или преподавателями вузов разных стран. Эксперты отмечают, что в реальности имеет место сложный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным и культурным потенциалом, ресурсами, технологиями обучения, что актуализировало необходимость концептуального и научно-методического обеспечения данного процесса.

Разработка научно-педагогических основ процесса формирования академической мобильности студентов, а также исследование конструктивного международного опыта в этой области имеет принципиальную актуальность, и в пользу этого можно обозначить следующие аргументы:

1. В каждой из стран-участниц отмечается применение собственных подходов к решению проблем «болонизации», которые характеризуются различной степенью сочетания общеевропейского и национального компонентов в реформировании высшего образования, престижем и традициями. Решающим фактором на международном рынке образовательных услуг является усиление конкурентоспособности и повышения качества национального образовательного пространства, развитие системы «социально-педагогического сервиса» и поддержки студентов в период их профессиональной подготовки.

2. Обосновано и понятно стремление России выбирать наиболее соответствующие национальным особенностям модели международной образовательной деятельности и формы академической мобильности. Вместе с тем анализ публикаций по развитию академической мобильности, а также изучение деятельности Центров международного сотрудничества и академической мобильности российских вузов свидетельствуют о наметившейся в последнее время тенденции включать в данное понятие очень широкий круг аспектов, непосредственно не связанных с теми конкретными задачами, которые она должна решать. Слишком расширенное толкование данного феномена, к тому же изначально неверно ассоциируемое с другим понятием «утечка умов» («*Brain drain*») или «утечка мозгов» («*Fuite de cerveaux*») может серьезно затормозить или даже свести на нет «встраивание» российских субъектов образовательного процесса в общеевропейские процессы мобильности.

3. Компаративные исследования такого плана представляют особой интерес и ценность именно в переходный период, когда во всем мире, в том числе и в нашей стране, происходят глубокие качественные изменения сущностных характеристик, смена парадигм, видения задач и миссии образования в современном обществе. Что есть позитивного, да и негативного в европейском опыте развития академической мобильности как фактора повышения качества образования студентов? Каковы приоритеты в ряду социально-педагогических, культурно-исторических, социально-экономических и других предпосылок развития этих процессов? Это вопросы особой значимости и требуют фундаментальных исследований.

Для современной российской высшей школы развитие академической мобильности студентов дает много «плюсов», а именно: повышается качество образования, так как возрастает межвузовское международное партнерство и конкуренция; образовательный процесс становится более гибким, нелинейным и асинхронным; обновляется образовательная инфраструктура, расширяется аудиторный фонд, компьютерная база вуза. Поскольку вуз в силу ограниченности материальных ресурсов сможет поддерживать программы академической мобильности не всех, а только части своих студентов, в руках деканатов окажется

дополнительное средство стимулирования учебы студентов – только лучшие получают возможность поехать за рубеж бесплатно или со значительными скидками. Кроме того, вуз получит стимул для организации эффективной системы обучения своих студентов английскому языку как языку европейского образовательного пространства. Изучившие на хорошем уровне английский язык студенты получают доступ к англоязычной специальной литературе, которую смогут изучать в оригинале; это может дать импульс их научной работе. Престиж вуза, гарантированно направляющего своих студентов учиться в европейский вуз-партнер на семестр или учебный год, вырастет; увеличится его привлекательность для абитуриентов.

Более того, у российских вузов есть материальная заинтересованность в развитии академической мобильности. Абитуриент непременно выберет тот вуз, где есть возможность получить качественное образование, учиться у лучшего преподавателя не только в России, но и в европейском вузе-партнере и получить конвертируемый диплом, и будет платить за эту возможность, а за счет повышения стоимости обучения на платном отделении учебное заведение сможет привлекать талантливых преподавателей, закупать современную технику и улучшать условия для обучения бюджетников.

В процессе наших исследований было дано авторское обобщенное определение понятия «академическая мобильность студентов», позволяющее рассматривать ее как методологический конструкт, состоящий из трех взаимосвязанных сущностей академической мобильности, которая определяется нами как **1) интегративное качество личности, 2) как деятельность субъекта образовательного процесса**, детерминированную меняющимися образовательную среду событиями, результатом которой выступает самореализация личности в образовании и профессии; **3) как принцип реформирования современного высшего образования**, реализация которого обеспечивает свободное движение личности на международном рынке образовательных услуг.

В ходе исследования были определены и систематизированы факторы, стимулирующие развитие академической мобильности студентов и актуальные с точки зрения осмысления образовательных потребностей обучаемых и возможных способов их удовлетворения в условиях международной образовательной интеграции. Ведущими факторами являются создание диверсифицированной системы социальной защиты обучаемых и актуализация социальных функций профессиональных учебных заведений. Тезис «Трудно быть студентом» должен быть осмыслен и реализован социально-педагогически, обеспечивая реальную поддержку субъектов образовательного процесса в едином образовательном пространстве.

Социально-педагогическое сопровождение – это своего рода метаинститут, который охватывает множества видов социальной помощи и профессиональной деятельности (педагогов, психологов, врачей, юристов), но ключевое место здесь принадлежит социальным работникам. Велика их роль также в создании привлекательного и конкурентоспособного учебного заведения (одна из ведущих задач Болонского процесса). Социально-педагогическое сопровождение обучаемых осуществляется через «Государственные и негосударственные программы поддержки студентов», что трактуется весьма широко и распространяется на любой вид деятельности – от детально разработанного комплекса мероприятий до акта выделения из бюджета определенной суммы средств на финансирование отдельных мероприятий, имеющих весьма расплывчатый характер.

Рассказ о «социально-педагогическом сервисе» в учебных заведениях хотелось бы дополнить своими личными впечатлениями от деятельности многочисленных служб помощи и поддержки студентов, которые созданы и успешно функционируют в американских университетах наряду с большим количеством ассоциаций, Союзов студентов, созданных самими студентами для защиты своих интересов. Перечислю лишь некоторые из них, к

услугам которых я сама прибегала в период моего обучения в магистратуре Университета г. Толедо (штат Огайо, США) и знаю об их деятельности не по книгам:

- служба помощи студентам по вопросам академического обучения. Если у студента возникли какие-то проблемы по изучаемому предмету или курсу, то служба выделяет тьюторов, обычно студентов-докторантов, которые бесплатно 4 часа в неделю будут заниматься с этим студентом;

- служба по оказанию помощи студентам в написании и оформлении письменных работ, которые выполняются в период изучения курса (описание интервью, посещения школ или анализ уроков), так называемый Writing Center. Каждый студент, а также и преподаватель имеют право обратиться в данную службу и получить бесплатную консультацию (до 4-х часов еженедельно) по написанию и оформлению работ.

В каждом государственном университете есть специальные службы в структуре отделов по работе со студентами, которые специализируются по защите и поддержке женщин-студентов. Услуги, предлагаемые этими службами, предоставляются бесплатно и охватывают различные сферы деятельности: от консультирования и дополнительных уроков по отдельным программам, практических занятий по самообороне до индивидуальных тренингов с психотерапевтами по коррекции взаимоотношений с окружающими и изменению характера. Женщина-студентка в период обучения в университете окружена особой заботой и вниманием. Если она задержалась дотемна в библиотеке или Центре отдыха, то студенческий «эскорт» проводит ее до общежития или автобусной остановки; Медицинский центр университета ежемесячно снабжает всех студенток специальной литературой и проспектами-бюллетенями Национального центра по вопросам здоровья женщины, чтобы женщина могла принимать компетентное решение в вопросах своего здоровья; Университетская служба карьеры поможет найти студентам-женщинам временную или постоянную работу.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение развития академической мобильности студентов выступает ведущим фактором повышения качества профессиональной подготовки студентов в условиях единого рынка образовательных услуг и труда.

И. В. Трусевич
БТЭУПК, Беларусь

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В БТЭУ

***Abstract.** In the article the essence of the notions 'active learning', 'innovative educational technologies' are given, educational technologies of teaching computer sciences in business education are discussed. The essence of modern methods with the use of computer teaching systems at lectures, practical classes, during self training and scientific research work of students in order to activate their cognitive abilities and as a result to improve the quality of education is given.*

Социальный заказ общества – личность духовно-нравственная, деятельная, развивающаяся, с активной жизненной позицией, способная противостоять негативным влияниям. Современное образовательное учреждение как общественный институт – основной исполнитель данного заказа. Социальный заказ общества в системе образования заключается в повышении качества образования. Это предполагает совершенствование содержания образования, методов и средств обучения, применение инновационных технологий активного обучения.

Активное обучение – это способ организации и реализации учебного процесса, обеспечивающий возможность осуществления каждым студентом во время занятий непрерывной целенаправленной и эффективной учебно-познавательной деятельности на основе прямой и обратной связи с преподавателями. Технологии активного обучения реализуются только в условиях децентрализованного индивидуализированного и дифференцированного обучения, что предполагает осуществление учебного процесса в малых по численности группах – 5–7 человек.

Важным и неизменным условием успешного обучения компьютерным дисциплинам в БТЭУ является развитие активности познавательной деятельности студентов. Характер и степень активности наблюдается различный при изучении компьютерных дисциплин, но процесс обучения невозможен, если студенты пассивны. Организаторская сторона деятельности преподавателя заключается в рациональном выборе используемых для решения конкретной учебной задачи информационных потоков и технических средств обучения (ТСО).

Целью данной работы является опыт применения инновационных технологий активного обучения студентов на лекциях, лабораторных занятиях, в процессе самостоятельной работы и контроля знаний при изучении компьютерных дисциплин в БТЭУ.

Технические средства обучения. Методы и средства обучения тесно взаимосвязаны. Наряду с объяснительно-иллюстративными методами, большое внимание в БТЭУ мы уделяем методам, позволяющим раскрыть творческие возможности студентов, стимулировать и активизировать их самостоятельную работу. Средства обучения, среди которых основное место занимают технические средства обучения (ТСО), создают необходимые условия для реализации этих методов.

Но ТСО нельзя рассматривать только как инструмент, используемый при практической реализации методов обучения компьютерным дисциплинам. Развиваясь на основе достижений научно-технического прогресса в области информатизации общества, ТСО обогащают методы обучения и стимулируют появление новых методов, что позволяет ставить вопрос о новой информационной технологии обучения.

ТСО, на наш взгляд, это элементы информационной среды обучения (ИСО), позволяющие на качественно новом уровне, с использованием новых информационных технологий, реализовать учебно-воспитательный процесс, повысить его эффективность и качество. Рассмотрим классификацию ТСО с точки зрения решаемых ими задач [2].

Средства вычислительной техники (СВТ) или компьютеры, безусловно, являются базовыми в этой классификации. Действительно, ЭВМ может выполнять все функции ТСО как общего, так и специального применения. Будучи по своей сути устройствами информационными, ЭВМ успешно решают задачи передачи информации; ЭВМ эффективно используются при контроле знаний студентов, освобождая преподавателя от этой работы. Следовательно, СВТ можно с полным основанием отнести к комбинированным ТСО общего применения.

СВТ являются объектом изучения на компьютерных дисциплинах в БТЭУ. Моделирование с использованием ЭВМ (электронное моделирование) открывает широкие возможности при изучении различных процессов, происходящих в экономике, бизнесе, природе и обществе. Имеются два одинаково эффективных направления использования ЭВМ в качестве тренажера: использование специальных программ тренажеров и управление с помощью ЭВМ тренажером. Все сказанное позволяет считать, что ЭВМ решает задачи и ТСО специального применения [2].

Технологии активного обучения на лекциях. Рассмотрим технологии активного обучения, предназначенные для компьютерной лекции.

Компьютерная лекция. Лекции по компьютерным дисциплинам читаются с применением ТСО – мультимедийных комплексов, кодоскопов. Только хорошо знакомый с возможностями и особенностями каждого вида ТСО и их комплексов преподаватель может в полной мере реализовать их возможности.

С помощью мультимедийных комплексов посредством компьютерной программы подготовки презентаций Power Point студентам объясняется теоретический материал по курсу. Слайды содержат не только текстовые объекты, но и графические, видеофильмы, фотографии. Различные средства наглядности облегчают и упрощают процесс обучения, делают его более интересным, помогают студентам на основе конкретных фактов осмыслить стоящие за ними абстрактные понятия и положения. Это обеспечивает непосредственное наблюдение и изучение материала. Облегчение процесса восприятия информации с помощью запоминающихся образов – это основа любой современной презентации.

Технология показа всегда убедительнее технологии рассказа – соотношение такое же, как между зрительной и слуховой информацией. Одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия позволяют достичь гораздо большего эффекта. По данным Центра прикладных исследований Вортонской Школы (Wharton School) Университета штата Миннесота человек запоминает 20 % услышанного и 30 % увиденного, и более 50 % того, что он видит и слышит одновременно.

Таким образом, компьютерные презентации обычно не решают альтернативную задачу (или видеть, или слышать), а ищут пути наиболее эффективного воздействия как на органы слуха, так и на органы зрения. Преподаватель получает доступ к убедительному и наглядному изложению сложного теоретического материала, невозможному для традиционной лекции.

В рамках повышения эффективности обучения материал на лекциях также дается с помощью *учебных видеофильмов*. Учебные фильмы – это фильмы, предназначенные для образования, обучения. Это удобный и привлекательный метод обучения, обладающий большим количеством достоинств. Его применение позволяет решать ряд важных задач, в числе которых повышение качества обучения; стандартизация, унификация обучения; возможность дистанционного обучения; возможность самообразования. Учебный фильм помогает снять проблемы, связанные с освоением новой техники и технологии работы в сети.

Основной экономический эффект, который получает университет от применения в своей деятельности такого инструмента, как учебный фильм – это экономия времени и средств. В частности, использование учебных фильмов совместно с традиционными методами обучения позволяет сэкономить время и силы преподавателя, следовательно, преподаватель может провести большее количество лекций.

Используя учебные видеофильмы, слушатели-руководители могут самостоятельно организовать обучение и повышение квалификации своих сотрудников.

Инновационные технологии активного обучения. В настоящее время существует ряд относительно новых и весьма перспективных технологий активного обучения. Рассмотрим некоторые из них.

Технология «Модель преподавателя». Дополнительная возможность проявления активности студентов на занятиях обеспечивается путем системной информатизации учебного процесса, причем главной является информатизация труда преподавателя с целью «переключения» студентов на диалог с учебно-образовательным имитатором преподавательской деятельности – так называемым «электронным преподавателем», способным быстро и в нужном объеме предоставлять базовый набор требуемых знаний. Работа студентов с компьютерной моделью преподавателя полностью решает проблему индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Наряду с активной аудиторной деятельностью (очное обучение), образовательным учреждением обеспечивается возможность ведения активной, т. е. целенаправленной и эффективной, самостоятельной учебной деятельности каждым студентом. Традиционно это предполагает наличие учебных и учебно-методических средств в печатном виде. Длительный цикл и трудоемкость создания печатных учебных материалов, их быстрое моральное старение, высокая стоимость, трудность обновления являются факторами, не спо-

собствующими проявлению образовательной активности студентов при самостоятельной работе. Альтернативной является все та же интеллектуальная информационно-обучающая компьютерная система «электронный преподаватель», адаптированная для самостоятельной учебной деятельности студентов (заочное обучение).

«Игровая технология». Учебные занятия организуются так, чтобы каждый студент целенаправленно реализовал учебную деятельность в соответствии со своими образовательными потребностями. В бизнес-образовании технологии, о которых мы ведем речь, носят название деловых игр.

Имитационные игры являются моделями изучаемых явлений и процессов в некоторой предметной области. Если в игре задействованы студенты, у них возникает дополнительная познавательная мотивация, связанная с целями субъектов моделирования (ролевые цели). При этом наблюдается так называемое «дуальное» учебное поведение: обучаемые получают знания, одновременно активно участвуя в их оперативном формировании (производстве).

Во время изучения курса на лабораторных работах студенты выполняют учебные проекты по компьютерным информационным технологиям. Эти проекты включают подготовку компьютерной презентации Power Point своего предприятия или самого себя, подготовку Web-страницы, а также формируют экономические документы с графическим представлением данных.

Технология «Новая задача». Перспективным методом активизации учебно-познавательной деятельности студентов является привлечение их к коллективному решению актуальной и интересной предметно-ориентированной задачи с высоким уровнем неопределенности. Такие задачи, как правило, отсутствуют в существующей учебной литературе, не имеют описания метода решения, т. е. являются творческими по сути. Это позволяет достаточно просто пробудить у студентов познавательный интерес, переходящий в увлеченность. У них появляется так называемое сверхпроизвольное внимание, целиком направленное на решение предложенной задачи и сохраняемое на всем протяжении процесса ее решения. В результате относительно легко и незаметно происходит передача и усвоение необходимых знаний.

Технология «Исследование». Зачастую преподаватель выбирает научно-поисковую задачу в рамках изучаемой дисциплины. В этом случае результат решения содержит научную новизну и может быть опубликован. Для многих студентов это является дополнительной мотивацией. Это наиболее сложная технология активного обучения, практически каждое занятие представляет собой перманентный «мозговой штурм». Рассмотренный вид активного обучения в наибольшей степени целесообразен в курсовом и дипломном проектировании.

ЛИТЕРАТУРА

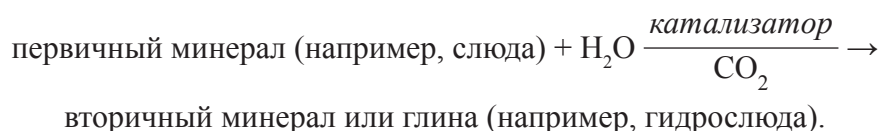
1. Еленский, Н. Г. Инновационная и экспериментальная деятельность: сущность, общее и отличное / Н. Г. Еленский // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 6. – С. 31–34.
2. Трусевич, И. В. Инновационная информационная среда бизнес-образования / И. В. Трусевич // Инновационные образовательные технологии. – 2006. – № 2. – С. 88.
3. Трусевич, И. В. Использование компьютерных технологий обучения в БТЭУ / И. В. Трусевич / Тезисы республиканской научно-практической конференции // Информационные технологии в образовании. – Минск: Белорусский национальный технический университет. Республиканский институт инновационных технологий. 20–21 мая 2004 г.
4. Трусевич, И. В. Дистанционное обучение персонала как средство повышения эффективности компаний в условиях кризиса / И. В. Трусевич, А. Н. Легчакова / Управление информационными ресурсами // материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. / Академия управления при Президенте Республики Беларусь. 25 нояб. 2009 г.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Abstract. The complex of modes accounting basic knowledge and type of thinking of students for their qualitative training are considered in the research methodical information. There are a supplying with all kinds of manuals, a systematic control of knowledge, additional works with weak students, computer-based testing and control papers, an admission to credit-tests and examinations in case of obtaining of six positive marks for all topics of the program of delivering course. The analysis of results of used methodical modes is adduced on the example of the one of academic groups of the fourth year students with an average level of knowledge in the course of mathematical techniques in geography. As a result all students pass credit-tests and examinations successfully independently on the level of knowledge.

Научно-технический прогресс приводит к ускоренному накоплению новой информации, которая дополняет информацию прошлых лет и столетий. При подготовке специалистов с высшим образованием необходимо рационально использовать сочетание полезной старой и новой информации, то рациональное звено, которое связывает настоящее с прошлым и дает возможность строить перспективу развития будущей науки. Реализация данной задачи требует разработки новых методик преподавания дисциплин в школе и вузе. Сложность реализации задачи состоит в трех особенностях при формировании знаний студентов: вида мышления, степени базовой подготовки, выбора будущей специальности.

Известно, что студенты в группе воспринимают информацию, используя образное или логическое мышление. Поэтому при проведении практических занятий или чтении лекции нами используются приемы, которые удовлетворяют восприятие материала обеими группами. Логичная информация одновременно сочетается с образным представлением о рассматриваемом объекте, признаке или явлении. Образ представляется в виде фотографии, рисунка, схемы, реакции. Сложные схемы упрощаются. Например, в природе распространен гидролиз минеральных соединений, сущность которого заключается в обменной реакции между водой и первичным минералом в присутствии в качестве катализатора углекислого газа, что приводит к образованию вторичного минерала (глины). Одновременно с изложением данной информации на доске дается образное представление этого процесса:



Затем дается пояснение, что при условиях кислой реакции среды гидролиз приводит к образованию преимущественно каолинита (в тропических и экваториальных лесах) и гидрослюда (в лесных ландшафтах умеренного пояса, тундре и в пустынях в условиях щелочной реакции), а в степях и саваннах, где нейтральная реакция среды, этот процесс приводит к образованию монтмориллонита (одновременно приводится схема):

кислая среда → влажные тропические и экваториальные леса → каолинит;
 кислая среда → тундра, тайга → гидрослюда;
 щелочная среда → пустыни → гидрослюда;
 нейтральная среда → степи, саванны → монтмориллонит.

Во всех случаях образуются твердые кислоты алюмокремниевой кислоты, которые в дальнейшем гидролизуются в устойчивые для земных условий и простые по составу оксиды и гидроксиды. В дальнейшем при изменении давления, температуры из них могут синтезироваться новые сложные минералы. Так под влиянием гидролиза протекает в природе круговорот минеральных видов. Указываются также положительные и отрицательные стороны деятельности гидролиза и его практическое значение для природы, живых организмов и человека в технологических процессах. Описанный прием передачи знаний нами называется «информация в образа».

Такой методический прием важен при нынешней различной базовой подготовке школьников и поступлении их в вуз, особенно на платной основе. В дальнейшем на протяжении пяти лет обучения их знания обычно выравниваются. В этой связи не случаен опыт некоторых вузов зарубежных стран по изданию учебных пособий, где информация представлена в образах (рисунках и схемах и подписями к ним). Они особенно полезны для иностранных студентов, научный словарный запас которых недостаточен для понимания лексики педагога.

Качество обучения учащихся зависит также от выбора абитуриентом своей будущей профессии: по желанию абитуриента или родителей. В каждой академической группе практически встречаются и те и другие. В таких случаях возникает необходимость проводить дополнительные занятия путем организации коллоквиумов, семинаров, проведения КСРС. На первом курсе нами проводятся КСРС «Работа с учебным пособием». На занятиях студенты выявляют в тексте основные закономерности и представляют их в виде схем, таблиц, картосхем, профилей. Такая работа необходима для студентов при написании ими контрольных, курсовых и дипломных работ. При реализации такой методики обучения получаем более выровненный тренд успеваемости в группе.

Повысить качество знаний помогает систематический контроль. Желательно проводить двухуровневые контрольные работы. На первом этапе нами проводится компьютерное тестирование с выбором предложенных ответов. Вторая контрольная работа по этой же теме письменная – логический поиск решения поставленной задачи. Например, предлагается выбрать правильный ответ по типу химизма растений в тайге: азотный, азотно-кальциевый, кальциево-азотный. На втором этапе ставится вопрос: какой тип химизма растений в тайге и причины, обусловившие его формирование?

Как правило, на первом этапе учащиеся показывают более высокие результаты по тестированию. Контрольные работы с поиском логического ответа на поставленный вопрос оцениваются ниже. Таким образом, качественная подготовка соответствует второму этапу контрольных работ, а тестирование дает представление лишь о степени подготовки.

Приведем подтверждение результатов предлагаемых методических приемов, улучшающих качество знаний студентов на примере изучения курса «Математические методы в географии» со студентами 4-го курса. Этот курс опирается на базовые знания студентов по высшей математике с основами теории вероятности.

В академической группе 20 человек со сложившимися традициями в подготовке к зачетам и экзаменам. Студенты разнородны по базовым знаниям. Учитывался как приемлемый по допуску к зачету балл шесть и выше по текущей успеваемости. При компьютерном тестировании, связанном с выбором предложенных ответов, из 18 учащихся 50 % получили баллы 6 и выше и допуск к зачету, два студента не явились на тестирование. Таким образом, более половины студентов группы должны были повторно выполнять контрольные работы. Результаты оценки в баллах приведены в таблице.

Текущая успеваемость студентов 5 группы IV курса

Тема 1	Балл										Не явились	Всего студентов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Тестирование	–	–	4	2	3	6	3	–	–	–	2	20
КР 1	–	–	3	2	1	2	1	1	–	–	–	10
КР 2	–	–	–	–	–	3	3	–	–	–	–	6

При написании письменной контрольной работы (КР 1) свое положение улучшили 4 студента, оставшиеся 6 студентов получили зачетные баллы после второй контрольной работы (КР 2). Таким образом, все студенты были допущены к зачету.

При наличии полного комплекта учебно-методического комплекса (печатного и компьютерного вариантов в СДО, контрольных вопросов и ответов к ним) для студентов с разным уровнем подготовки не составляет труда успешно сдать зачет или экзамен.

Качество знаний в значительной степени зависит от разумного уровня требований педагога и реализации самим педагогом установок для студентов в полном объеме. Студенты относятся к требованиям педагога уважительно при условии, когда слова обязательно подкрепляются поступками и делами.

Учитывая одномоментную настроенность студентов к сдаче зачетов и экзаменов, даже при оценке их текущей успеваемости от 6 баллов и выше, необходимо проводить обязательный зачет (экзамен), так как у них развивается головокружение от успехов и на заключительном собеседовании может снижаться уровень знаний, особенно у студентов с недостаточной базовой подготовкой.

В. И. Шивачева

Софийский университет имени Святого Климента Охридского

ИНТЕРАКТИВНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

***Abstract.** In the report the interactive technologies are revealed in the terms of the university education. The theoretical aspects of this phenomenon in the preparation of future student-teachers are considered. The summarizing characteristic of the results of the study findings is based on the developed theoretical model. It is noted whether the applied technologies assist the students in their preparation for their work as teachers.*

Университетское образование будущих учителей определяется реалиями общества в глобальном плане, социально-экономическими условиями рынка труда, состоянием науки, технологий, культуры, природной среды, измерениями педагогического труда. Университеты, со своими академическими общностями, преподавателями и студентами, являются детерминантами факториального плана. Значимая роль университетов, готовящих будущих учителей, состоит в реализации своих функций образовывать и развивать личность студентов, ставя их в позицию субъектов в учебной и исследовательской деятельности через используемые обучающие технологии. Таким образом, сами технологии, собственное развитие готовят их быть адаптивными и конкурентноспособными на рынке труда. Сильное влияние на перемены в системе университетского образования оказывают усилия по созданию единого европейского пространства высшего образования.

Цель настоящей статьи – обозначить педагогический контекст применения интерактивных технологий, в котором получают качественные результаты подготовки студентов-будущих учителей.

Методологические основания университетской педагогической подготовки студентов и настоящего исследования, ранжированные в философском, научно-педагогическом плане, имеют ясно выраженную гуманную и личностную ориентированность. Парадигмальные тезисы связываются с осуществлением компетентно ориентированного и личностно-центрированного обучения, партнерства, сотрудничества, согласованности, соучастия в деятельности, ориентированности на инновации, творчество и образование для устойчивого развития. Социальная и личностная ориентированность университетской подготовки, ее адекватность специфике учительского труда требуют как подходящего содержания образования, так и соответствующего педагогического инструментария. Инновации относятся к созданию таких образовательных технологий, через которые повышается в значительной степени интенсивность педагогического взаимодействия, и студенты находятся в субъектной позиции.

Анализ литературы по рассматриваемой проблеме и сделанные обобщения являются основой создания теоретической модели интерактивных образовательных технологий, являющихся моделью настоящего исследования. Она представляет интерактивные технологии как технологии, базирующиеся на интерактивных методах, через которые происходит интенсивность межличностной коммуникации и энергичность совместной работы. Выделяются следующие признаки: научная обоснованность, целенаправленность, системность, инструментальность, обратная связь, воспроизводимость и гарантирование результатов. В модели визуируется ресурсное обеспечение интерактивных технологий техническими и информационными средствами. Теоретическая модель презентует следующие интерактивные технологии: технологии интерактивного педагогического взаимодействия и диалога; технологии сотрудничества, партнерства, согласованности, разделенной ответственности; технологии работы в группе; технологии успеха, продуктивности; технологии использования аудиовизуальных и информационных средств, технологии генерирования идей, инновации. Проанализированные интерактивные технологии являются обучающими, поэтому важно выявить, насколько студенты знают, как необходимо учиться качественно в условиях университета. Качественное учение проявляет их так же как субъектов применяемых интерактивных технологий.

Качество учения студентов связывается со следующими факторами:

- мотивация к учению – внутренние и внешние мотивы. Побуждение студента проявить свою активность и направить ее на учение имеет особенное значение в проявлении его как субъекта;
- их точки зрения на учение как на целенаправленный, интеллектуальный, активный, конструктивный процесс, полный трудностей и противоречий, в ходе которого получают и генерируются идеи;
- собственные приоритеты, стратегия учебы, конкретные цели;
- владение техникой учения, умениями работать с информацией, готовить сообщения, решать задачи, проблемы, принимать участие в дискуссии, проектировании, экспериментировании, исследовании;
- готовность к сотрудничеству с коллегами и преподавателями, включение в группы, совместные проекты, разделение индивидуальной и групповой ответственности;
- выполнение самостоятельной работы и проявление самостоятельности;
- достижение результатов, самоконтроля, самооценки, рефлексии, удовлетворения.

Интерес представляют мнения будущих учителей о том, в какой степени и в каком направлении осуществляемые технологии способствуют подготовке к труду учителя. По мне-

нию 33,33 % из числа опрошенных студентов, интерактивные технологии помогают усвоить педагогические компетенции. Более трети из числа опрошенных студентов (39,04 %) отметили, что исследовательские интерактивные технологии – это технологии диалогичности, и естественно, что они содействуют развитию коммуникативных умений студентов. С этим соглашаются 40,95 % студентов.

Интерактивные технологии – это технологии сотрудничества, партнерства, и в таком качестве они должны были бы помогать студентам развивать свою культуру партнеров. Это случается у 40,95 % из опрошенных студентов. Использование интерактивности должно было бы облегчать будущим учителям адаптироваться к школьным условиям работы и жизни, и 46,60 % из них это подтверждают. Интерактивная образовательная среда, в которой учитываются различия, естественным образом индуцирует проявления толерантности будущих учителей, и это подтверждают 61,90 % студентов. Самостоятельность – это качество, необходимое современному учителю, и 49,52 % студентов считают, что интерактивные технологии способствуют его формированию.

Будущие учителя должны были бы быть подготовлены к деятельности, которые им предстоит выполнять в школе. По мнению 33,33 % опрошенных студентов, благодаря интерактивноориентированной подготовке они могли бы справиться с целепостановкой, целеполаганием и мотивированием. Включение студентов в интерактивные технологии помогает им делать выбор педагогического инструментария, и это поддерживают 37,74 % опрошенных студентов. Партнерство и согласованность обеих сторон обучения, их сотрудничество при осуществлении интерактивных технологий способствуют тому, что 40 % студентов оказываются подготовленными технологизировать обучение в школьных условиях.

Интерактивноориентированная подготовка дает возможность будущим учителям быть способными выполнять контроль, оценивание, рефлексию, и 38,09 % студентов подтверждают это. Какая бы благоприятная интерактивная образовательная среда ни создавалась, всегда существует вероятность возникновения конфликтов. По мнению 27,62 % опрошенных студентов, осуществление интерактивных технологий помогает им быть подготовленными к разрешению конфликтов.

Констатирующее исследование раскрывает и мнение студентов о причинах отсутствия интерактивности в ход профессиональной подготовки. Почти половина опрошенных студентов (48,57 %) считают, что такой причиной может быть недостаточная подготовка преподавателей. Значительная часть студентов (56,19 %) считают, что они не являются реальными партнерами, и это обстоятельство противодействует качественному осуществлению технологий. Не малая часть студентов (39,04 %) считают, что причина того, что интерактивные технологии не осуществляются качественно, кроется и в отсутствии актуальной информации о них. Близкие к этим данные показывает и та часть студентов (34,28 %), которые считают, что есть немало советов факультетов и университетских руководителей, которые не придают значимого внимания образовательным технологиям.

Таким образом, анализ результатов исследования доказывает правомерность тезиса, что интерактивноориентированная подготовка способствует овладению профессионально-педагогическими компетенциями, ориентации на развитие личности ученика и самого себя, адаптации к школе, развивает гибкость, ответственность, толерантность, эмоциональную устойчивость и пр.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА

Т. С. Афанасьева

БГУ, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СТАРОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Abstract. One of the priority directions becomes In connection with modern social-demographic trend elderly age in scientific study. The Realization by younger generations to value of the elderly age, identical look at he promotes the larval harmonisation, harmonisation between generations, humanisation of society. So one of the problems nedagozuku and psychologies must be an opening of value of the elderly age, shaping the respect to him, shaping to positions of the acceptance of old age in surrounding and in itself.

В связи с современными социально-демографическими тенденциями пожилой возраст становится одним из приоритетных направлений в научных исследованиях. Осознание значимости пожилого возраста, адекватный взгляд на него способствуют внутриличностной гармонизации, гармонизации между поколениями, гуманизации социума. Поэтому одной из задач педагогики и психологии должно быть открытие ценности пожилого возраста, формирование толерантности к нему, позиции принятия старости в окружающих и в себе, как потенциального бытия, понимания, что это потенциальное зависит от всего жизненного пути, от мировоззрения, от субъективной позиции по отношению к старению и от отношения к старости в социуме.

Важное значение в формировании ценностного отношения к старости играет процесс обучения в вузе. Тем более что внесение в задачи, содержание и технологии педагогической подготовки и воспитательного процесса в целом компонентов формирования ценностного отношения к пожилому возрасту может стать одним из факторов повышения уровня профессиональных, социальных и личностных компетенций специалиста – выпускника классического университета.

Нами было проведено исследование с целью выявления уровня ценностного отношения к старости у студенческой молодежи.

Для фиксирования результатов нами были выделены 4 уровня отношения к пожилому возрасту: низкий (отрицательное отношение); средний (нейтральное отношение); выше среднего (аморфно-положительное отношение) и высокий (ценностное отношение).

Низкий уровень (отрицательное отношение) характеризуется отсутствием познавательного интереса к геронтологической проблематике, представлений о феномене старения, либо знания и представления носят выраженный негативный характер. Негативным является и эмоциональный фон, одна из характеристик которого – наличие страха перед фактом собственного старения и, как следствие, – отстраненность и агрессия по отношению к носителям

возрастных признаков старения. *Средний уровень (нейтральное отношение)* характеризуется схематическими и несистемными представлениями о пожилом возрасте, основанными на бытующих социальных стереотипах. Познавательный интерес студентов с данным уровнем отношения неустойчив. Эмоциональный отклик у студентов этой группы вызывают только неординарные или субъективно-значимые ситуации, в остальном же студенты данной группы проявляют к пожилым людям равнодушие или формальные (обусловленные социальной приемлимостью) чувства. *Уровень выше среднего (аморфно-положительное отношение)* характеризуется в целом положительным отношением. Знания базируются на научной основе, познавательная позиция отличается критичностью, однако познавательный интерес носит ситуативный характер. Студенты с данным уровнем сформированности отношения испытывают адекватные, положительные эмоции по отношению к возрасту, способны к рефлексии собственных эмоций. Адекватно осознают возможности и потребности пожилого человека, однако во взаимодействии отводят пожилым роль пассивных и зависимых. *Высокий уровень (ценностное отношение)* типичен для студентов с устойчивым познавательным интересом и целенаправленной активностью в образовании и самообразовании. Студентами с ценностным отношением к пожилому возрасту осознается социальная, профессиональная и личностная значимость пожилых людей и знаний о данном этапе жизнедеятельности. Студенты характеризуются высоким уровнем эмпатии, устойчивым положительным эмоциональным фоном по отношению к пожилым людям, осознанной потребностью во взаимодействии с пожилыми людьми как механизма профессиональной и личностной самореализации.

Проведенное исследование позволяет заключить, что большинство студентов, приходя в вуз, уже имеют определенное устойчивое представление о пожилом возрасте, сформированное под влиянием различных социальных институтов. Данное представление отражает стереотипизированный образ пожилого человека как бедного, больного, зависимого, нуждающегося, исключенного из социальных отношений. Данные стереотипы ориентируют студентов на рассмотрение пожилых людей как аут-группу, отделять собственное Я от пожилого возраста, защищать свой Я-образ. Защитная позиция отражает страх перед возрастом и служит фактором формирования безразлично-отстраненного, а в некоторых случаях – враждебного отношения к пожилым людям и старости.

Схематическое представление студентов о пожилом возрасте, неадекватное отражение потребностей и возможностей современного пожилого человека, преобладание негативного отношения к пожилому возрасту актуализирует необходимость разработки нового содержания подготовки специалистов.

Формирование ценностного отношения к старости должно рассматриваться как компонент целостной системы формирования профессиональных социальных и личностных компетенций будущего специалиста. Следовательно, предполагает задействовать не только аудиторную работу в рамках дисциплин педагогического цикла, но и научно-исследовательскую работу, воспитательные мероприятия, в которых будут актуализированы межпоколенные связи.

Формирование ценностного отношения к старости является не только компонентом образовательной системы, но и само представляет систему. Поэтому важным условием является его покомпонентная разработка. В процессе образования в классическом университете формируются следующие компоненты: когнитивный – осознание возраста как ценности и его места в системе личностных ценностей, установки и направленность на личность пожилого человека как на ценность, адекватное, научно обоснованное представление о старости, знание основных особенностей возраста, выраженный устойчивый познавательный интерес к пожилому возрасту; эмоциональный – внутреннее отношение к пожилому возрасту, затрагивающее систему нравственных, мировоззренческих ценностей личности; адекватность отражения эмоций пожилого человека и реагирования на них, осознаваемость собственных чувств и эмоций, связанных с пожилыми людьми, и их причин, способность контролиро-

вать собственные эмоции; способность и умение строить взаимодействие на безоценочном принятии другого человека; такой способ познания другого, при котором предположение о внутреннем состоянии другого строится на основе попытки поставить себя на его место и умение воспринимать личностный потенциал данных состояний; поведенческий – способность и потребность во взаимодействии с пожилыми людьми, владение конструктивными поведенческими стратегиями при взаимодействии, адекватное видение деятельностных возможностей пожилого человека и построение взаимодействия с позиции равенства субъектов, осознание причин своих действий и поступков по отношению к пожилым.

Формирование ценностного отношения к пожилому возрасту должно включать последовательную реализацию трех уровней: *репродуктивного* («свое», освоенное в процессе жизненной истории видение пожилого возраста, его актуализация и формирование интегративного образа пожилого человека; осознание собственных наличных эмоций по отношению к пожилым людям и феномену старости, формирование базы для эмоционального принятия пожилого возраста); *концептуально-интегративного* (предполагает формирование адекватной научной картины старения, интеграция информации о пожилom возрасте в различных областях научного знания и бытийной практики, осмысление единого личностно-профессионально-социального плана значимости ценностного отношения к пожилому возрасту, развитие эмпатийности, освоение приемов саморегуляции); *продуктивного* (формирование компетенций взаимодействия с пожилыми людьми, и моделирование стратегии собственного конструктивного освоения позднего периода жизни).

Работа должна включать технологии, формы, методы и приемы, которые активизируют учебно-познавательную активность студентов, стимулируют их творчество и самовыражение, поисковую деятельность, рефлексивные умения, развивают универсальные умения и навыки, способствуют междисциплинарной интеграции, обогащают их интеллектуально и духовно, обеспечивают педагогическое управление процессами формирования. Особое внимание необходимо уделять опоре на предыдущий экзистенциальный опыт личности; созданию положительного эмоционального фона, доверительных отношений.

Механизмами формирования ценностного отношения к пожилому возрасту могут выступать: перспективное личностное планирование («эффект бумеранга»); потребность в самореализации и самоактуализации; эмпатия; познавательный интерес; «эффект переноса».

Полученные результаты могут применяться в системе вузовской подготовки, адаптированной под профиль учебного заведения.

С. П. Ашихмин, Л. Г. Сахарова

КурГМА Росздрава, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Abstract. The article is dedicated to the analysis of the content of the term «professional self-conscience» and basic pedagogical approaches to its forming within the framework of cooperation of medical and humanitarian university departments. The article represents specialties of organization of the process of forming professional self-conscience among students of medical universities. It includes the practical examples of organization of a different activities of a students.

Профессиональное самосознание – понятие, часто употребляемое при характеристике особенностей любой сферы профессиональной деятельности. Одной из приоритетных задач деятельности учреждений профессионального образования является именно формирование

профессионального сознания у студенческой молодежи, как в рамках учебной, так и внеучебной воспитательной деятельности вуза. Прежде чем речь пойдет о подходах и технологической стороне формирования профессионального сознания, следует определиться с его содержанием.

Рассмотрим смысл концепта «профессиональное сознание» как части самосознания личности. В социально-гуманитарных науках – педагогике, психологии, социологии – оперируют конструктом «самосознание», выражающим логические категории, совокупность отличительных признаков объекта, осознание человеком самого себя [1].

Таким образом, «самосознание» в науке рассматривается как сложный психологический феномен, часть личности, индивид-субъект и объект познания, осознание оценки человеком самого себя. Акты самосознания осуществляются на основе всех психических процессов: самопознания, самоидентификации и самоопределения [2].

Профессиональное самосознание в отечественной психолого-педагогической науке определяется как разновидность самосознания: отношение своей принадлежности к профессиональной группе, познание и самооценка профессиональных качеств и отношения к ним, оценка имеющихся достижений, планирования направления саморазвития и его осуществление. Молодые люди должны быть сориентированы на проектирование всех структурных компонентов самосознания профессиональной деятельности, что способствует профессиональному самоутверждению. По определению В. Д. Шадрикова, «люди, профессионально самоутвердившиеся, получают определенный жизненный стержень, в их жизни проявляется смысл, они могут реализовать себя в профессии и через профессию. Это вносит стабильность во внутреннюю жизнь, способствует формированию стереотипов поведения и отражающих их конкретных личностных качеств» [3].

Высокий уровень профессионального развития соотносится с моделью профессионального развития, состоящей из трех основных этапов: *самоопределения, самовыражения и самореализации* [4].

На этапе, способствующем самоопределению абитуриента, первокурсника, на лечебном факультете Кировской государственной медицинской академии Росздрава на протяжении последних пяти лет осуществляется систематизация работы по формированию основ профессионального сознания у студенческой молодежи. Причиной усиления внимания к данному вопросу стали две тенденции: отказ от восприятия первой составляющей сути медицинской профессии, отмеченной у 20–35 % студентов первого курса, – традиционной идеи, что медицина – это «призвание и профессия», а также недостаточная профессиональная ориентированность первокурсников.

В настоящее время часть студентов не отождествляет себя с образом будущего специалиста-профессионала, отвечающего за здоровье и жизнь своего пациента. Данная ситуация сложилась в результате отсутствия профессиональной ориентации и психологического тестирования, направленного на диагностику у будущих абитуриентов свойств личности, важных для специалистов медицинской сферы. Но и после поступления, в начале обучения в медицинском вузе, часть студентов не прилагает усилий для самостоятельного познания сути профессии, получения первичных общепрофессиональных навыков. Хотя примерно треть студентов ориентируется на такие первичные формы познания профессии, как работа санитаром в медицинских учреждениях или волонтером в учреждениях социальной направленности.

Таким образом, на первом этапе формирования профессионального сознания профессиональный образ «Я» формируется в рамках когнитивного компонента на основе:

- представления о своих личностных, профессиональных способностях и возможностях (способности к овладению базовыми и специальными ключевыми компетенциями, готовность к самосовершенствованию и самовоспитанию);
- представления о себе как о субъекте профессионального и личностного взаимодействия (коммуникативные, организаторские умения, особые духовно-нравственные качества).

Наиболее эффективной комплексной формой работы по данному направлению формирования профессионального самосознания у студентов со стороны медицинского вуза является организация подготовительных курсов для поступающих в Кировскую ГМА, где абитуриенты могут познакомиться с особенностями медицинских специальностей на базе медицинского вуза.

Работу с будущей студенческой молодежью ведущие специалисты академии осуществляют через следующие виды педагогической деятельности:

- организация профильных классов при школах, средних профессиональных учебных заведениях;
- регулярные дни открытых дверей для старшеклассников, имеющих намерение связать свою профессиональную деятельность с медициной;
- демонстрация позитивного вклада профессиональных медицинских династий в развитие региональной и российской медицины, роли семьи в формировании профессиональной ориентированности молодежи, профориентационная работа с родителями выпускников.

Задачей медицинской академии при работе с сообществом абитуриентов в регионе и за его пределами в контексте когнитивной направленности является помощь в получении объективных знаний о профессии, а именно представлений о целях деятельности, о методах организации труда в медицинской сфере, о статусе врача в современном обществе.

Информирование должно продолжаться и на первых курсах обучения. Педагогам следует обращать внимание на преемственность преподавания специальных медицинских и социально-гуманитарных дисциплин, углубление межпредметных связей. Это возможно по таким направлениям, как реализация биоэтических норм в условиях медицинской практики, демонстрация в рамках учебной и внеучебной деятельности исторических примеров самоотверженности, общественно-гражданской позиции врачей и ее значимости для укрепления социальной стабильности в обществе.

Становлению личностных профессиональных интересов, выбору медицинской специализации, становлению гражданской позиции способствует работа в студенческих научных обществах. У большинства первокурсников, согласно психологическим особенностям их возраста, интересы многогранны, что выражается в посещении нескольких научных кружков. Это можно оценить положительно, так как постепенно студенты находят наиболее интересную и подходящую сферу приложения усилий и развития своих интересов в области медицины.

Аффективно-оценочный аспект формирования профессионального самосознания у студента медицинского вуза ориентирован на учет параметров профессиональной самооценки, своего места в профессиональной среде. Представляется важным ориентировать студента, будущего работника медицинской сферы, на объективную, критическую оценку своей деятельности, осознание важности переориентации от «идеи самодостаточности» до постоянного самосовершенствования, как рекомендовал врач-философ Гиппократ. Реализации данного аспекта способствует постоянная демонстрация позитивного исторического и современного опыта работы врачей в Российской Федерации, акций милосердия при участии студенчества (помощь в организации работы с детьми-инвалидами, детьми-сиротами, престарелыми), волонтерство медицинской направленности (пропаганда здорового образа жизни, культуры межконфессиональных отношений в медицинской сфере). Формирование профессионального сознания переходит на уровень самовыражения: экспериментальная работа, формирование специальных коммуникативных навыков в общении с больными и ведущими специалистами регионального медицинского сообщества, общественная деятельность по формированию имиджа врача в профессиональном и гражданском аспектах на уровне города и региона.

Поведенческий аспект формирования профессионального самосознания у студента медицинского вуза определяет инициативу, ответственность личности, сознательное преодоление

трудных ситуаций в соотношении с длительными, перспективными целями. Педагогам необходимо довести до сознания студентов идею о том, что становление «профессионала» в медицинской сфере, как и в любой иной, – процесс длительный, требующий усердия и стараний. Поэтому воспитательная работа факультета должна быть направлена на формирование таких качеств личности будущего врача, как ответственность и организованность. Небрежность и безответственность в изучении всех дисциплин недопустимы в медицинском вузе.

Все перечисленные аспекты формирования профессионального самосознания у студента медицинского вуза способствуют подготовке к самому важному этапу его становления – *самореализации* специалиста. Именно вуз в силу сложившихся традиций продолжает поддерживать выпускника, молодого специалиста. В настоящее время в работе академии прослеживается тенденция к сохранению медицинских традиций, регламентированных еще философско-медицинской мыслью Древней Греции: наставничество, «консилиумы поколений врачей», встречи и специализированные семинары выпускников академии.

Таким образом, формирование профессионального сознания у студентов является важной составляющей деятельности медицинского вуза, а эффективность процесса обеспечивается объединением усилий регионального медицинского и педагогического сообщества. Постоянный поиск инновационных подходов к организации процесса формирования профессионального сознания у студентов является обязательным направлением воспитательной и учебно-методической работы медицинского вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Философия: краткий тематический словарь // Серия «Словари XXI века». – Ростов н/Д, 2001.
2. Теслимов, А. Г. Две традиции истолкования смыслов // Информационные технологии в науке, образовании, телекоммуникации и бизнесе: материалы XXXIV Междунар. конф. – Украина, Ялта – Гурзуф, 2007. – С. 243–245.
3. Петрова, Г. Б. «Профессиональное самосознание» как научный конструкт и философский концепт: к проблеме истолкования смысла // Вестн. Вятского гос. гуманитарного ун-та. – 2009. – № 1. – С. 13.
4. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2006. – С. 89.
5. Корчагина, Г. И. Профессиональное самоутверждение как система психологической деятельности // Вестн. Вятского гос. гуманитарного ун-та. – 2009. – № 4. – С. 157–159.

Д. Б. Воронцов

КострГУ имени Н. А. Некрасова, Россия

КАТЕГОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ

Abstract. The article covers the analysis of the developed approaches to definition of a category «social competence». It is a subject of many studies but still it is one of the most ambiguous concepts of the modern pedagogical theory. We analyse the main research studies of several last decades, that were devoted to a problem of social competence formation. The article also includes a review of dissertational research on this topic, done in 2008-2009. The selected analysis criteria included patrimonial and specific attributes. Special attention is given to the issue of social competence of students. On the basis of this analysis we offer a refinement of the definition of “social competence”.

Педагогические возможности формирования социальной компетентности исследуются довольно активно в течение последнего десятилетия. При этом понятийное поле категорий «компетентность» и «социальная компетентность» все еще остается в значительной мере неопределенным.

Содержательный аспект социальной компетентности нередко представляется как активная, инициативная и конструктивная позиция человека в жизни общества, его участие в происходящем вокруг и ответственность за это, его стремление к улучшению качества собственной жизни. В ее личностный компонент включается умение добывать знания о мире и себе, заботиться о себе и других, выстраивать свои отношения с социумом и окружающими людьми.

В работах Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней, Н. В. Соснина, В. Д. Шадрикова и др. социальная компетентность рассматривается в качестве интегративной характеристики личности, выражающейся в единстве знаний, умений и навыков, в том числе и в отборе необходимых знаний. В рамках этого подхода деятельность лежит в основе формирования социальной компетентности и обеспечивает мобилизацию знаний, умений и навыков поведенческих отношений студентов педагогического вуза – субъектов образовательного процесса. Деятельностная основа социальной компетентности проявляется, таким образом, в осуществлении человеком социально компетентного поведения в различных социальных ситуациях.

Е. С. Михайлова, исходя из компетентностного подхода к проблеме совершенствования профессионального образования взрослых, в основу психолого-андрологической модели обучения кладет компетентность [4]. Последняя трактуется ею как взаимодействие субъектов с целью развития у человека самостоятельности, активности в решении задач в жизненной, профессиональной, бытовой и социальной сферах.

Аналогичную точку зрения разделяют и другие ученые (В. Г. Максимов, Р. В. Овчарова, Е. В. Руденский и некоторые другие), хотя в понимании сути социальной компетентности их мнения расходятся. В частности, для первого автора ядром рассматриваемого понятия являются знания, умения и навыки, касающиеся социальных сторон жизни; для второго – высокий уровень выполнения деятельности и хорошие результаты; для третьего – знакомство с моделями поведения, система знаний из области истории и культуры человеческого общения, искусство адаптации и умение организовывать личное жизненное пространство.

Опираясь на анализ многочисленных определений социальной компетентности, предложенных К. Х. Рубин и Л. Роуз-Крэснор, И. В. Калинин подчеркивает, что во всех них смыслообразующим словом понятия социальной компетентности является «эффективность взаимодействия» [1]. Для юношества автор выдвигает в качестве общего показателя сформированности социальной компетентности осмысленность жизни.

Рассматривая социальную компетентность как личностное формирование, М. И. Лукьянова трактует данный феномен как «сознательное выражение личности, проявляющееся в ее убеждениях, взглядах, отношениях, мотивах, установках на определенное поведение, в сформированности личностных качеств, способствующих конструктивному взаимодействию» [2].

Своеобразные взгляды на сущность социальной компетентности мы находим и в работах В. Ш. Масленниковой. Социальная компетентность характеризуется ею как интегральное качество личности, которое соединяет ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания в качестве руководства к самоопределению как умения индивида осуществлять социальные технологии в главных сферах деятельности человека [3].

Проведенный анализ этой части работ указывает на то, что, во-первых, сущность социальной компетентности в них представлена или как интегративное качество личности, или как способность человека к социальному взаимодействию. Во всех подходах отмечается многокомпонентная структура понятия, обязательно включающая в себя знаниевый блок и блок поведенческих умений. Ряд исследователей используют эту категорию только для характеристики человека с высокой степенью эффективности социального взаимодействия.

Довольно часто исследователи делают попытку уточнить содержание категории «социальная компетентность» применительно к определенной возрастной категории. Рассмотрим предложенные в диссертационных исследованиях определения социальной компетентности студентов.

О. Е. Козлова исследует проблемы формирования социальной компетентности у студентов специальности «Журналистика» и предлагает понимать под этой категорией умение понимать события, происходящие в социуме, а также вытекающие из них системы взаимоотношений между людьми, и ответственно действовать в соответствии с информационными потребностями общества, прогнозировать эти отношения на всех уровнях [7].

Е. С. Муниц, изучая процесс формирования социальной компетентности у будущих специалистов по социальной работе, понимает социальную компетентность как определенный уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли, профессиональной деятельности [8].

Н. В. Ляхова трактует социальную компетентность студентов педагогического вуза как интегративное качество личности, обеспечивающее позитивное отношение к себе и другому, основанное на признании субъективности другого и собственной субъектности [9].

Н. И. Терещук определяет социальную компетентность как интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки, обобщенные способы деятельности, профессионально важные качества личности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие быстро и адекватно адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением [10].

Таким образом, и в последних диссертационных исследованиях наблюдается значительное расхождение даже в выделении родовой принадлежности этой категории: социальная компетентность – это умения, это уровень, это интегративное качество. Сохраняется тенденция к структурным определениям, которые основаны на перечислении компонентов, входящих, по мнению автора, в это понятие.

Обобщая рассмотренные понимания категории социальной компетентности, мы пришли к ряду заключений:

- социальная компетентность не может быть синонимизирована с такими понятиями, как знания, умения, отношения, способности. Любой из этих родовых признаков сужает ее трактовку до одного из компонентов. Следовательно, наиболее приемлемым родовым признаком выступает уже предлагавшееся интегральное (интегративное) качество или совокупность личностных характеристик;
- социальная компетентность фиксируется во внешних, поведенческих проявлениях как более или менее эффективное выполнение социальной роли;
- социальная компетентность – явление разноуровневое и выражается не только в высоком, но и в среднем и низком уровнях достижений в процессе социального взаимодействия. Следовательно, можно говорить о низком уровне социальной компетентности;
- социальная компетентность базируется на знаниях, умениях, опыте и отношениях личности.

Таким образом, под социальной компетентностью мы предлагаем понимать совокупность личностных характеристик, определяющую степень эффективности реализации актуальных для человека социальных ролей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Калинина, Н. В.* Социальная компетентность школьников как индикатор результативности деятельности образовательного учреждения / Н. В. Калинина [Текст] // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – М.; Кострома, 2001. – С. 146–148.

2. Лукьянова, М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя / М. И. Лукьянова [Текст] // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – М.; Кострома, 2001. – С. 240–242.
3. Масленникова, В. Ш. Личная композиция социальных отношений / В. Ш. Масленникова [Текст] // Современные концепции воспитания. – Ярославль, 2000. – С. 84–90.
4. Михайлова, Е. С. Методика исследования социального интеллекта / Е. С. Михайлова [Текст]. – СПб., 1996. – 56 с.
5. Практическая психология образования [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997. – 528 с.
6. Психология современного подростка [Текст] / под ред. Л. А. Редуш. – СПб., 2005. – 400 с.
7. Козлова, О. Е. Педагогические и профессиональные основы проектирования и реализации поэтапного формирования социальной компетентности студентов специальности «Журналистика» [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Е. Козлова. – Тольятти, 2008. – 20 с.
8. Муниц, Е. С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Муниц. – М., 2009. – 19 с.
9. Ляхова, Н. В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Ляхова. – Красноярск, 2008. – 26 с.
10. Терещук, Н. И. Развитие социальной компетентности менеджеров в условиях дополнительного профессионального образования на предприятии [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Терещук. – Челябинск, 2009. – 23 с.

С. О. Даньшева, Д. Л. Чередник
Харьк. ГТУСА, Украина

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ – ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

***Abstract.** The article in a condensed form characterizes the state of positive experience of organization of educating system in high school on the whole and in Kharkov State Technical University of Construction and Architecture in particular. The problems of modernization of the educating system at high school are analysed and the practical methods of their decision are offered. Also authors determine the component elements of the effective system which manages the educated activity and methods of stimulation of faculty advisors for systematic and creative participation in her. Positive experience of organization of educating system in high school of Ukraine, Russia, Byelorussia on a modern stage is represented in the article. The article is modern and informing. Can serve, as useful help, for specialists, which are interested in the problems of creation of the perspective system of formation of student young people, which will become highly skilled professionals and future national elite.*

Воспитание, является одной из главных функций общества и, в частности, высшего образования – основной сферы человеческой деятельности, в которой осуществляется социализация молодежи (адаптация ее в обществе и усвоение сущности социального и культурного опыта). Следует отметить, что тезис о важности воспитывающей функции образования не является новым. К проблеме воспитания и его роли в формировании личности обращались многие ученые разных поколений и взглядов. Однако для того чтобы воспитание было перспективным, т. е. обеспечивало прогресс общества и государства, необходимо учитывать многогранность этого процесса и его зависимость от ряда объективных и субъективных факторов.

Воспитание становится действенным и перспективным, если его цели, содержание и технологическая подсистема соответствуют достигнутому уровню развития общества, принятой в нем системе ценностей и целевых установок.

На каждом новом этапе человеческой цивилизации складывается свой исторический тип образования и соответствующее ему воспитание. Поэтому, развиваясь внутри определенного общества с характерными ему социально-экономическими особенностями, культурными традициями и принятой в нем системы образования, цели воспитания корректируются и конкретизируются в соответствии с требованиями этого общества.

Реформирование всех сфер жизнедеятельности украинского общества поставило принципиально новые задачи перед национальной системой воспитания, в том числе и связанные с социализацией личности будущего специалиста. Возникла необходимость разработки и реализации новой парадигмы воспитания, отвечающей требованиям современного украинского общества, с одной стороны, и основанной на принципах гуманизации, демократизации, социальной ответственности личности за судьбы цивилизации, с другой стороны. Кроме того, изменились условия формирования личности. Быстрые темпы развития науки, техники и самого общества требуют сегодня от человека не просто умения адаптироваться к новым условиям, а постоянной подготовки себя к будущему, которое в информационном обществе становится результатом не только сознательной деятельности самого человека, а и выступает предметом социального, технологического и технического проектирования.

Важно, что сегодня формирование нового воспитательно-образовательного пространства рассматривается как приоритетное направление государственной политики. Законодательными документами в области воспитания определены основная цель, как «набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних відносин, формування в молоді, незалежно від національної приналежності рис громадянина України, духовності, художньо-естетичної, правової, екологічної, валеологічної, тендерної культури» [1]; а также одно из важных условий реализации системы национального воспитания через воспитывающее обучение: «Навчальна та виховна діяльність навчального закладу повинні знаходитися у тісному зв'язку, доповнюючи та збагачуючи один одного. Оновлення змісту загальноосвітніх, соціально-гуманітарних дисциплін повинно бути підпорядковано меті формування в студентів національної свідомості, патріотизму, правової і економічної грамотності, соціальної активності, загальної культури особистості, що базується на надбаннях української та світової культури» [2].

Анализ опубликованных материалов, законодательных и нормативных актов свидетельствует о том, что для построения современной системы воспитания в образовательной среде уже сложились определенные нормативно-методические предпосылки. Однако для эффективного функционирования воспитательной системы необходима конкретизация ее содержания на основе изучения специфических традиций отдельных вузов, особенностей подготовки в них студентов к будущей профессиональной деятельности, ценностных ориентаций молодежи. Кроме того, необходимо совершенствование технологической подсистемы воспитания, т. е. поиск адекватных требованиям времени форм и способов его осуществления. В этой связи практический опыт по организации воспитания, накопленный в различных вузах, является важным для проектирования и совершенствования воспитательной концепции.

Исходя из того, что воспитательный процесс является одним из основных звеньев в подготовке будущего специалиста, ему в Харьковском государственном техническом университете строительства и архитектуры (ХГТУСА) всегда уделялось и уделяется значительное внимание. Проводится активная работа по разработке современной модели образовательно-воспитательного процесса. Одной из важных стратегических задач модернизации воспитательного процесса в ХГТУСА стало создание единой системы воспитания. Использование системного подхода при организации воспитательного процесса в нашем университете, во-первых, обеспечило переход от разрозненных «мероприятий» к объеди-

ненной системе воздействий с учетом возраста и интересов студентов. Это позволило на практике реализовать тот факт, что воспитательный процесс един, он влияет одновременно на развитие ума и чувств, нравственных качеств и физических способностей, т. к. человек не складывается «по частям», а формируется как целостная личность. Во-вторых, дало возможность интегрировать усилия всех субъектов воспитательной деятельности и укрепить связь между целевыми, содержательными, организационными, технологическими и оценочно-результативными компонентами педагогической деятельности, что существенно сказалось на повышении качества подготовки специалистов.

Для реализации системного подхода и согласования работы всех звеньев воспитательной системы университета организовано специальное подразделение – Совет по организации воспитательной деятельности. Координирующая функция Совета позволяет ректорату, деканатам и кафедрам эффективно осуществлять заданную воспитательную программу, обеспечивает единство приемов, способов, форм и содержания воспитательной работы со студентами на всех уровнях (общеуниверситетском, факультетском и кафедральном). Кроме того, членами Совета решаются важные задачи оптимизации, внедрения инновационных форм и методов работы с молодежью, организации и проведения мониторинга эффективности воспитательного процесса в университете; разработки его регламентирующих нормативно-правовых документов.

Эффективное функционирование воспитательной системы требует выработки правильных управленческих решений. Учитывая сложность воспитательного процесса, зависимость его от множества факторов, нами было выбрано прогностическое цикличное управление, характеризующееся наличием обратной связи, системы коррекции и обеспечивающее гибкость и подвижность, как в выборе целей, так и в принятии решений. Перспективность планирования и организации работы воспитательной системы при принятии управленческих решений достигается нами за счет использования элементов педагогического менеджмента. Важную роль в организации воспитания студенческой молодежи ХГТУСА и управлении им принадлежит кураторам и наставникам академических групп. Их работа строится на основе партнерства и творческого сотрудничества, с использованием инновационных форм и методов, что обеспечивает переход на субъект-субъектные ($S \rightarrow S$) отношения между участниками воспитательного процесса. Для организации эффективной работы кураторов в университете организована информационно-методическая поддержка их деятельности (проводятся общеуниверситетские семинары, издаются информационно-справочные материалы и пр.). Для стимулирования творческого отношения профессорско-преподавательского состава к воспитанию студенческой молодежи в рейтинговые показатели оценки деятельности кафедр, наряду с оценкой научной и учебной деятельности, введен показатель качества воспитательной работы.

Кроме того, разрабатывая систему управления воспитательным процессом, было учтено, что объектом управления должен быть не сам процесс развития студентов, а различные виды его деятельности (учебно-познавательная, научная и внеаудиторная), обеспечивающие это развитие. «Воспитывать – значит организовывать жизнь» [3]. Таким образом, человека воспитывает, прежде всего, деятельность и та система реальных отношений, в которую он вступает на определенных этапах своей жизни. Такой подход к воспитанию, высказанный великим ученым – Л. С. Выготским еще в 1926 г., достаточно актуален и сегодня. Поэтому стержнем воспитательной системы в нашем университете стал деятельностный подход [6].

Еще одна концептуальная позиция в подходе к построению воспитательного процесса, в соответствии с требованиями новой парадигмы образования, это его демократизация – развитие внутривузовских отношений, на основе расширения прав, полномочий и обязан-

ностей всех субъектов управления (в том числе и органов студенческого самоуправления). Основной упор делается на поддержание и развитие студенческого самоуправления в учебно-познавательном процессе, в сфере быта и досуга [2].

Кроме того, как показывает пилотажное изучение состояния воспитания в ХГТУСА, применяемые подходы к его организации побуждают студентов к осознанному самовоспитанию [7]. «С научной точки зрения нельзя воспитывать другого, можно только воспитываться самому» [4]. Такой подход к организации воспитательного процесса приобретает особое значение в современных условиях объективного перехода к личностно ориентированному образованию.

Благодаря высокопрофессиональному подходу к организации учебного и воспитательного процессов качество подготовки студентов в ХГТУСА вот уже на протяжении многих лет является достаточно высоким. Так, например, в рамках рейтинга пилотного проекта «Компас – 2008» наш университет занял 9-е место, войдя в десятку лучших вузов Украины. Особенно приятно отметить, что ХГТУСА занял почетное второе место среди вузов, обеспечивающих подготовку по архитектурно-строительным специальностям. И наконец, третье место принадлежит нашему университету в рейтинге вузов Восточного региона (Донецкая, Луганская, Харьковская области). Наш университет является для студентов не только образовательным, но и культурным центром, где господствуют гуманистически-нравственные ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепції національного виховання студентської молоді (наказ МОНУ № 636 від 07.07.2009 року).
2. Закон України «Про вищу освіту» (із змінами) від 12 березня 2009 р. № 2984-III.
3. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология /под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Прогресс, 1999.
4. *Фокин, Ю. Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе. Методология, цели и содержание, творчество. – М.: Академия, 2002.
5. *Шумская, Л. И.* Студенческое самоуправление в студенческой группе вуза / Л. И. Шумская. – Минск: БелНИИ, 1992.
6. *Бєлова, Л. О.* Проблеми та завдання розвитку виховної системи ВНЗ, Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури. – 2005. – № 46.
7. *Даньшева С. О.* Професійне самовиховання студентів технічних вузів: дис. ... канд. пед. наук. – Х., 2000.

О. М. Дорошко, Т. М. Прудко
ГрГУ имени Янки Купалы, Беларусь

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ОБЩЕЖИТИЯ С ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРОЙ ВУЗА

Abstract. Article is devoted to bases of pedagogical collaboration of hostel's tutors of high school of the republic with the whole educational system of higher educational institutions. The collaboration characteristics are given: mutual understanding, mutual relation, mutual actions, and mutual influence. The experience of collaboration of the tutor with the major participants of educational process of Janka Kupala Grodno state University, the Republic of Belarus is offered.

Взаимодействие – универсальная форма развития, обоюдного изменения явлений как в природе, так и в обществе, приводящего каждое звено в новое качественное состояние. Социальное взаимодействие осуществляется в процессе совместной деятельности и общения. Взаимодействие воспитателей и студентов в университетском коллективе происходит

в разных системах: между студентами разных курсов, факультетов, между педагогами и учащимися, между администрацией и воспитателями, между преподавателями и воспитателями, между заместителями декана по идеологической и воспитательной работе, кураторами и воспитателями общежития. Нельзя не согласиться с педагогами М. И. Рожковым, Л. В. Байбородовой, что взаимодействие участников воспитательного процесса не самоцель, а важнейшее средство, необходимый способ решения поставленных задач [1]. Основные характеристики взаимодействия:

- взаимопознание – объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друг друга, интересов, способностей, увлечений; обоюдный интерес друг к другу;
- взаимопонимание – понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед университетом, понимание трудностей и забот друг друга; понимание мотивов поведения в различных ситуациях; совпадение установок на совместную деятельность;
- взаимоотношение – проявление такта, внимания к мнению и предложению друг друга, эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами, уважение позиции друг друга, стремление к общению;
- взаимные действия – осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности, идущая с обеих сторон, срабатываемость, согласованность, помощь и поддержка друг друга;
- взаимовлияние – способность приходить к согласию в спорных вопросах, учет мнения друг друга, изменение способов поведения и действий после рекомендаций в адрес друг друга, восприятие другого как пример для подражания.

Воспитатель общежития чаще всего взаимодействует с непосредственными организаторами воспитательного процесса: заместителями декана по идеологической и воспитательной работе и кураторами студенческих групп.

Для повышения уровня воспитательной практики в общежитии, воспитатель должен серьезно подойти к вопросу о профессиональных взаимоотношениях с участниками учебно-воспитательного процесса: работниками общежитий, медицинскими службами, органами правопорядка, администраторами культурных заведений, библиотеками, религиозными конфессиями, органами образования, службами быта.

В интересах учебного заведения администрация заботится о повышении статуса воспитателя в общежитии путем морального и материального стимулирования. Успешная совместная деятельность воспитателя и заместителя декана по воспитательной и идеологической работе, когда очевиден их заинтересованный подход к работе, внимание к студентам, способность к контакту с ними, – это не только вклад в общий успех образовательного процесса, но и необходимое условие спокойной жизни всего коллектива.

Требует внимания и поддержки работа руководителей самодеятельных коллективов. В этой связи целесообразно организовывать со студентами, проживающими в общежитии, совместные проведения праздников, конкурсов, огоньков и т. д. Мероприятия в масштабах вуза создают благоприятный фон, помогают объединить коллектив, у студентов появляется возможность проявить себя, что очень важно для личностного и группового самосознания. Нельзя не согласиться с утверждением А. С. Барановой, что у студента должны быть определенные права: право на признание, право быть выслушанным и принятым всерьез, право на ошибки, право на выбор альтернативных решений, право на свою точку зрения [2].

Важную роль во взаимодействии должен сыграть и куратор группы. Осуществление идеологической и воспитательной работы со студентами, проживающими в общежитиях, педагогическая, психологическая и социальная поддержка студентов, живущих там, организация поселения и проживания студентов в общежитиях университета и соблюдения ими

установленных нормативными документами правил – вот основные точки соприкосновения дирекции и воспитателей студгородка и куратора. Решая организационные задачи поселения студентов, коменданты общежитий могут пользоваться сведениями кураторов о студентах, их основном местожительстве (поселяя земляков или одноклассников в одну комнату), учесть особенности состояния здоровья, личностные особенности человека. Занимаясь формированием коллектива группы, куратор выявляет у себя потенциальных лидеров из иногородних студентов, которых можно задействовать в общественной жизни общежитий. Со своей стороны, вовремя полученная информация о существующих проблемах дисциплины или морального облика своих воспитанников поможет вовремя скорректировать поведение и помочь направить их усилия на учебную деятельность. Знакомство с бытовыми условиями проживания в общежитии, выполнением правил распорядка, участием в студенческом самоуправлении поможет куратору полнее изучить личность студента.

Взаимодействуя с методистами по воспитательной и идеологической работе, культур-организаторами, воспитателями общежитий, физоргками, куратор вправе предложить свою помощь в организации информационных часов, досуговых мероприятий, вовремя оказать при необходимости нужную психологическую помощь специалистов. Куратор будет полезен и в организации аналитической работы, проводящейся в общежитии, мониторингов психолого-социального климата в студенческих общежитиях; в пропаганде созданных в общежитиях клубов по интересам и кружковой работы, занимающихся оздоровлением студенческой молодежи.

Воспитатель группы должен быть в курсе, как координируется и оказывается помощь студенческим организациям (студенческое самоуправление, БРСМ, профком студентов) в организации работы в студенческих общежитиях, как проводится работа по профилактике правонарушений среди обучающихся, проживающих в общежитиях студгородка, как в общежитиях организована работа баз отдыха, пунктов питания, медицинского обслуживания, воспитательная работа и оздоровление студентов.

Социальная защита в воспитательном пространстве общежития рассматривается не только как представление студентам места в общежитии, но и как «учебная площадка» для приобретения социального опыта взаимодействия в микрогруппах (комнатах, блоках), коллективах. В них воспитатель может обеспечить передачу социального опыта студентов и создание необходимых благоприятных условий для полноценной самореализации, саморазвития каждого студента как личности, самовоспитания в желательном для общества направлении.

Богатый опыт накопил студенческий городок БГУ, например, по совершенствованию духовно-нравственных ценностей и культуры молодежи. Для этого изучаются национальные традиции, обряды, проводятся фольклорные праздники. Много лет на базе студенческого общежития действует клуб «Мой родны кут», в котором студенты изучают традиционно-бытовую культуру белорусов, особенности проведения народных праздников и обрядов. Работа клуба ведется по следующим направлениям:

- изучение истории происхождения и содержание фольклорных праздников, их художественное направление;
- собрание текстового, музыкального, инструментального и хореографического материала для проведения праздника;
- изучение и использование в праздничных действиях народных игр;
- изучение народных промыслов, одежды, национальной кухни.

Проводятся викторины на знание истории родного края, выставки народного творчества «Купалинка». Активно работает исторический клуб «Калюмны», целью которого является изучение, сохранение и развитие исторической памяти и традиций белорусского народа. Студенты знакомятся с древнейшими традициями жителей белорусских земель, работают над воссозданием старинной одежды средневековых воинов, занимаются реконструкцией доспехов, изучают сюжеты, ход битв, принимают участие в рыцарских турнирах. Интерес

представляет литературно-музыкальная гостиная «Вдохновение». Они проводят вечера поэзии, музыки, организуют встречи с деятелями искусства. Ежегодно в студенческих общежитиях проводятся фестивали студенческого творчества [3].

Интерес представляет и налаженная работа по информационному сопровождению воспитательной работы студенческого городка БГУ. В нем создана Общественная информационная служба, ее работа разделена по секторам – по связям с общественностью, информационный, издательский, аналитический. Издается своя газета «Студенческий городок», в которой есть уже постоянные рубрики «Новости», «Маршрут выходного дня», «Вести из общежитий», «Я вам пишу...», «Тет-а-тет», «Хит-парад».

Накоплен положительный опыт взаимодействия всех воспитательных структур и Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. В целях оптимизации идеологической и воспитательной работы с 1 февраля 2008 г. в университете создано Управление воспитательной работы с молодежью. Структура управления включает в себя: отдел воспитательной работы с молодежью и идеологической работы, отдел информационно-методической работы и молодежных проектов, социально-педагогическая и психологическая служба, спортивный клуб. Именно оно координирует деятельность всех субъектов воспитательного процесса вуза. С 2005 г. студенческие общежития университета объединены в Студенческий городок, который возглавляет директор. Воспитательную работу в студгородке проводят 9 воспитателей, 2 методиста, 2 инструктора по физической культуре, 1 культорганизатор. Руководители кружков на общественных началах включились в создание благоприятной творческой атмосферы для развития студенчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М.: Владос пресс, 2004. – С. 97.
2. Баранова, А. С. Воспитание творческого самочувствия студентов / А. С. Баранова // Высшая школа: состояние и перспективы: тезисы докладов 2-й Междунар. науч.-метод. конф. / редкол. С. С. Ветохин (гл. ред.) [и др.] – Минск: РИВШ БГУ, 1997. – С. 125.
3. Климович, И. И. Приобщение студенческой молодежи к национальным традициям в воспитательной системе студенческого городка БГУ / И. И. Климович // Высшая школа: проблемы и перспективы. 6-я Междунар. науч.-метод. конф. 23–24 нояб. 2004 г. – Минск: РИВШ БГУ. – С. 82.

В. Е. Зарайченко

Сев-КавАГС, Россия

КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА

***Abstract.** The crisis of spirituality marked by researchers of a modern society, concerns also such party of society, as interethnic relations where processes of growth of alienation, mistrust, suspiciousness and even hostile actions among representatives of various ethnic groups, especially in the youth environment are observed. Graduates of high schools will work in the polyethnic environment, therefore should receive in high school necessary preparation concerning culture of international dialogue. The report opens a problem urgency, contains polemic reasonings on relevance of use in ethnopolitical materials of such widespread concept, as tolerance. In the report centre – experience of formation of culture of international dialogue of the students, developed in the North Caucasian academy of public service (Rostov-on-Don), including both a complex of subject matters, and system of actions during nonlearning time.*

Кризис духовности, отмечаемый исследователями современного общества, касается и такой стороны социума, как межэтнические отношения, где наблюдается рост отчуждения, недоверия, подозрительности и даже враждебные действия среди представителей различных этнических групп, особенно в молодежной среде. Значительную тревогу вызывают негативные настроения, все больше охватывающие молодежную часть северокавказского региона. Для характеристики данного явления наиболее емким и точным можно считать предложенное Е. В. Бондаревской понятие кризиса гуманитарности [1]. Из поля межличностных отношений субъектов различной этнической принадлежности ушли такие памятные понятия, как дружелюбие, добрососедство, взаимное доверие, взаимопомощь, взаимный интерес к национальным культурам. В данном контексте особенно своевременно звучит предложение Е. В. Бондаревской о разработке антикризисных программ духовно-нравственного воспитания детей и молодежи [1].

Принципиально важно, чтобы функционирование данной системы мер осуществлялось в едином воспитательном пространстве, идея которого также получила глубокое обоснование в трудах Е. В. Бондаревской [1]. Единое воспитательное пространство оказывает серьезное влияние на развитие личности студента, т. к. в рамках данной структурной целостности происходит ее всесторонняя социализация, культурная идентификация и духовно-нравственная эволюция. Включение студента в многообразные формы межэтнического бытия, организация его непосредственного участия в многозвенных процессах межличностного взаимодействия в поликультурных сферах общения делает студента активным участником поиска наиболее приемлемого способа межэтнического сосуществования. Речь при этом идет о едином духовно-воспитательном пространстве как такой форме жизнедеятельности, по определению Е. В. Бондаревской [1], которая выводит вуз, а вместе с ним и студентов в широкий мир культуры, науки, технологий; расширяет возможности личностного и духовно-нравственного саморазвития, самореализации и самоопределения, а значит, превращает личность в самодостаточную, со сформировавшимися убеждениями в том, каким должно быть совместное культуросообразное проживание людей, относящихся к различным этническим общностям.

Проблема воспитания культуры межнационального и межэтнического общения воспитанников и учащихся образовательных учреждений является предметом пристального внимания и интереса многих исследователей. Однако необходимо остановиться на освещении имеющего методологическое значение понятия «толерантность». Анализ смыслового наполнения данного понятия позволяет говорить о том, что его широкое употребление для обозначения универсального принципа, применяемого в сфере межэтнических коммуникаций, не только некорректно с научной точки зрения, но и (что наиболее опасно в современной ситуации, характеризующейся острейшими конфликтами на межконфессиональной и межнациональной почве) способно если не разрушить, то расшатать то хрупкое межнациональное равновесие, которое пока что сохраняется как в нашей стране, так и в многополярном мире в целом.

Понятие «толерантность» в переводе с латинского *tolerantia* означает «терпение» и пришло в социально-политический лексикон из биологической и медицинской терминологии, где оно употребляется в значении «способность организма переносить неблагоприятное воздействие какого-либо вещества или яда» [2]. Из биологии и медицины понятие толерантности перешло в сферу социальных отношений и употребляется в значении «терпимость, снисходительность к кому-либо, к чему-либо». Насколько же удачно его использование для целей формирования культуры межнациональных отношений? На наш взгляд, толерантность как политический постулат применим в нашей стране по отношению к временным мигрантам, прибывающим в Россию для решения каких-либо взаимовыгодных

экономических вопросов, но строить на этом принципе отношения между согражданами, относящимися к различным этническим и конфессиональным группам, как нам думается, методологически ошибочная позиция.

Более приемлемой, на наш взгляд, является точка зрения Бетти Э. Ризрдон, которая считает воспитание толерантности «лишь началом, первой ступенью в более длительном процессе формирования культуры мира, минимальным требованием к общественным отношениям не допускать насилия и принуждения, уважать права других, какие они есть; не допускать причинения им вреда» [3].

Еще более глубоко продуманной и научно обоснованной является позиция В. А. Казначеева, который полагает, что «в условиях повышенной конфликтности необходимо воспитывать толерантность. Но толерантность не может быть своего рода «конечным результатом», к которому должно стремиться российское общество» [4]. Толерантность не разрешает конфликта, не устраняет причин, не снимает противоречия между конфликтующими сторонами, а переводит конфликт в относительно мирное, ненасильственное русло. Конфликт, даже если он переходит из «горячей» стадии в «холодную», сохраняется до тех пор, пока существует образ врага» [4]. Мы же должны стремиться к возрождению и воспитанию в нашем обществе, считает академик В. В. Казначеев, способности и потребности принимать точку зрения оппонента, уважения друг друга [4].

Вместо толерантности уместно было бы широко внедрять в общественное сознание такие понятия, как добрососедство, межкультурный диалог, взаимоуважение и даже почти забытое слово «братство». На культивировании братства и добрососедства строилась система национальной политики в советские времена, и она давала определенные результаты. Впервые в последние годы такое наполнение содержания национальной политики России было обозначено в Послании Президента РФ Федеральному Собранию РФ в ноябре 2008 г. Понятие «толерантность» упоминалось Президентом только в связке со словом «взаимоуважение» [5].

В ростовских общеобразовательных учебных заведениях уделяется серьезное внимание этому направлению педагогической деятельности. Известен опыт школы № 15, где на протяжении многих лет действует школа диалога культур, в которой на основе концепции этнопедагогике учащиеся изучают традиции и обычаи народов, занимаются в кружках национального танца, проводят национально-культурные праздники и многое другое [6]. Разностороннюю работу со студентами в данном направлении осуществляют педагогические коллективы таких вузов Ростова-на-Дону, как РГУПС, ДГТУ, ЮФУ.

Особую значимость имеет этнокультурная подготовка будущих специалистов в сфере государственного и муниципального управления. Этой цели служит преподаваемая в Северо-Кавказской академии государственной службы дисциплина «Региональная этнокультура и управление», программа и методическое обеспечение которой разработаны кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры философии и методологии науки В. Е. Зарайченко [7]. В рамках данной дисциплины студенты изучают понятие этнокультуры, знакомятся с особенностями национальных культур народов Северного Кавказа, их традициями, обычаями и обрядами; процессами взаимовлияния этнокультур кавказских народов; с религиозными конфессиями и их влиянием на культурное развитие кавказских народов; осваивают сущность, структуру и содержание культуры межнационального общения. Практическая направленность проводимых занятий осуществляется путем вовлечения студентов в активное обсуждение острых проблем межнациональных отношений, организации встреч с руководителями национально-культурных объединений, с лидерами этноконфессиональных групп, сотрудниками региональных и муниципальных органов власти, ведающих вопросами межэтнических отношений. В феврале 2010 г. в СКАГС состоялась I межвузовская научно-практическая конференция студентов и

аспирантов на тему «Северный Кавказ: история, политика, экономика, право, культура». Студенты знакомятся с произведениями национальных культур в музеях, театрах, кинотеатрах, читают рекомендуемые художественные произведения, посвященные этнокультурным проблемам. Учебные занятия по данной дисциплине осуществляются в связке с многосторонней внеаудиторной воспитательной работой. В планах академии – проведение ежегодных праздников национальных культур народов Северного Кавказа, создание вместе с другими учебными заведениями Ростова и области межвузовского интернет-форума межнационального общения студентов и др.

Несомненно, роль образовательных учреждений необычайно велика в воспитании юношей и девушек, которые проходят сложный путь формирования гармонии между собственной национальной идентичностью и осознанием себя неотделимой частью общероссийского гражданского сообщества. В связи с этим проблема воспитания культуры межнациональных и межэтнических отношений детей и молодежи приобретает особо актуальное значение и требует серьезных усилий по ее решению в современных сложных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская, Е. В. Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве Педагогического института ЮФУ / Е. В. Бондаревская; под ред. В. И. Мареева. – Ростов н/Д, 2007.
2. Современный словарь иностранных слов. – СПб., 1994.
3. Бетти, Э. Риэрдон. Толерантность – дорога к миру / Э. Риэрдон Бетти. – М., 2001.
4. Казначеев, В. А. Кавказская идентичность – через толерантность к взаимоуважению и взаимопониманию / В. А. Казначеев // Проблемы укрепления мира, межэтнического и этноконфессионального согласия на Северном Кавказе: материалы V Междунар. конгресса «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру». 8–12 окт. 2007 г. – Пятигорск, 2007.
5. http://www.kremlin.ru/appears/2008/11/05/1349_type63372type63374type63381type82634_208749.shtml.
6. Кукушин, В. С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме: пособие для учителя / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д, 2001.
7. Зарайченко, В. Е. Региональная этнокультура и управление: учеб.-метод. комплекс / В. Е. Зарайченко. – Ростов н/Д: Изд-во СКАГС, 2005.

С. Л. Заяц
ВГТУ, Беларусь

КАК ДОСТИЧЬ ДЕЙСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ?

Abstract. *Vitality of the work is determined by the fact that at present the system of educational work with students is essential for the formation of social and professional competence of graduates. It is obviously that such work is carried out in order to form conscious civic position, aspiration to the conversation and increase of moral, cultural and human values in each student, as well as to develop the skills of constructive behavior in new economic conditions.*

The purpose of the work is to study the system of educational work with students and to elaborate proposals and recommendations for its improvement.

In this paper the issue of how to achieve effective education in college has been discussed. The problem of real effectiveness of university education is the most difficult. The main issue here is how to observe a sense of proportion in the establishment and functioning of the educational system.

In order to improve the system of educational work with students proposals and recommendations were discussed.

The scientific novelty of the work is to systematize the problems and trends of an effective system of educational work with students.

It was found that the search of personal positions, its own sense of life, personal choice and responsibility for it to themselves and society as a whole encourage young people's desire for moral self-improvement, humanity, dignity and honor. It is impossible to form a personality of the future specialist without clear recommendations over the system of educational work with students.

It was concluded that the effective solution to the problem of identity formation of the future specialist as a professional and citizen assumes that the new generation will be able to overcome the passivity and lack of initiative and begin to build a new life under the laws of modern civilization, based not only on a highly developed technique and the achievement of scientific thought, but also a broad and multi-faceted spiritual culture, including respect for everything around us on the planet, and above all, to life itself.

A wide range of sources were used in writing the work and the following methods of scientific knowledge were applied, such as: a method of abstraction, methods of analysis and synthesis, induction and deduction, and a systematic approach.

Проблема реальной эффективности вузовского воспитания – наиболее сложная. Основной вопрос здесь – как соблюсти чувство меры в создании и функционировании воспитательной системы? Самая большая опасность для вуза – это невольный крен в сторону массовых мероприятий. Жизненная практика показывает, что воспитательный эффект обычно проявляется не сразу, а спустя некоторое, порой и длительное время. А учитывая многообразное содержание студенческого образа жизни, широкий диапазон интересов и активности студентов, вряд ли удастся проследить в каждом отдельном случае: результатом какого именно воспитательного влияния или воздействия является данный воспитательный эффект (положительный или отрицательный). В этом смысле воспитательная работа в вузе носит в известном смысле вероятностный характер. Особенно большое значение для развития общей культуры личности, студента в вузе имеет художественно-эстетическое развитие по следующим направлениям воспитательной деятельности:

1. Развитие у студентов устойчивого интереса к эстетическим ценностям; развитие общей эстетической культуры, выработка ясного понимания роли эстетического отношения в формировании научного мировоззрения, нравственной и профессиональной культуры; формирование эстетической нравственности и развитие соответствующих творческих способностей в отношении к содержанию различных сфер жизнедеятельности.

2. Развитие у студентов устойчивого интереса к художественной культуре; усвоение основ теории и истории искусства и литературы, знаний о художественной культуре различных народов мира; овладение знаниями, касающимися практики искусства; формирование художественного вкуса; обучение языку искусств в художественных формах деятельности; развитие различных форм студенческого художественного творчества и самостоятельности.

3. Развитие у студентов общей социокультурной направленности, культуры мышления и речи, культуры внешнего облика, поведения и взаимоотношения с людьми, культуры труда, досуга и быта, усвоение принципов культуры семейно-брачных отношений.

4. Формирование эстетически отрицательного отношения к безобразному в действиях и поступках людей, к негативным явлениям действительности, к мещанскому вкусу, низкопробным проявлениям художественной культуры и искусства.

5. Повышение роли и ответственности профсоюзной организации и органов студенческого самоуправления в деле совершенствования эстетического и художественного воспитания студентов, в расширении их участия в пропаганде эстетических знаний среди населения.

Сегодня большое значение для развития белорусского интеллигента имеет здоровый образ жизни студенчества, который формируется во многом в системе физического воспитания в вузе, особенно по следующим направлениям:

1. Развитие физической культуры личности будущего специалиста как важнейшего фактора его гармонического развития, высокой профессионально-трудовой активности, эффективной организации здорового быта и досуга, творческого долголетия.

2. Формирование высоких моральных, коллективистских, волевых и физических качеств; нравственно-психологической и физической готовности к высокопроизводительному труду и защите Родины.

3. Сохранение и укрепление здоровья студентов.

Гражданско-патриотическое воспитание включает в себя:

- усиление «человеческой» направленности учебных дисциплин, помогающих студентам правильно определить свои гражданские позиции, понять общечеловеческие ценности, самих себя, мотивы своего поведения, свое отношение к окружающему миру, к своей нации и к другим народам, а также проектировать свою жизнь и реализовать свои творческие возможности;

- обеспечение комплексного подхода к воспитанию и развитию у студентов более осмысленной и результативной любви и уважения к своей Родине, причастности к ее нынешней и будущей судьбе, целенаправленное привитие студенчеству потребности в профессионально-созидательном труде на свое благо и на благо Беларуси; воспитание у студенчества исторического оптимизма, веры в возрождение Беларуси;

- формирование и развитие у студенчества исторического сознания, восстановление исторической памяти, возрождение культурно-исторической и национальной самоидентификации, развитие потребности знать свое прошлое, использование национальных особенностей в формировании и развитии личности студента с опорой в этом процессе на национально-этническую культуру и традиции.

К числу эффективных методов формирования гражданственности, патриотического и национального самосознания следует отнести развитие у студенчества в ходе обучения любви к родной земле, доброты и широты натуры, высокой нравственности, упорства в жизни, желания действовать, стойкости в испытаниях, самоотверженности, готовности пережить трудные времена, умения постоять за себя, достоинства и прямоты, справедливости. Воспитание гражданственности у студентов вуза должно быть направлено, прежде всего, на формирование чувства ответственности за эффективность учебно-воспитательного процесса, в котором студент не только объект воспитательных усилий преподавательского коллектива, а полноправный их участник. Отсюда вытекает необходимость воспитания у студентов чувства гражданской ответственности за свой выбор профессии, понимание социальной значимости своего настоящего и будущего труда. У студента необходимо формировать беспредельную преданность белорусскому народу, ясное понимание смысла происходящих в обществе перемен, своей роли в их осуществлении. На становление гражданственности будущего специалиста, на наш взгляд, особое влияние оказывает воспитание у студента личной ответственности за все происходящее в вузе. Будущего специалиста, чтобы он не был лишен инициативы, приобрел организаторские навыки, надо учить сложной науке и искусству управления делами коллектива, учить не только призывами повышать дисциплину и успеваемость, а предоставить и права в учебно-воспитательном процессе в вузе. Развитие студенческого самоуправления должно стать мощным фактором воспитания и необходимым условием формирования трудовых качеств будущих специалистов.

В формировании социально активного гражданина Беларуси должны входить следующие основные виды совместной воспитательной деятельности студентов и преподавателей:

1. Формирование научного мировоззрения, политической культуры, гуманистической убежденности и общественно-политической активности.

2. Формирование политического сознания и политической культуры.

3. Формирование активной жизненной позиции, этического сознания и морально-этической убежденности.

4. Формирование высокой нравственной культуры и нравственной активности, милосердия к ближним и дальним людям.

5. Воспитанная у учащихся общеобразовательной школы любовь к семье в вузе должна быть подкреплена формированием у студентов таких качеств личности, как чувство семьянина, носителя, хранителя и создателя семейных традиций, готовность выступить в роли продолжателя рода, сексуальная культура, нравственно-психологическая готовность к вступлению в систему «мужчина – женщина».

6. Воспитанные у учащихся общеобразовательной школы в системе гражданско-правового образования учащиеся такие качества личности, как гражданственность, уважение к правам и свободам человека, должны быть в вузе развиты и закреплены путем формирования у студентов правовой осведомленности и компетентности, проявляющиеся в знании основ законодательства Республики Беларусь, правового статуса студента вуза, прочным усвоением студентами своих гражданских прав и обязанностей, уважительного отношения к законам Республики Беларусь, конституции Республики Беларусь.

7. Формирование нетерпимого отношения к нарушителям белорусских законов, непримиримости в борьбе с различными формами отклоняющегося поведения.

8. Формирование правовой культуры, умение эффективно применять свою правовую культуру при защите личных прав и интересов, прав и интересов граждан, общественных интересов в процессе своей социальной активности, в правовом воспитании населения, в работе по профилактике правонарушений.

9. Формирование прочных знаний о сущности социально-экономического развития Республики Беларусь в переходный период к рыночным экономическим отношениям.

10. Формирование нового экономического мышления, отвечающего потребностям осознания и творческого поиска путей решения актуальных проблем развития экономики Республики Беларусь.

11. Формирование у студентов разумных потребностей, развитие таких качеств личности, как предприимчивость, организованность, бережливость, новаторство, коллективизм и т. п. качества.

12. Воспитанная у учащихся общеобразовательной школы любовь к окружающей природе должна быть в вузе закреплена и развита путем формирования у студентов понимания возрастающего значения экологических проблем в условиях НТР, гармонии между человеком и окружающей природной средой.

13. Формирование устойчивого интереса у студентов к вопросам охраны окружающей природной среды, активного участия студентов в различных формах природоохранной деятельности.

14. Воспитанная у учащихся общеобразовательной школы любовь к Родине должна быть в вузе развита и закреплена формированием у студентов принципов интернационализма, патриотического отношения к Родине, ее истории, чувства общенациональной гордости, дружбы и братства, взаимопомощи, сплоченности, непримиримого отношения к националистическим и расовым предрассудкам.

15. Формирование международной солидарности, единства со всеми прогрессивными силами человечества.

16. Формирование у студентов глубокого понимания своего гражданского и интернационального долга – быть готовым в любое время встать на защиту Отечества, быть готовым к выполнению почетной обязанности – служить в рядах белорусских вооруженных сил.

Сегодня нередко бытующий взгляд на студенчество как достаточно замкнутую, гомогенную, маргинальную социальную группу, выключенную из процессов социального воспроизводства общественной жизни, постепенно уступает место признанию за студенчеством права на полноценное, самостоятельное функционирование и развитие в качестве самостоятельного и полноценного субъекта социальной жизни. Вопрос о духовно-

сти – это вопрос о тех ценностях, на которые ориентируется человек, вопрос о его внутренней свободе, способности делать нравственный выбор, принимать решения со знанием дела. Огромная роль в формировании интеллигентного студенчества принадлежит профессорско-преподавательскому составу вузов, гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, Сегодня общество остро нуждается в интеллигентной, высоко-нравственной личности. Сформировать ее – важнейшая задача высшей школы. Подлинный выпускник – это человек с широким взглядом на мир, умеющий внимательно выслушивать оппонентов, аргументировано доказывать свою правоту. Он думает не только о том, «кто виноват?», но и «что делать?». И это – главное.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гукаленно, О. В. Воспитание в современной России / О. В. Гукаленно, А. Я. Данилюк // Педагогика. – 2005. – № 6.
2. Загвязинский, В. И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования / В. И. Загвязинский // Педагогика. – 2005. – № 6.
3. Лызь, А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / А. Лызь // Педагогика. – 2005. – № 8.
4. Прохорова, О. Г. Воспитание детей в условиях Крайнего Севера / О. Г. Прохорова // Педагогика. – 2006. – № 1.
5. Слободчинов, В. И. Новое образование как путь к новому обществу / В. И. Слободчинов // Новые ценности образования: образование и сообщество. Вып. 5. – М., 1996.
6. Филонов, Т. Н. Свобода личности и воспитание / Т. Н. Филонов // Педагогика. – 2005. – № 9.

В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова

Российский университет дружбы народов, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ¹

***Abstract.** The article unveils the possibilities of students' intercultural adaptation as means for quality improvement of higher education training of future specialists. The analysis of main factors of intercultural adaptation is given in the article. The authors mark factors of intercultural adaptation of students that favor qualitative training of specialists in the system of higher education and give analysis of their potential. The following factors of intercultural adaptation are being investigated: the intercultural environment of students' activities, professional requirements of future specialists, their tolerance to the foreign culture and its representatives, the openness of higher education, social and cultural compatibilities of teachers and students, professionalism and individual qualities of the teacher, integration of in-class and extracurricular activity, emotional openness to the representatives of another culture, humanization of relations between teachers and students, positive moral and psychological atmosphere in a student group, the student's quest for self-perfection.*

Обновление современного общества затрагивает все его социальные институты, в том числе высшее образование. Подготовка специалиста в современном вузе ориентирует науку на поиск содержания, методов, средств и форм учебно-воспитательной работы, обеспечивающих качество профессиональной подготовки будущих специалистов в университете. Межкультурная адаптация является важным средством качественной профессиональной

¹Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы; Г/К 02.740.11.0377 от 20 июля 2009 г.

подготовки студенческой молодежи. Данная адаптация позволяет осуществлять эффективно педагогическое взаимодействие, совершенствовать межличностные и деловые отношения будущих специалистов, осваивать опыт совместной творческой деятельности с людьми разных культур, национальностей, приобретать навыки профессионального общения с представителями разных национальностей и религиозных убеждений. Все перечисленные позиции позволяют не только создать позитивную морально-психологическую атмосферу университетской подготовки специалиста, но и повысить качество учебно-воспитательной работы в системе аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.

Интенсивная межкультурная интеграция, происходящая в мировом сообществе, требует от квалифицированного специалиста не только эффективной реализации профессиональных знаний и умений, творческой активности, но и межкультурной адаптации в реальных условиях собственной трудовой деятельности.

На основе проведенного исследования нами выделены факторы успешной межкультурной адаптации будущих специалистов, учет которых позволяет руководству и преподавателям высшей школы совершенствовать учебно-воспитательный процесс и процесс управления качеством профессиональной подготовки студентов. Такими факторами являются: поликультурная среда жизнедеятельности студента; профессиональные потребности будущего специалиста; толерантное отношение молодого человека к неродной культуре и ее представителям; открытость высшего образования; социокультурная направленность совместной деятельности преподавателей и студентов; профессионализм и личностные качества преподавателя; интеграция аудиторной и внеаудиторной работы; эмоциональная открытость к представителям народной культуры; гуманизация отношений педагога и студентов; позитивный морально-психологический климат в студенческом коллективе; потребность студента в самосовершенствовании.

Поликультурная среда жизнедеятельности студента. В социуме студенты взаимодействуют с людьми различной национальности. Общение с представителями неродной культуры связано с необходимостью проявлять элементарные знания иной культуры, а нередко и языка. Во взаимодействии с людьми разных национальностей значимым является не только знание языка и культуры партнера, но умений реализовать таковые для успешного решения деловых или личных проблем. Данная среда обеспечивает развитие у студента толерантного отношения к партнерам по взаимодействию, что способствует успешной межкультурной адаптации. Толерантное взаимодействие предполагают успешное освоение молодыми людьми опыта профессионального взаимодействия, ответственности перед коллективом за свое поведение и деятельность.

Профессиональные потребности будущего специалиста проявляются у студента в процессе вузовской профессиональной подготовки и в процессе самостоятельной профессиональной деятельности в организациях и учреждениях различного профиля и типа, активизируя необходимость развития толерантного взаимодействия с коллегами по совместной деятельности. Будущие специалисты интенсивно ведут поиск различных форм подготовки и самообразования для успешного освоения иностранного языка, истории и культуры отдельных народов и государств, стремятся получить не только дополнительное формальное образование, но и осуществлять неформальную самостоятельную подготовку, посещая различные курсы, семинары, тренинги, обеспечивающие их межкультурную адаптацию.

Толерантное отношение студента к культурам мира и их представителям активизирует интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферы личности на поиск информации, обеспечивающей человека для расширения и углубления взаимодействия с неродной культурой, людьми других национальностей и вероисповедания. Будущий специалист осознает, что он живет в поликультурном мире, где реализация его личностных и профессиональных сил возможна только через взаимодействие с иными культурами, во взаимодействии с их

представителями. Толерантное отношение студента с коллегами интенсифицирует процесс его межкультурной адаптации в университете и стимулирует потребность в качественном освоении знаний социального и гуманитарного профиля (социокультурный компонент целостной подготовки специалиста).

Открытость высшего образования предполагает расширение и углубление интеграционных процессов, обеспечивающих устойчивое взаимодействие различных культур в образовательном пространстве. Взаимосвязь образования с различными сферами жизнедеятельности человека предполагает широкомасштабную адаптацию будущего специалиста к социуму. Ориентация на проникновение в иную образовательную и культурную среду, а также на приобретение посредством такой интеграции нового пространства, инновационных аспектов межкультурной коммуникации. Открытость высшего образования ориентирует студента осознать факт необходимости приобретения и совершенствования не только профессиональных знаний и умений, но и опыта толерантного общения.

Социокультурная направленность совместной деятельности преподавателей и студентов является эффективным средством для успешной межкультурной адаптации будущих специалистов в системе университетского образования. Преподаватели, осуществляя сотрудничество со студентом, передают ему не только научные знания, развивают не только практические умения по учебному курсу, но и формируют мировоззрение, обеспечивающее молодого человека способностью осуществлять оценку окружающего мира и себя в этом мире. Успешное осуществление взаимодействия с людьми иной культуры – важнейшее приобретение.

Профессионализм и личностные качества преподавателя раскрываются в действиях его как целостной личности. Будущий специалист реально оценивает педагога и возможности плодотворного сотрудничества с ним, если видит в нем человека и профессионала в единстве и взаимосвязи. Преподавателю приходится решать вопросы качественной подготовки будущих специалистов не только на основе усвоенных ими знаний, но и способности профессионально излагать таковые в системе деловых отношений с представителями различных культур.

Интеграция аудиторной и внеаудиторной работы. Решение проблемы межкультурной адаптации студентов не может быть камерным, изолированным, оторванным от решения многочисленных смежных социокультурных проблем, таких как проблемы языковой подготовки специалиста, стимулирование у него интереса к философии, истории, психологии, этнологии, которые способствуют социокультурной ориентировке студента как будущего специалиста. Целенаправленная интеграция содержания отдельных учебных курсов обеспечивает успех в межкультурной адаптации и повышает качество профессиональной подготовки студентов. Это становится возможным, если студент реализует межкультурное взаимодействие, активно включаясь в работу по организации встреч с людьми науки, культуры, представляющими различные национальные культуры.

Эмоциональная открытость к представителям неродной культуры в процессе взаимодействия предполагает оптимизм, веру в партнерство и партнера по взаимодействию, способность расположить к себе человека посредством доброжелательности, готовность к контакту с ним, проявление эмпатии, потребности в общении, протекающем в эмоционально привлекательном стиле, эмоционально проявляемом уважении к представителю неродной культуры. Эмоциональная открытость проявляется у человека, понимающего единство и взаимозависимость людей разных национальностей, живущих на одной планете. Эта позиция молодого человека подкрепляется его потребностью к реальному контакту с представителями иных культур для пополнения своего культурного личностного и профессионального потенциала и желанием передать свои знания и опыт другим людям независимо от национальности партнера.

Гуманизация отношений между преподавателем и студентами проявляется как уважение партнеров на основе уважения культуры их представителей и личного толерантного отношения друг к другу, доброжелательности и потребности в контакте для решения личных или деловых проблем. Гуманизация межличностных и корпоративных отношений проявляется в желании понять и принять друг друга, во взаимной помощи, несмотря на имеющиеся негативные установки, возникающие конфликтные ситуации.

Позитивный морально-психологический климат в студенческом коллективе создает предпосылки для эффективной межкультурной адаптации будущих специалистов в университете, в котором взаимодействуют представители различных культур. Одним из условий эффективной жизнедеятельности данного социума является психологическая устойчивость его субъектов. В высшей школе создаются условия для практической проверки личных качеств и профессиональных знаний и умений будущих специалистов, так как каждый студент является субъектом и объектом системы отношений в данном образовательном пространстве. В системе университетского образования создаются уникальные возможности для развития толерантных отношений между студентами, обеспечивая их межкультурную адаптацию.

Потребность студента в самосовершенствовании способствует эффективной межкультурной адаптации студентов, так как только систематическое совершенствование себя характеризует развивающуюся толерантную личность, способную выстраивать оптимальные межличностные или деловые отношения, проявлять потребность в качественном освоении будущей профессии. Самосовершенствование связано с развитием всех сфер личности (интеллектуальной, волевой, эмоциональной, мотивационной) в их единстве; оно позволяет студенту оценить свою целостность, успешно адаптироваться в межкультурном пространстве, эффективно реализовать себя в профессиональной деятельности и иных сферах жизнедеятельности.

О. С. Копылович, В. В. Чечет
БГУ, Беларусь

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Abstract. The main approaches to estimation the efficacy of educational work in high school in different criterion are discussed in the article. The principal elements of educational work of high school as objects of estimations have defined. Problems in realization of complex program of investigation problem of evaluation quality of educational work in high school have formulated.

В настоящее время одной из актуальных проблем управления качеством высшего образования является оценка качества воспитательной деятельности высшего учебного заведения. Сущность проблемы и сложность ее разрешения связаны, прежде всего, с многомерностью объектов оценивания, их обусловленностью воздействием самых разнообразных факторов. В связи с этим эффективность воспитательного воздействия вуза на будущих специалистов обуславливается тем, в какой степени логически последовательно и методически продуманно выстроена система воспитательной работы, насколько грамотно определены критериальные основания ее объективной оценки.

Исследованием проблемы оценки качества и эффективности воспитательной работы со студентами активно занимаются как отечественные (Ж. Е. Завадская, Р. П. Попок,

Л. И. Шумская), так и российские (Б. Н. Боденко, С. Л. Братченко, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской) авторы.

В современной научной и методической психолого-педагогической литературе выделяются три основных подхода, позволяющие оценивать по различным критериям качество воспитательной работы в высшей школе: общекультурный, уровневый и компетентностный.

Общекультурный подход сориентирован на оценку результатов воспитания и предполагает формирование личностно и социально значимых свойств и качеств студентов. Данный подход послужил основой для разработки Концепции и Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. В документах закреплены приоритеты воспитания в учреждениях образования: целенаправленное и активное содействие личностному становлению профессионала-труженика, ответственного семьянина, гражданина и патриота своей страны.

Уровневый подход предполагает градацию обучаемых, т. е. определяется уровень их воспитанности (высокий, достаточный, допустимый, низкий). В данном подходе в качестве системообразующего основания выступает степень саморегуляции и самоорганизации поведения.

Наибольшее распространение в стране и за рубежом в последние годы получил компетентностный подход, который предполагает переориентацию с академической оценки результатов усвоения выпускниками знаний, умений и навыков к оценке их профессиональной и социальной подготовленности. При этом выделяется пять ключевых компетенций, которые должны приобрести молодые европейцы: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; компетенции, определяющие способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте личной, профессиональной и социальной жизни. (Программа Совета Европы (1996 г.).)

Для изучения и оценки эффективности функционирования системы воспитательной работы вуза в качестве объектов оценивания можно выделить следующие системообразующие компоненты воспитательной работы в вузе:

- нормативно-целевое обеспечение воспитательной работы (ценностное и нормативно-правовое регулирование воспитательной работы; ее идеологическое сопровождение);
- диагностика и проектирование воспитательной работы;
- субъекты (участники) воспитательного процесса (профессорско-преподавательский состав; специалисты, осуществляющие воспитательную работу; обучающиеся студенты);
- воспитательно-дидактическая среда вуза (воспитательный потенциал содержания образования в вузе; традиции вуза; управление воспитательным процессом; методическое обеспечение выполнения программ и планов воспитательной работы на всех уровнях);
- содержание воспитания (гражданское, патриотическое, профессиональное, поликультурное, эстетическое, духовно-нравственное и т. д.);
- формы и методы воспитательной работы (средства, формы, методы, частные технологии);
- результат воспитательной работы вуза (достижения в конкурсах, соревнованиях и т. д.; связь вуза с социумом, выпускниками).

Изучение проблемы оценки качества и эффективности воспитательной работы со студенческой молодежью в вузах страны позволяет сделать следующие выводы:

1. Общественный и государственный заказ по профессиональной подготовке, воспитанию и социализации студенческой молодежи предельно четко сформулирован в нормативно-законодательных документах государства, в которых отражены международные стандарты условий, содержания и результатов обучения и воспитания будущих специалистов в учреждениях высшего образования.

2. В ряде ведущих вузов страны, как государственной, так и частной форм собственности, сложилась достаточно эффективная система воспитательной, социокультурной работы со студентами, учитывающая состав обучаемых и специфику их профессиональной подготовки. Созданы соответствующие структуры управления идеологической и воспитательной работой, в которых профессионально осуществляют свою деятельность различные специалисты (социальные педагоги, психологи, педагоги-организаторы, педагоги-психологи и др.).

3. Высшие учебные заведения испытывают потребность в конкретных диагностических методиках, позволяющих эффективно осуществлять первичную, промежуточную и итоговую диагностики развития личности студента, учебной группы, процессов воспитания и социализации. В частности, существует потребность в методических рекомендациях и пособиях по определению содержания и оценке результативности воспитательной работы на различных уровнях (куратор – учебная группа – выпускающая кафедра – отделение – факультет – вуз – социум).

4. В высших учебных заведениях на базе соответствующих структур (отделы идеологической и воспитательной работы, студенческий городок, общественные студенческие объединения, молодежные организации, факультеты, кафедры) следует периодически проводить методические семинары, конференции, дискуссии, круглые столы и т. д. по вопросам организации и проведения социокультурной, воспитательной работы со студенческой молодежью в соответствии с современными требованиями. Представляется также целесообразным введение учебного спецкурса «Организация воспитательной работы вуза на диагностической основе» (для специалистов, работающих со студентами, и кураторов учебных групп).

О. В. Косточкина

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

***Abstract.** Students' voluntary movement is a new social institution in Belarus. Otherwise it has a great potential not only as an element of the youth socializing, but as a factor of the teaching vocational education. This article investigates the student's voluntary movement as an optional way of getting professional skills in teaching, especially if consider an active participation in the student's voluntary movement as a kind of teaching practice or field work. The author pays also the attention on the social side of the students' personality development as the result of being involved into the voluntary movement.*

Особое значение приобретает волонтерская работа как форма профессионального становления студентов. Исследования, проведенные общероссийской организацией «Детские и молодежные социальные инициативы» (ДИМСИ), подтверждают тот факт, что студенты, прошедшие через программы и мероприятия социально-педагогического характера, так или иначе связывают свою будущую профессиональную жизнь с социальной сферой, серьезно и позитивно меняются в духовно-нравственном плане, становятся значительно более творческими и инициативными. В частности, В. Ш. Масленниковой выявлены существенные различия в ценностных ориентациях в профессиональной сфере, коммуникативных и организаторских качествах личности, социальной активности у студентов, имеющих опыт волонтерской деятельности и не принимавших в ней участия, что позволяет говорить о том, что волонтерская деятельность придает социально-позитивный характер студенческой инициативности и активности и при этом решает задачи: воспитания человека, спо-

собного воспринимать и присваивать духовно-нравственные гуманистические ценности, поступать в соответствии с убеждениями; формирования естественными, мягкими средствами будущих профессионалов и волонтеров социальной работы разной направленности и специализации.

Рассматривая волонтерское движение как одно из направлений воспитательной работы в вузе, И. И. Калачева главной целью студенческого добровольчества считает формирование нравственно-этических традиций милосердия, духовное совершенствование и самореализацию учащейся молодежи.

В содержании волонтерской деятельности белорусских студентов можно выделить три уровня: индивидуально-личностный (оказание адресной помощи конкретному человеку); социально-групповой (организация групповых проектов, направленных на решение определенных задач); общественный (подготовка и проведение коллективных форм работы в рамках социально значимых акций).

Основная ценность организации волонтерского движения в педагогическом вузе состоит в том, что будущие учителя приобретают здесь личный опыт профессионально-ориентированной деятельности, а также получают возможность проследить свой личностный и профессиональный рост, поскольку организуется не только совместная деятельность, где каждый выполняет определенную роль, но и проводится коллективный анализ и оценка работы. В то же время студентам предоставляется возможность самореализации: в основе волонтерского движения лежат личностный и индивидуально-ориентированный подходы, обеспечивающие раскрытие и развитие всех творческих способностей и задатков студентов.

Технологии подготовки специалистов в высших учебных заведениях предусматривают применение теоретических знаний студентов на практике. Будущий специалист без практических навыков не ассоциируется как специалист, имеющий достаточную подготовленность к исполнению своих профессиональных функций. С развитием третьего сектора экономики, ростом числа общественных организаций участие студентов в практической деятельности негосударственных некоммерческих организаций социально-защитной направленности находит все большую востребованность. При этом принцип добровольности мотивирован не формальной обязанностью прохождения практики студентом, а отвечает его психолого-педагогическим потребностям в поиске конкретного места приложения своего труда с целью получения реальных практических навыков и достижения конкурентоспособности после окончания учебного заведения. Таким образом, организация студенческого социального волонтерства отвечает потребностям учебного процесса социальных факультетов высших учебных заведений. Такая практическая деятельность студентов нуждается в изучении и разработке социального добровольчества как «технологии профессионального становления будущего педагога».

Доктор педагогических наук В. П. Тарантей считает, что профессиональное становление учителя заключается в непрерывном развитии личности педагога, профессиональном совершенствовании в разные периоды его жизнедеятельности. Объективная связь этапов профессионального становления определяется развитием потребностей учителя в самореализации, личностной направленности на повышение профессиональной компетентности и социального статуса, стимуляции интереса к инновационной и научно-педагогической деятельности. Профессиональное становление учителей эффективно в той степени, в какой у них сформирована готовность к профессиональному совершенствованию, непрерывному образованию, саморазвитию и самосовершенствованию. Ведущим средством профессионального становления учителя, по мнению В. П. Тарантея, становится «внутренняя стимуляция профессиональной и образовательной деятельности, нацеленная на реализацию широкого комплекса социальных устремлений личности, что обеспечивает целевое, мотивационное и содержательное единство деятельности».

В контексте педагогизации профессионального становления учителя белорусские авторы разрабатывают теоретические и методические идеи по совершенствованию организации педагогической практики как важнейшего звена профессиональной подготовки учителя (И. И. Казимирская, В. П. Горленко, И. Ф. Харламов и др.). Учебные занятия в вузе и педагогическая практика в школе – две составляющие процесса профессиональной подготовки. В качестве востребованной формы педагогической практики мы предлагаем рассматривать общественно-полезную деятельность, осуществляемую в ходе волонтерского движения, поскольку волонтерская деятельность имеет определенные сходства и различия с учебно-производственной практикой студентов.

Сходства волонтерской деятельности студентов-педагогов с учебно-производственной практикой: овладение основами профессиональной культуры, освоение некоторых видов педагогической деятельности; применение теоретических знаний и практических умений в конкретных условиях предстоящей профессиональной деятельности педагога; дальнейшее развитие профессиональных интересов, способностей, личностно-профессиональных качеств студента.

Отличия волонтерской деятельности студентов-педагогов от учебно-производственной практики: используют общественную работу как средство для достижения не только академических целей, но и задач самого студента; общественная работа восполняет потребности общества с помощью усилий волонтеров; обучение на практике обеспечивает студентов возможностями использовать недавно приобретенные навыки и знания в реальной жизни; волонтерская деятельность восполняет потребность социума и использует ее как основу для исследования этого же социума; волонтерская деятельность заранее соотносит достижение определенных целей обучения и становление вечных ценностей в человеке; студенты выполняют ценную, существенную, необходимую и полезную работу, которая оказывает реальное воздействие на общество; цель волонтерской деятельности состоит в том, чтобы сделать сильнее студентов и тех, кому они помогают; выполнение той или иной работы диктуется потребностями общества.

С предложением рассматривать волонтерскую деятельность как актуальную форму учебно-производственной практики студентов-педагогов выступают также С. В. Тетерский, А. Н. Евсева, О. В. Митрохина, М. Д. Мартынова и др.

По мнению В. В. Митрофаненко, педагогический потенциал студенческого волонтерства заключается в расширении возможностей профессиональной компетентности студентов-волонтеров. Для получения наибольшей эффективности организация студенческого волонтерства должна основываться на общественно-фасилитативном подходе, предложенном О. В. Митрохиной, когда студенты-волонтеры являются, с одной стороны, активными посредниками и помощниками в социально-ориентированной деятельности специалистов в решении социальных проблем, а с другой – сами выступают как молодые специалисты-педагоги.

В качестве критериев готовности студентов к волонтерской деятельности мы предлагаем рассматривать такие критерии, как поведенческий, интеллектуальный и психологический, выведенные на основе функций студенческого волонтерства. Поведенческий критерий позволяет зафиксировать изменения поведения, сказывающиеся на способности студента проявить лидерские качества, вызывать интерес и вести за собой. Он проявляется в таких показателях, как внимание, активность и лидерство. Интеллектуальный критерий позволяет оценить развитие познавательной активности студента; он проявляется в таких показателях, как интерес и желание участвовать в волонтерской деятельности, уровень представлений и знаний по актуальной тематике, креативность студентов. Психологический критерий позволяет проследить развивающуюся внутреннюю готовность личности волонтера к будущей волонтерской и профессиональной деятельности.

Таким образом, мы считаем, что процесс формирования готовности студентов к профессиональной деятельности будет более эффективным, если у студентов появится возможность применить свои знания, умения и навыки, полученные в ходе академической подготовки, не только на учебно-производственной практике, но и при условии участия в волонтерском движении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бригадин, П. И. О проблемах организации воспитательной работы в вузах / П. И. Бригадин // Выш. шк. – 2001. – № 1. – С. 5–9.
2. Истоки милосердия: методические рекомендации / авт.-сост. О. В. Махиня и др. – Витебск: Изд-во УО ВГУ им. П. М. Машерова, 2003. – 35 с.
3. Калачева, И. И. Организация волонтерской деятельности в студенческой среде // Проблемы выхавання. – 2003. – № 3. – С. 38–49.
4. Митрохина, О. В. Подготовка несовершеннолетних к волонтерской деятельности по профилактике безнадзорности среди сверстников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / О. В. Митрохина. – М., 2004. – 158 с.
5. Мозаика российского добровольчества: факты, ресурсы и мнения / сост. и ред. Н. Ю. Слабжанин [Электронный ресурс]. – 2003. – Режим доступа: <http://bb.lfond.spb.ru/authors.php?mode=more&id=1339>.
6. Симонович, В. Л. Формирование профессионально важных качеств социального педагога в учебно-практической и волонтерской деятельности студентов // Волонтер и общество. Волонтер и власть. Научно-практический сборник / сост. С. Е. Тетерский; под ред. Л. Е. Никитиной. – М.: АCADEMIA, 2000. – С. 23–29.
7. Тарантей, В. П. Профессиональное становление учителя в условиях непрерывного педагогического образования: – автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.08 / В. П. Тарантей; БГУ. – Минск, 2002. – 43 с.

В. М. Марченко, О. Н. Пыжкова, Л. Д. Яроцкая
БГТУ, Беларусь

ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ЧАСТЬ ЕДИНОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Abstract. Teaching philosophy is one of the essential parts of the professional training of students. The main goal of professional training is to mentor a student in a way that meets the demands of society today as well as to teach students how to excel and grow professionally on their own. Society and employers need professionals who not only possess adequate knowledge and professional skills but also have leadership skills, are active in various aspects of life, and are trained for international collaboration. This article describes the educational work conducted by the faculty of the department of Higher Mathematics at the Belarussian State Technological University. It presents an educational philosophy comprised of levels aimed at students of varying abilities which provides for each student the most effective way to achieve the main goal of the professional training.

Период обучения в вузе – важнейший и наиболее ответственный этап воспитания личности студента, определяющий успешность социального формирования личности, ее позицию в обществе и отношение к общественным интересам, гражданскую и профессиональную зрелость. В 2009/2010 учебном году приоритетными направлениями идеологической и воспитательной работы в вузе остаются формирование у студенческой молодежи гражданской ответственности и патриотизма, политической, правовой и психологической культуры

личности, формирование нравственных, эстетических и семейных ценностей, воспитание экологической и информационной культуры, культуры трудовой и профессиональной деятельности, безопасной жизнедеятельности и здорового образа жизни [3]. Целью идеологической и воспитательной работы с молодежью в современных условиях является привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусского общества и государства, а также формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности.

Идеологическая и воспитательная работа в Белорусском государственном технологическом университете (БГТУ) является частью единого учебно-воспитательного процесса. Ведущей идеей является системное воспитание, предполагающее осуществление целенаправленной работы по формированию личности будущего специалиста с использованием всех возможностей образовательного процесса. Отбор наиболее приемлемой личностно ориентированной технологии, основанной на рефлексивном управлении, имеющей целью развитие, саморазвитие и самовоспитание личности, является важнейшей задачей. В целом поиск эффективных форм преподавания математических дисциплин, предпринимаемый кафедрой высшей математики БГТУ, привел к уровневой организации учебного процесса [2] как важнейшему инструментарию формирования личности студента.

Целью уровневой технологии организации учебного процесса является создание условий для включения каждого студента в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития, формирование математической культуры студента как части его культуры в целом. Первой составляющей уровневой организации учебного процесса является уровневая программа [1] преподавания дисциплин, содержащая модули полноты и глубины изложения материала. Модули полноты отвечают за распределение изучаемого материала по специальностям. При этом в каждом модуле полноты представлено три модуля глубины: базовый, профильный, углубленный.

Опыт организации системной воспитательной работы на кафедре высшей математики БГТУ свидетельствует о том, что наиболее эффективно она реализуется через учебный процесс, через педагогику сотрудничества, т. е. через переход преподавателя с позиции носителя знаний на позицию организатора успешной учебной деятельности студента. Высокий профессиональный авторитет преподавателя позволяет при этом реализовать указанные выше приоритетные направления идеологической и воспитательной работы в вузе, в том числе развивать культуру умственного труда личности, способность к непрерывному самообразованию и самовоспитанию, потребность в обновлении имеющихся знаний, умении усваивать новую информацию и использовать ее для принятия решений в профессиональной деятельности. При этом представляется весьма актуальным всемерно поддерживать целеустремленность, трудолюбие, ответственность студентов, умение прогнозировать и объективно оценивать личные и коллективные трудовые достижения, способность к профессиональному самосовершенствованию, развитию самосознания личности как самостоятельного субъекта общественных отношений и воспитанию моральных качеств (милосердия, любви, доброты и др.). Преподаватели выявляют студентов, обладающих способностями к творческой работе, и вовлекают их в студенческую научно-исследовательскую работу и общественно-полезную деятельность. Ежегодно проводятся олимпиады, конференции различного уровня, конкурсы научно-исследовательских и творческих студенческих работ, в которых представлены результаты самостоятельных исследований. Проводимая работа способствует расширению познавательной деятельности обучаемых, развитию инновационного мышления, популяризации достижений студентов.

Первичным звеном в системе педагогического руководства идеологической и воспитательной деятельностью на кафедре высшей математики БГТУ является работа ассистента

с академической группой и лектора с потоком в целом. Реализуется такая работа не только на практических, лекционных занятиях и консультациях, но и посредством индивидуальных бесед со студентами. Поскольку высшую математику изучают в основном на младших курсах, то этим обуславливается и специфика воспитательной работы преподавателя. Это, прежде всего, индивидуальная работа по изучению социального статуса студентов 1-го курса, выявление среди них социально необеспеченных, нуждающихся в социально-психологической опеке; помощь в формировании и анализ межличностных отношений студентов, оказание помощи в разрешении межличностных конфликтов, если таковые появляются; оказание помощи студентам в планировании и реализации успешной учебной деятельности, в преодолении трудностей адаптации к новым условиям быта, досуга и развлечений; разъяснение правил поведения и проживания в общежитиях; воспитание здорового образа жизни и умения противостоять негативному влиянию; информирование студентов о возможностях занятости в каникулярный период и в свободное от занятий время.

Планирование, организация и контроль воспитательной работы со студентами осуществляет заместитель декана по воспитательной работе. Для координации и организации воспитательной работы на кафедре назначается помощник заведующего кафедрой по воспитательной работе. Идеологическое обеспечение воспитания осуществляется на основе единства учебного и воспитательного процесса, что способствует формированию целостной личности студента.

Для организации внеучебной воспитательной работы с академической группой на основании распоряжения декана по представлению заведующего кафедрой прописываются функции куратора академической группы, который назначается из числа профессорско-преподавательского состава, в основном из преподавателей, работающих в данной группе. В целом организация работы куратора осуществляется на основании утвержденного в вузе положения о кураторе.

Кураторы академической группы непосредственно и в основном индивидуально взаимодействуют со студентами, являются их наставниками в социальной адаптации, оптимизации учебного процесса, организации самоподготовки, в решении вопросов жилищно-бытовой сферы, досуга, организации жизнедеятельности, формировании представлений о здоровом образе жизни. Здесь важным фактором эффективности идеологической и воспитательной работы являются такие личностные качества куратора, как профессиональная компетентность, профессиональная направленность, искренность, общая и духовная культура, высокий уровень идейной убежденности и стремление к самосовершенствованию. Основными принципами деятельности куратора становятся: реализация личностно ориентированного подхода, системность, целенаправленность, уважение к личности студента, воспитание личным примером в процессе деятельности и общения, взаимодействие со студенческим активом, включенность в дела и проблемы группы, организация самоуправления, социально-педагогическое сопровождение, создание условий для развития творческих способностей студента, включение их в различные виды социально значимой деятельности. Одной из форм работы куратора в указанных направлениях является проведение информационных часов. Их можно разделить на обзорные и тематические. Информационный час – это обсуждение актуальных политических, социально-экономических, культурных, спортивных событий, молодежных проблем. Куратор определяет тематику и подбор материала, персональные и коллективные задания. Он пробуждает интерес к проблеме, побуждает задуматься и активно реагировать на происходящее, организует возможность обмена мнениями, критически оценивать и анализировать необходимую информацию, противостоять потоку неконтролируемой информации. Ежемесячно проводятся информационные часы по тематике единых дней информирования, утвержденных Администрацией

Президента Республики Беларусь. Отметим также важность систематического и своевременного разъяснения актуальных вопросов внутренней, внешней и молодежной государственной политики, принципов студенческого самоуправления, организации встреч с интересными авторитетными людьми; профилактики правонарушений, приобретения навыков самообслуживания и безопасного поведения. Практически все преподаватели кафедры являются кураторами академических групп и/или комнат в общежитии.

Большое внимание на кафедре уделяется выработке системы оценки результативности и эффективности воспитательной работы по следующим показателям: учебная успеваемость; уровень общей культуры; степень адаптации студентов 1-го курса к вузовской жизни, удовлетворенность выбранной специальностью, психологическая комфортность студентов; вовлеченность студентов в научно-исследовательскую работу и общественно-полезную деятельность; оценка вклада студентов в формирование имиджа вуза; уровень девиантного поведения студентов; конкурентоспособность выпускников вуза на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Высшая математика. Типовая учебная программа для высших учебных заведений по химико-технологическим, лесотехническим, полиграфическим специальностям и специальностям: 1-360108 – конструирование и производство изделий из композиционных материалов, 1-430106 – энергоэффективные технологии и энергетический менеджмент, 1-080101 – профессиональное обучение (по направлениям) (направление специальности 1-080101-04 – профессиональное обучение (деревообработка) / В. М. Марченко [и др.]. – Минск: БГТУ, 2009.

2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: постановление Министерства образования Респ. Беларусь от 14.12.2006, № 125.

3. Марченко, В. М. Уровневая технология преподавания высшей математики в вузе / В. М. Марченко, И. М. Борковская, О. Н. Пыжкова // Труды БГТУ. Сер. VIII. Учебно-методическая работа. – Минск, 2009. – Вып. XVII. – С. 98–107.

Э. М. Рангелова

Софийский университет
имени Святого Климента Охридского, Болгария

РОЛЬ И МЕСТО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В БОЛГАРСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Abstract. The place of the upbringing in the higher school in Republic of Bulgarian is analysis in these report. That is why we are conducted pilot investigation The results show that the phenomenon upbringing has place in the higher school in Bulgarian. This oblige us to search expedient measures about realization of upbringing students in Bulgarian higher school.

Проблема воспитания имеет особую ценность и значимость в современной социальной реальности. Глубокое классовое расслоение, обусловленное сменой социальной системы в Республике Болгария, вызывает и подмену ценностей, и ценностной системы современного болгарского гражданина. Наличие таких явлений, как агрессия, насилие, преступность и различные виды зависимости (наркотическая, алкогольная, никотиновая, интернетная и пр.) среди представителей различных поколений, в том числе среди молодежи, с особой силой актуализируют проблему воспитания на различных этапах формирования личности и особенно в детском и молодом возрасте.

Анализ сущности феномена «воспитание» как целенаправленного и организованного процесса воздействия на личность и взаимодействие с ней, при котором она формируется

целостно, заставляет нас думать, что он является ведущим фактором развития личности прежде всего в детском возрасте (от рождения до 18 лет). Педагогическая теория и практика доказала, что воспитание является наиболее важным фактором, создающим современную личность. Когда проблемы формирования личности оказываются решенными, тогда особенно включаются другие факторы – самовоспитание, самоформирование.

Рассмотрение проблемы в теоретическом аспекте обуславливает тезис, что после выхода из детского возраста, т. е. после 18 лет, решающим фактором развития личности является самовоспитание. В этом смысле значительная часть преподавателей высших учебных заведений считают, что воспитание не имеет места в высшей школе. Однако анализ степени воспитанности современного болгарского студента показывает, что налицо ряд открытых проблем в содержании его личностной структуры, которые мешают ему реализоваться оптимально. Причины этого явления – комплексные. Но одна из наиболее важных состоит в том, что в условиях перехода к капитализму, т. е. последние 20 лет, болгарская школа не занимается целенаправленно воспитанием подрастающего поколения. Речь идет о том, что не реализуется одна из основных ее функций – воспитательная.

Анализ практики показывает, что степень сформированности нравственной, интеллектуальной и организационной культуры у немалой части студентов находится не на необходимой высоте. Среди студентов распространены такие явления, как агрессия и агрессивность, употребление наркотических веществ и алкоголя и злоупотребление ими; табакокурение, при котором не соблюдаются законовые требования и соответствующие правила высшей школы, чем нарушается не только собственное здоровье курящих, но также здоровье и комфорт окружающих; отсутствие умений и навыков учения и самостоятельной работы с литературными источниками; недостаточная сформированность дисциплинированности, ответственности, должного сознания и поведения и пр.

Результаты пилотного исследования, проведенного среди 213 студентов-бакалавров и магистров Софийского университета имени Святого Климента Охридского специальностей «Педагогика» и «Социальная деятельность», Пловдивского университета «Паисий Хилендарски» специальностей «Педагогика» и «Социальная педагогика», Варненского технического университета – специальности «Социальный менеджмент», дают основание заявить, что агрессия среди студентов не является случайностью.

Из числа исследованных студентов 72,57 % убеждены, что агрессия – факт. Лишь 11,50 % опрошенных студентов считают, что нет агрессии среди студентов. Но такая категоричность смущает, так как большинство студентов, которые отрицают наличие агрессии в студенческой среде, называют различные проявления агрессии, причины, которые их обуславливают и возможности ее преодоления. Другими словами, этот факт подтверждает тезис о том, что агрессия среди студентов налицо, и она, к сожалению, не случайность, а тревожное явление (рис. 1).

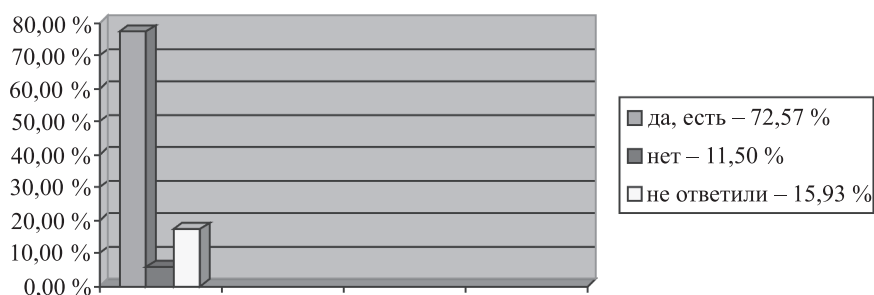


Рис. 1. Существует ли агрессия среди студентов?

Интерес представляют мнения студентов относительно проявлений агрессии среди них. Большинство исследованных студентов (42,0 %) ставят на первое место вербальную агрессию – ругань, крики, этикетирование, злословие, недоброжелательные комментарии. На второе место ставят физическую агрессию (37,11 %), на третье – психическую агрессию (12,36 %), на четвертое – уничтожение чужой собственности (5,15 %), на пятое – убийства (3,09 %), на шестое – сексуальную агрессию (1,03 %).

Указанные проявления агрессии среди студентов еще раз показывают, что она – не случайный факт, а реальное явление, связанное с рядом нерешенных проблем в целостном формировании личности, т. е. с нерешенными проблемами в воспитании студентов до их прихода в высшую школу и с нерешенными проблемами в микро- и макросреде.

Когда необходимо определить причины проявления агрессии и нетолерантности в ежедневных отношениях, студенты видят эти причины прежде всего в отсутствии нравственной культуры и нравственных ценностей у студентов (24,34 %); в деструктивном семейном воспитании; во внутреннем чувстве вседозволенности (18,72 %); в наркотической и алкогольной зависимости (14,42 %); в отсутствии строгих законодательных мер (12,11 %); в явлении макроуровня – безработица, преступность, агрессия (10,80 %); в отсутствии гуманной среды в университете (7,56 %) и негативном влиянии массмедиа (7,56 %); в отсутствии строгого порядка в университете (4,49 %).

Вскрытые проблемы существуют и в студенческом самоуправлении. Заложённая идея в Законе о высшем образовании в Республике Болгария об утверждении субъектной позиции студента в управлении высшей школой не всегда осуществляется оптимально. Одна из причин этого состоит в том, что академические руководства и преподаватели высших школ не оказывают помощи студентам в их реальном участии в управлении высшей школой. Мотивом является невмешательство в студенческое самоуправление. Что происходит на практике?

Студенты приходят из средней школы без созданной организационной культуры, так как, к сожалению, в средней школе отсутствует стиль работы по этой проблеме. На самоуправление смотрят как на очередное мероприятие, а не как на основной воспитательный принцип, как на стиль работы. Это отражается негативно и на студенческих выборных органах. Очень часто их выбор не является представительным, так как в соответствующих общих собраниях не принимают участия больше половины всех студентов. Поэтому нередко в выборные органы включаются студенты, реально не избранные большинством, которые не представляют большинства, но желают быть руководителями. Это не всегда настоящие студенческие лидеры. У таких студенческих руководителей очень часто отсутствуют элементарные организационные умения и навыки. Не редко они не имеют также необходимых моральных качеств и навыков толерантного общения. Они не знают реального студенческого общественного мнения и не защищают его. В сочетании с отсутствием культуры общения такие студенческие лидеры часто используют авторитарные методы при реализации студенческого самоуправления.

Эти и другие реально существующие проблемы доказывают, что воспитание в болгарской высшей школе не только имеет место, но и должно быть оптимально реализовано. Это подтверждает и проведенное пилотное исследование со студентами.

Анализ полученных результатов показывает, что значительная часть опрошенных студентов (77,14 %) поддерживает идею, что воспитание имеет место в высшей школе. Часть их мотивов связана с отсутствием гуманных ценностей у некоторых студентов, с низкой степенью сформированности нравственной культуры у части студентов, отсутствием умений самостоятельной работы, нарушением установленных в университетах правил. Другая часть, поддерживающая тезис о воспитании, обосновывает свое мнение следующим обра-

зом: «высшая школа является одним из факторов, которые формируют, создают личность»; «процесс воспитания не может быть остановлен на протяжении всей жизни человека, он непрерывен». Студенты подчеркивают, что воспитание должно учитывать специфику возраста и необходимость стимулирования самовоспитания.

Интерес представляет и мнение 5,70 % опрошенных студентов, которые считают, что воспитанию нет места в высшей школе. Аргументируют это тем, что воспитание осуществляется в детском возрасте и что молодой человек, поступающий в высшую школу, уже должен быть сформирован. В то же время некоторые из них подчеркивают, что есть невоспитанные студенты, с которыми приходится работать целенаправленно по достижению в них положительных личностных перемен. Мнение по данному вопросу не высказывают 17,14 % из числа респондентов (рис. 2).

Обозначенные открытые проблемы и мнения опрошенных студентов служат основанием для вывода, что воспитание имеет место в болгарской высшей школе, но в варианте, в корне различном от воспитания в средней школе, в детстве. Оно должно быть соответствовать социальному статусу студента и особенно необходимости соблюдения его автономности и свободы выбора.

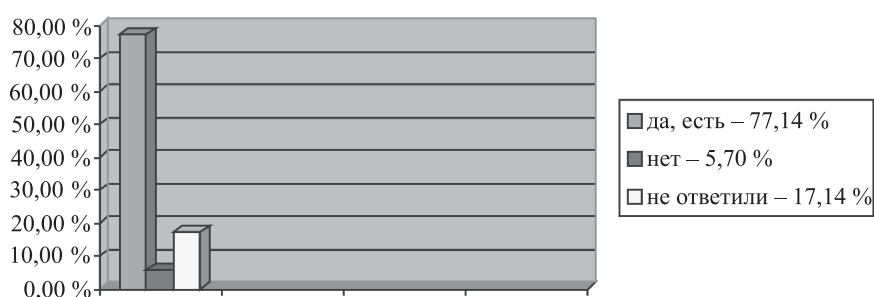


Рис. 2. Имеет ли место воспитание в высшей школе?

Таким образом, важно изучить существующий практический опыт воспитательной работы в вузах других стран. Пора изменить представления относительно содержания подготовки качественного профессионала. Надо, чтобы руководство и преподавательские общности в наших высших школах осознали необходимость органического сочетания профессиональной компетентности будущего специалиста с его воспитанием и особенно – с высокой степенью сформированности его нравственной культуры.

Е. А. Урбан

БГПУ имени Максима Танка, Беларусь

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕРАЦИИ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

***Abstract.** This article is devoted to the problem of organization of the educational work with students. Today the educational work becomes an integral part of teaching and educational arrangements. This article shows the problems that a leader of a student's group can come across. It tells about the technology of moderation: what is it, how to use it not only at teaching but also at educational process, how to apply this technology in everyday work with the group. The article shows the way the technology of moderation can help students to work out their problems at the university and to prepare themselves for their professional life in future.*

Воспитательная работа в студенческой группе является важным и неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса любого высшего учебного заведения нашей страны. И в этом процессе трудно переоценить роль куратора. Куратор встречает студентов на первом курсе и помогает им влиться в жизнь вуза. Он отвечает за гражданско-патриотическое, нравственное, трудовое, эстетическое воспитание студентов. Помогает в организации досуга, проведении спортивно-массовых мероприятий, содействует формированию здорового образа жизни. Кроме того, куратор осуществляет психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, адаптируя молодых людей к новым условиям их жизнедеятельности и готовя к взрослой жизни.

Нам представляется особенно сложной и важной кураторская работа со студентами первого курса. Думается, что почти любой преподаватель-куратор, осуществляющий воспитательную деятельность на первом курсе, сталкивается с целым рядом сложностей и проблем.

Таковыми проблемами могут быть: низкая активность студентов; невысокий уровень товарищеских взаимоотношений; отсутствие взаимовыручки и взаимопомощи; несамостоятельность; слабая успеваемость некоторых студентов; вопросы совместимости городской и сельской молодежи, студентов, проживающих с родителями и в общежитии; неумение организовать процесс подготовки к экзаменам во время сессии.

Следует заметить, что является достаточно очевидным тот факт, что многие из этих проблем взаимосвязаны, одна проблема может вытекать из другой.

И конечно, существует много путей и способов работы со студентами, позволяющих педагогам-кураторам быть более эффективными в работе, действовать не формально, а творчески, пытаясь помочь студентам решить их проблемы.

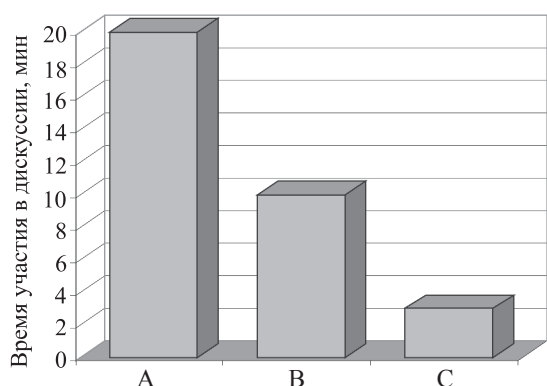
Однако в рамках данной статьи является невозможным осветить использование всех этих способов. Нашу задачу мы видим в описании такой достаточно новой технологии обучения, как модерация. И о возможности использования этой технологии в воспитательном процессе.

Понятие «модерация» зародилось в 60-х гг. прошлого века, постоянно развивается, обогащается и находит все новое применение в различных сферах общественной жизни [1].

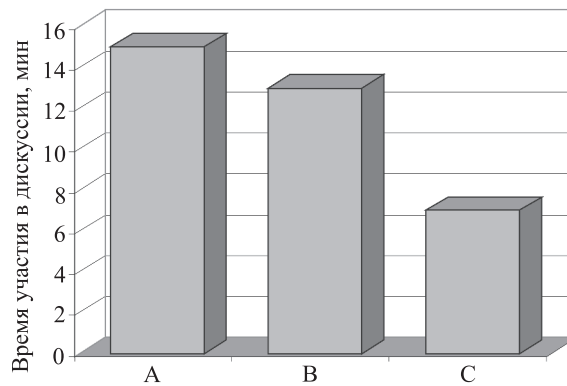
Сам термин «модерация» произошел от итальянского «moderate» и означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность». В современном значении под модерацией понимают технику организации общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной. А. В. Петров, известный российский пропагандист использования модерации в деятельности преподавателей высших учебных заведений, дает такое определение модерации: «Модерация групповой работы как вид научно-методического сопровождения представляет собой, с одной стороны, сложный технологический процесс структурирования групповой работы и принятия группового решения в системе развития организации, с другой стороны – процедуру управления дискуссией, беседой или разговором» [2].

Некоторое время нами уже применяется технология модерации в преподавательской деятельности. На данном этапе нас заинтересовали возможности использования модерации в воспитательном процессе. На наш взгляд, периодическое проведение модерации на кураторских часах позволяет быстрее познакомить, объединить студентов учебной группы. Кроме того, молодые люди учатся самостоятельно выявлять и анализировать различные проблемы, которые мешают им плодотворно участвовать в учебно-воспитательном процессе, и искать пути их решения. Очевидно, что применение модерации позволяет куратору частично преодолевать те трудности в работе, о которых говорилось выше. Вот как, например, по данным А. В. Петрова [2], меняется активность людей при использовании модерации (рисунок).

Традиционное обсуждение



Модерация



Изменение активности слушателей при использовании технологии модерации:

А – лидеры дискуссии; В – поддерживающие дискуссию; С – аутсайдеры дискуссии

Итак, с помощью модерации можно:

- выделить проблемы, которые необходимо обсудить;
- установить их значимость;
- выработать оптимальные решения по актуальным вопросам.

Рассмотрим, из каких шагов складывается процесс модерации.

Для начала отметим, что помогает группе в проведении дискуссии модератор. В нашем случае модератором является куратор учебной группы, который выступает не авторитарным педагогом, а «катализатором» работы в группе [2]. С приобретением определенного опыта роль модератора может исполнять кто-то из студентов.

Для проведения модерации студенты делятся на малые группы (от четырех до двенадцати человек). Для достижения наших задач (повышение активности, коммуникабельности студентов, создание дружеской обстановки в группе, снижение разобщенности, поиск решения проблемы и т. д.) оптимальное количество человек в группе – пять-шесть. В больших группах сохраняется риск того, что не все студенты будут вовлечены в разговор. А ведь именно привлечение к работе всех студентов (даже не самых активных) является одной из важных задач модерации.

Итак, на первом шаге модерации осуществляется выделение проблемы для обсуждения. Рассмотрим два приема, с помощью которых можно работать на этом этапе. Во-первых, это техника карточного опроса, когда каждый студент записывает волнующие его проблемы на карточках (на одной карточке – одна проблема). Когда карточки собраны, происходит группирование и ранжирование поднятых вопросов (обязательно вместе со студентами). Во-вторых, это создание «банка проблем» в малых группах, когда опять-таки каждый студент называет какую-то важную для него проблему.

Второй шаг представляет собой выбор наиболее значимых проблем, ранжирование. Это происходит либо путем обсуждения в малых группах (более эмоциональный путь), либо путем выбора, осуществляемого каждым студентом в пользу той или иной проблемы из списка, созданного на доске (флип-чарте) с помощью мела (маркера) (более рациональный путь).

Третий шаг – это выбор одной или нескольких наиболее актуальных проблем для дальнейшего обсуждения (на основе предыдущего ранжирования).

И наконец, четвертый шаг предполагает работу студентов по поиску возможных путей решения проблемы. Данная деятельность может осуществляться в различных вариантах.

Один из них – структурированный анализ проблемы, в результате которого студенты заполняют определенную таблицу. Структуру таблицы задает модератор.

Одной из важных задач куратора является организация достижения принятых решений.

Подводя итоги, отметим, что использование модерации в работе со студентами позволяет: ориентироваться не на конкуренцию, а на сотрудничество; искать варианты решения конкретных проблем; исключать формализм; создавать творческую обстановку в коллективе; поддерживать психологически комфортную для студентов обстановку. То есть может явиться конкретной помощью в работе куратора со студенческой группой. Опыт модерации является полезным для будущей профессиональной деятельности студентов, для их жизни в обществе. Ведь модерация учит молодых людей работать в группах, прислушиваться к мнению окружающих, коллективно решать рабочие проблемы. На современном этапе эти умения являются основополагающими для многих трудовых коллективов. Кроме того, участие в работе в качестве модератора дает студентам определенные навыки управленческой деятельности, а для будущих учителей – навыки организации групповой работы учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Певзнер, М. Н. Теория и практика сопровождения профессиональной деятельности педагогов. Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения. Межрегиональный сборник научных трудов / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко; под ред. Е. В. Титовой. – СПб.: Петрополис, 2001.

2. Петров, А. В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации: учеб.-метод. пособие / А. В. Петров. – СПб.: Речь, 2005.

М. В. Шакурова

ВорГПУ, Россия

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

***Abstract.** The problem of the student socio-cultural identity formation is considered. It is regarded as an element of self-consciousness that reveals itself in the course of perception, understanding and realization of the subject its certainty and continuity in the process of its acceptance, interiorisation and intrariorisation by rendered as meaningful from his perspective social institutes, communities, groups and separate representatives of cultural models. The analysis of peculiarities of student socio-cultural identity formation is implemented taking into account age (the stage of moving into adulthood), peculiarities of studentship in modern society and the existing system of teacher-student interaction in the establishments of high vocational education. The objectives, content and pedagogical support for the considered process at the crisis and post-crisis stages of socio-cultural identity formation of a personality are specified. From the point of view of socio-cultural identity formation of young people, special features of student and teacher roles in traditionally built relations in high educational establishments are emphasized.*

Широкое использование в современной программно-нормативной практике отечественной системы образования понятия «идентичность» («гражданская идентичность», «профессиональная идентичность», «российская идентичность», «национальная идентичность», «культурная идентичность» и т. п.) актуализируют исследования данного феномена.

Идентичность – одно из базовых понятий современного социально-гуманитарного знания. В последние десятилетия многочисленные подтверждения (Г. М. Андреева, Т. М. Буйкас, М. В. Заковоротная и др.) находят известное высказывание крупнейшего представителя культуроантропологической школы К. Леви-Стросса (Levi-Strauss), утверж-

давшего в начале 70-х гг. XX в., что кризис идентичности станет новой бедой века и потребует перехода проблемы идентичности из социально-философского и психологического горизонтов в междисциплинарный.

В качестве одного из базовых видов идентичности в современной идентике рассматривается социокультурная идентичность – элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в процессах принятия, интериоризации и интраиоризации транслируемых значимыми с его точки зрения социальными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами культурных моделей.

Сущность данного вида идентичности заключается в принятии человеком соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимании своего «Я» с позиции культурных характеристик, демонстрируемых значимыми, референтными, релевантными Другими, группами, общностями, обществами.

Содержанием социокультурной идентичности являются социальные нормы и культурные представления, образцы, конструкты, суждения, разделяемые в той или иной степени членами групп и общностей, в которые включен индивид, и используемые им для формирования собственных смыслов, мнения о себе и Других.

В рамках данной статьи мы обратимся к особенностям формирования социокультурной идентичности студентов. Использование понятия «формирование» предполагает рассмотрение условий развития социокультурной идентичности личности. Обращение к студенчеству диктует необходимость учитывать как специфику возраста (этап взросления), так и особенности статуса студенчества в современном обществе, принятую систему взаимодействия преподавателей и студентов в учреждениях профессионального образования.

Особенности формирования социокультурной идентичности личности на этапе взросления определяется, прежде всего, этапом развития идентичности: кризисным или посткризисным.

Задача педагогического сопровождения становления социокультурной идентичности личности на *кризисном этапе* – обеспечение условий, необходимых для продуктивного разрешения кризиса идентичности. Квинтэссенцию данного этапа можно определить как «помощь и поддержка», при этом используются стратегии косвенного влияния и опосредованного взаимодействия, а также коррекционные приемы для преодоления патологии кризиса идентичности. Специфика данного этапа заключается в его нефиксированных границах. Вхождение в кризис идентичности, выход из кризиса и интенсивность его протекания носит выраженный индивидуальный характер.

В процессе педагогического сопровождения: создаются условия для поддержания значимости взаимодействия в рамках связей и отношений в воспитательной организации, членом которой является личность; уточняется, разъясняется, внедряется базовый набор идентичностей (БНИ) воспитательной организации, в повседневности подтверждается его состоятельность и значимость; педагогами создаются условия для когнитивной, эмоциональной и деятельностной демонстрации собственных приоритетов и отношения к БНИ воспитательной организации; акцентируется внимание на индивидуальных целях и жизненных перспективах (кем молодой человек является в глазах окружающих, какое место он занимает в определенной социальной группе, в обществе и т. д.); стимулируется сопоставление, сравнение БНИ референтных групп и значимых Других и БНИ воспитательной организации; создаются условия для участия школьников в различного рода социальных отношениях с целью расширения их статусно-ролевого репертуара; стимулируется самообразование в части информационной вооруженности коммуникации, рефлексии, интерпретации; стимулируются и поддерживаются межличностные отношения, группообразование, интергрупповые и интрагрупповые сравнения, развитие первичного и вторичных коллек-

тивов; стимулируется выбор жизненных приоритетов, ситуаций, ценностей; диагностируются интерпретации и самообозначения, с учетом результатов диагностики корректируется педагогическая позиция; консолидируются усилия взрослых субъектов сопровождения и совместные усилия по достижению различных общезначимых целей; компенсируются и корректируются ситуации риска.

Коротко охарактеризуем позиции субъектов. Молодые люди ориентируются на «эталонность» группы сверстников, снижается интенсивность интерпретативной составляющей взаимодействия с педагогами, подвергается сомнению нормативная составляющая. Возрастает активность, направленная на собственную жизнь, конструирование собственного образа. Педагоги учреждений профессионального образования достаточно редко выступают единым консолидированным субъектом, они демонстрируют различные стратегии взаимодействия и, как следствие, сопровождения. Степень их значимости в глазах молодых людей различна. Возрастающая субъектность студентов вносит коррективы в характеристики ролевого поведения педагогов.

На *посткризисном этапе* задача педагогического сопровождения – обеспечение условий, необходимых для развития социокультурной идентичности личности с учетом специфики активного этапа жизнеосуществления. Квинтэссенцию данного этапа можно определить как «сотрудничество». Специфика данного этапа заключается в нефиксированной границе его начала (отдельные молодые люди весь период студенчества пребывают в стадии кризиса идентичности).

В процессе педагогического сопровождения выделенные выше направления деятельности сохраняются, но к ним добавляются следующие: создаются условия для поддержания значимости взаимодействия в рамках связей и отношений в открытом воспитательном пространстве, субъектом которого является студент; в повседневной жизни подтверждается состоятельность и значимость консолидированного БНИ субъектов воспитательного пространства; принимается к сведению (учитывается) и демонстрируется ответная реакция на проявления социокультурной идентичности молодых людей, их отношения к БНИ воспитательной организации и консолидированного БНИ воспитательного пространства; поддерживается самоопределение студентов, выбор в различных сферах жизнеосуществления; создаются условия для активизации рефлексии и деятельностного выражения молодыми людьми своей социокультурной идентичности; диагностируются особенности социокультурной идентичности, с учетом результатов диагностики корректируется педагогическая позиция.

Уточним особенности позиции субъектов педагогического сопровождения. Молодые люди выступают полноправными субъектами собственной жизнедеятельности и различных форм взаимодействия. Статус студента открывает возможности для активного самостроительства. Первые 1–2 года обучения в вузе для большинства молодых людей сопряжены с высокой оценкой своего статуса, что позволяет преподавателям использовать данный факт для консолидации корпоративной идентичности факультета, вуза.

Отмечаемый многими исследователями кризис «середины обучения» (2–3 курсы) снижает значимость статуса «студент» для молодого человека. Происходящая при этом переоценка ценностей, переосмысление выборов существенным образом сказывается на их социокультурной идентичности. И если ценностные ориентации, как правило, не претерпевают серьезных изменений, то социокультурная идентичность может кардинальным образом измениться.

Заключительный период обучения в вузе также сопряжен с невысокой значимостью статуса «студент». Как несколько ранее, в период окончания школы, молодой человек тяготеет своим статусом, стремится к его смене. Катализатором данного процесса выступает включение студентов в трудовую деятельность. Без специального психолого-педагогического подкрепления подобная ситуация вновь чревата кризисом социокультурной идентичности.

Специфичные с точки зрения формирования социокультурной идентичности молодых людей и отношения студентов и преподавателей. Педагог профессиональной школы как значимый Другой – не безусловное явление. Взаимодействие с преподавателями все чаще приобретает характер межличностного общения за пределами рамок статусно-ролевого поведения, при этом достаточно категорична дифференциация «значимый – незначимый». Прямые механизмы педагогического сопровождения по большей части отвергаются даже в ситуациях, когда исходят от значимых педагогов, косвенные и опосредованные механизмы и приемы сопровождения игнорируются, если исходят от незначимых педагогов. В последнем случае взаимодействие, как таковое, прекращается, сохраняется его нормативная оболочка (видимость). Педагог теряет преимущества позиции сопровождающего (как ведущего). Трансформация позиции сопряжена с расширением социальных связей и отношений (границы воспитательной организации для студентов открыты, значение приобретают связи и отношения, определяющие воспитательное пространство, инициированное воспитательной организацией либо не связанное с ней).

Подводя итог, отметим, что учет в воспитательной работе учреждения профессионального образования особенностей формирования социокультурной идентичности студентов, грамотно организованное педагогическое сопровождение рассматриваемого процесса даст возможность молодым людям на этапе взросления максимально продуктивно преодолеть как нормативный, так и ситуационные кризисы идентичности и продуктивно строить зрелую идентичность. Образовательное учреждение, в свою очередь, получит возможность повысить эффективность реализации «политики идентичности», укрепит конкурентоспособность.

І. С. Шкіронак

БДУ, Беларусь

ДУХОЎНА-ПАТРЫЯТЫЧНАЕ ВыхАВАННЕ СТУДЭНТАЎ ПРАЗ ЛІТАРАТУРНУЮ СПАДЧЫНУ ПРАЗІКАЎ І ПАЭТАЎ (З ВОПЫТУ РАБОТЫ ФБ БДУ)

***Abstract.** The main library is the first resource for the lecturers, professors and educators of the youth in the ideological and educational activities among the students of the Belarussian State University. Exhibitions and book shows have an important role in such activities as it contributes to promotion of the million strong (actually more than 2 million) books repository.*

The goal – to educate students on the best examples of the literary heritage – is reached by literary or musical evenings on the works of classical authors or contemporary writers, Belarussian authors, mass media representatives, new literary publications and other events. These activities are mainly prepared by the Department of the Humanities and Promotion.

Recently there were held more than events, such as 65-years of liberation of Belarus from the fascists invaders», «For the Year of the Native Land», «San Valentine's Day», evenings in memory of the literary works of Korizna, Pismenkov, Janischiz, Parkhuta, Galperovich, Zekov and Zakonnikov, as well as meetings with representatives of the magazine «Polymia», «Neman» and publishing house «Belarussian encyclopaedia».

У метадычных рэкамендацыях Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь сярод асноўных напрамкаў арганізацыі ідэалагічнай і выхаваўчай работы ў вышэйшых навучальных установах вызначаецца «фарміраванне ў студэнцкай моладзі грамадзянскасці і патрыятызму, прававой, інфармацыйнай і псіхалагічнай культуры асобы, выхаванне маральных і сямейных каштоўнасцей, экалагічнай культуры...» [1]. У гэтым напрамку рэкамендуецца праводзіць «выхаваўчыя часы, круглыя сталы, дыскусіі ў студэнцкіх групах па праблемах

фарміравання маральнай культуры студэнтаў, фестывалі студэнцкай творчасці, вечарыны песні, паэзіі» [2].

І тут універсітэцкая бібліятэка першы памочнік выкладчыка, куратара, выхавацеля моладзі, так як сацыяльнай функцыяй бібліятэкі, як піша вядомы расійскі бібліятэкавед Г. Фанатаў, з'яўляецца «актывное участие в образовании и воспитании человека, в его интеллектуальной и практической деятельности, в развитии науки и культуры, обеспечении прав личности на пользование духовными ценностями» [3].

Фундаментальная бібліятэка БДУ ў напрамку ідэалагічнай і выхаваўчай работы працуе ўжо даўно, мае дастатковы вопыт і шукае новыя падыходы для больш якаснага яе ажыццяўлення. Значную ролю ў гэтым адыгрывае выставачная дзейнасць, якая садзейнічае прапагандзе і папулярызацыі фонду, што складае «больш за 2 мільёны экзэмпляраў дакументаў на беларускай, рускай і замежнай мовах і прадстаўляе сабою найбагацейшы збор навуковай, вучэбнай, даведачнай і мастацкай літаратуры» [4].

У бібліятэцы існуе аддзел гуманітарна-асветніцкай работы, адна з асноўных задач якога прымаць удзел у працэсе ідэалагічнага і гуманітарнага выхавання студэнтаў, інфармаваць карыстальнікаў аб дасягненнях сусветнай і айчынай культуры з выкарыстаннем разнастайных форм і метадык індывідуальнай і масавай работы.

Аддзел рэалізуе пастаўленую задачу праз правядзенне літаратурна-музычных вечарын па творчасці класікаў айчынай і сусветнай літаратуры і сучасных пісьменнікаў, сустрэч з беларускімі аўтарамі, прадстаўнікамі айчынных часопісаў, прэзентацыі новых літаратурных зборнікаў – выходзіць студэнтаў універсітэта на лепшых прыкладах літаратурнай спадчыны.

Сучасную моладзь цяжка здзівіць, але можна станоўча ўразіць, усхваляваць, калі падыходзіць да кожнай сустрэчы добра падрыхтаванымі, і таму ні адно мерапрыемства бібліятэкі не праходзіць без выкарыстоўвання творча прадуманай электроннай прэзентацыі, музычнага афармлення, незвычайных знаходак. Асабліва хвалюючае ўздзеянне на студэнтаў падчас правядзення літаратурнай вечарыны аказвае ўдзел у ёй іх аднакурснікаў. І гэты фактар бібліятэка стала выкарыстоўваць у абавязковым парадку, тым больш, што студэнты адклікаюцца на прапановы супрацоўнічаць вельмі актыўна.

Апошнім часам аддзел гуманітарна-асветніцкай работы арганізаваў літаратурна-музычныя вечарыны па творчасці выдатнага беларускага паэта Алеся Пісьмянкова, адной з лепшых паэтак XX стагоддзя Яўгеніі Янішчыц, вядомага пісьменніка-краязнаўцы Яраслава Пархуты і славутага паэта-песенніка Уладзіміра Карызны.

Усіх гэтых творцаў аб'ядноўвае, галоўным чынам, – вялікае пачуццё патрыятызму і любові да роднага краю.

Не выказаную паэтычную асалоду ад судакранання з творчасцю вельмі таленавітага сучаснага паэта і цудоўнага чалавека Алеся Пісьмянкова атрымалі ўсе ўдзельнікі сустрэчы. Сцэнарый вечарыны «Белы бусел над Бесяддзю», які быў распрацаваны супрацоўнікамі аддзела, надрукаваны ў часопісе «Бібліятэка прапануе» пад назваю «Пра вечнае».

Літаратурна-музычная вечарына прайшла на трох факультэтах. Студэнты першых і другіх курсаў натхнёна, з душой чыталі на памяць вершы і літаратурныя эсэ Алеся Пісьмянкова. Лірычнае чытанне студэнтаў падмацоўвалася фотаздымкамі паэта і маляўнічымі пейзажамі роднай прыроды, напісанымі вядомымі беларускімі мастакамі. Усё гэта арганічна перапляталася і стварала надзвычай цэласны партрэт паэта.

На вялікі жаль, Алесь Пісьмянкоў рана пайшоў з жыцця і ўсе з асаблівай увагай слухалі тых, хто ведаў паэта асабіста, не адзін год сябраваў з ім і поруч працаваў. Сваімі ўспамінамі пра Алеся Пісьмянкова падзяліліся сябры-пісьменнікі Навум Гальпяровіч, Уладзімір Марук, Анатоль Зэкаў, а таксама перакладчык Валерый Стралко, які пераклаў 50 вершаў Пісьмянкова і аб'яднаў іх у адной кніжцы пад назваю «Любіць бы вечна».

Студэнты, узрушаныя незвычайным лірызмам творчасці паэта, яго надзвычай шчымлівым пачуццём любові да малой радзімы, выказалі ўпэўненасць, што Алесь Письмянкоў абавязкова ўвойдзе ў лік класікаў беларускай літаратуры.

Падобная па напоўненасці, паэтычнасці, сумеснай падрыхтоўцы літаратурна-музычная вечарына да 60-годдзя з дня нараджэння вядомай беларускай паэткі Яўгеніі Янішчыц прайшла на філалагічным факультэце. Янішчыц была студэнтка факультэта. І было асабліва шчымліва слухаць яе паэтычныя радкі ў сценах роднай alma mater. Неўміручыя, спеўныя вершы Яўгеніі Янішчыц прагучалі ў выкананні сучасных студэнтаў факультэта. А былыя аднакурснікі, сённяшнія дацэнты, прафесары, літаратуразнаўцы – выкладчыкі факультэта – падзяліліся сваімі ўспамінамі.

Сцэнарый вечарыны, які суправаджаўся прэзентацыяй з фотаздымкамі, адлюстроўваў розныя моманты жыцця пісьменніцы, раскрываў прыгожыя краявіды малой радзімы паэтэсы – Піншчыны.

Напрыканцы вечарыны ўсе з цікавасцю паглядзелі выдатны фільм вядомага тэлежурналіста Уладзіміра Субата пра малую радзіму паэтэсы, яе землякоў і, вядома, самую Жэню Янішчыц. Асабліва ўзрушыў слухачоў запіс усхваляванага меладычнага голасу самой паэткі, звернутага ў будучыню.

На розных факультэтах прайшло цікавае мерапрыемства, прысвечанае Году роднай зямлі і творчасці аднаго з самых руплівых літаратараў-краязнаўцаў нашай Бацькаўшчыны – Яраслава Пархуты.

Нягледзячы на тое, што апошнія кнігі яго выйшлі ў 90-я, яны і на сённяшні дзень вызываюць асаблівую цікавасць у вучоных, гісторыкаў, краязнаўцаў і нават паэтаў.

Дзякуючы творах Пархуты, удзельнікі вечарыны падарожнічалі па Беларусі: пабывалі ў пушчанскім краі Белавежы, на самых прыгожых беларускіх азёрах, на хутары Максіма Такушэвіча – апошняга гусяра Беларусі, былі ўзрушаны незвычайным лёсам «беларускага рабінзона» Івана Бушылы, які пражыў у лясах у поўнай адзіноце 42 гады.

Сцэнарый вечарыны, напісаны супрацоўнікамі аддзела гуманітарна-асветніцкай работы і надрукаваны ў часопісе «Бібліятэка прапануе» ў першым нумары 2010 г., як звычайна суправаджаўся прэзентацыяй з музычнымі застаўкамі. Тут былі гукі гусяляў і званоў, спеў птушак, а таксама відэакліпы з юбілейнай вечарыны Уладзіміра Карызны. У аўдыторыі гучалі песні менавіта Карызны яшчэ і таму, што аўтар іх быў званым госцем на мерапрыемстве і з задавальненнем выступіў.

А праз некаторы час адбылася літаратурна-музычная вечарына, прысвечаная выключна творчасці самога Уладзіміра Карызны. Студэнты розных факультэтаў сабраліся на філалагічным факультэце, каб праспяваць песні паэта-песенніка.

У актавай зале філалагічнага факультэта гэта не рэдкасць. Сапраўды яркае, хвалюючае прадстаўленне прайшло тут у красавіку мінулага года, арганізаванае бібліятэкай і прысвечанае 65-годдзю вызвалення Беларусі ад нямецка-фашысцкіх захопнікаў пад назваю «Ты кажаш я не ведаю вайны». Студэнты спявалі, танцавалі, ігралі на розных музычных інструментах, чыталі паэтычныя творы.

Супрацоўнікі аддзела гуманітарна-асветніцкай работы аб'ядналі самыя розныя нумары студэнтаў у адзін цэласны, зладжаны і захапляльны сцэнарый, які суправаджаўся электроннай прэзентацыяй з 129 слайдаў і арганічна дапаўняў кожны момант мерапрыемства.

Добрым украпваннем стала выступленне пісьменніка Анатоля Зэкава, даўняга сябра бібліятэкі. Ён зачытаў некалькі вершаў са свайго зборніка пад назваю «Сны з вайны», які выйшаў напярэдадні юбілею.

Аб'яднаць студэнтаў розных факультэтаў адной хвалюючай тэмай праз творчасць паэтаў, празаікаў, даць магчымасць выступіць са сваімі літаратурнымі пробамі – стала амаль

што традыцыяй. Так прайшла выдатная вечарына напярэдадні Дня закаханых пад назваю «Музыка любові» на фізічным факультэце. Сярод выступаючых былі студэнты інстытута журналістыкі, інстытута сацыяльных і філасофскіх навук, філалагічнага факультэта і, вядома, самі гаспадары – студэнты-фізікі. На беларускай, рускай, англійскай і французскай мовах гучалі несмяротныя творы любоўнай лірыкі прызнаных аўтараў і нясмелыя крокі ў свет паэзіі студэнтаў, здольных да літаратурнай творчасці. Бурнай авацыяй сустрэлі студэнты ўжо прызнаны і любімы на факультэце ансамбль «Знарок» і музычны дуэт, які нарадзіўся толькі за дзень да вечарыны.

Актыўнасць студэнцкіх выступленняў на такіх вечарынах толькі падтрымліваецца, а вось на сустрэчах з пісьменнікамі больш цэніцца ўдумлівасць, уважлівасць, уменне задаць цікавае, разумнае пытанне. На працягу апошняга года бібліятэка арганізавала для студэнтаў сустрэчы з пісьменнікамі Анатолям Зэкавым, Сяргеем Законнікавым, Навумам Гальпяровічам, прадстаўнікамі айчынных часопісаў «Польмя» і «Нёман», з Мікалаем Мятліцкім, Уладзімірам Маруком, Марыяй Шамякінай, Алесем Бадаком, Юрыем Сапажковым, Алегам Жданам і інш.

Немалазначнымі былі для студэнтаў і шматлікія сустрэчы з галоўным выдавецтвам рэспублікі «Беларуская энцыклапедыя». Прадстаўнікі рэдакцыі знаёмілі студэнтаў з найлепшымі ў краіне энцыклапедычнымі і даведачнымі выданнямі, якія найбольш адказвалі профілю факультэта.

Кожнае з мерапрыемстваў, якія арганізоўвае бібліятэка, мае свой адметны штрих. Яны нараджаюць у студэнцкай аўдыторыі свайго роду сплаў паэтычнай узнёсласці, творчай, духоўнай энергіі і пачуццё патрыятызму. Спадзяёмся, што і надалей арганічны тандэм «бібліятэка – студэнцкая аўдыторыя» будзе існаваць, развівацца, знаходзіць водгук у маладых душах і мець свае добрыя здабыткі ў справе выхавання студэнцкай моладзі.

ЛІТАРАТУРА

1. Методические рекомендации «Основные направления организации идеологической и воспитательной работы в высших учебных заведениях в 2009/2010 учебном году» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minedu.unibel.by/ru/main.aspx?guid=14681>.

2. Методические рекомендации «Основные направления организации идеологической и воспитательной работы в высших учебных заведениях в 2008/2009 учебном году»// Выш. шк. – 2008. – № 5. – С. 31–38.

3. Библиотеки – общество – Россия: исслед. социокультур. среды. – М.: Либерия, 2002. – 192 с.

4. Фундаментальная библиотека: история и современность. 1921–2006 / редкол.: В. И. Стражев [и др.]. – Минск: БГУ, 2006. – 215 с.

РАЗВИТИЕ ВНУТРИВУЗОВСКИХ СИСТЕМ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ С РЫНКОМ ТРУДА

В. К. Бойко, Т. А. Пивоварчик

ГрГУ имени Янки Купалы, Беларусь

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ МЕНЕДЖМЕНТА

***Abstract.** Under the conditions of globalization becomes the crying problem about competitive ability and quality of domestic educational programs. A designing of educational programs is one of the leading processes in the system of the management of the quality of university and ensures the transfer of the demands of user into the characteristics and the normative documentation of educational process. Today changes in the culture of the designing of higher education occur under the effect of the ideas of Bolognian process. Two aspects are urgent: the quality of management of designing and the quality of the content of programs. In the article the existing problems in the designing of educational programs are analyzed, they are proposed to the method of their solution. Is represented the experience of the Yanka Kupala State University of Grodno on the introduction of new approaches to control of the designing of educational programs.*

В условиях глобализации и интернационализации высшего образования, в том числе за счет формирования международных стандартов профессионального образования, особенно остро встает вопрос о конкурентоспособности национальных образовательных систем, вузов, выпускников и о качестве отечественных образовательных программ, ядро которых составляют образовательные стандарты, учебные планы и учебные программы.

Современные технологии управления, в частности стратегическое планирование и система менеджмента качества, дают вузам эффективный инструментарий для обеспечения качества основных процессов. Видение проектирования образовательных программ как одного из руководящих процессов в СМК университета дает возможность использовать методы процессного управления и включить механизмы, позволяющие исключить ошибки в процессе проектирования.

Проектирование образовательной программы понимается нами как деятельность по переводу требований потребителей и заинтересованных сторон (студентов и их родителей, работодателей, государства и т. д.) в установленные характеристики и нормативную документацию на продукцию и процесс. Обсуждение этого ключевого для высшей школы вопроса может идти в двух направлениях: КАК обеспечить качество процесса и ЧТО положить в основу структуры и содержания проекта.

Первый аспект проблемы сегодня все чаще рассматривается в ракурсе требований стандартов ISO, и высшей школе еще предстоит сформировать отраслевое понимание соответствующих стандартов, например международного стандарта ISO 10006:2003 «Система менеджмента качества. Руководящие указания по менеджменту качества при проектировании» и соответствующего российского стандарта ГОСТ Р ИСО 10006-2005. Второй аспект актуализируется при внедрении кредитного, модульного, компетентностного

подходов. Все в целом отражает начинающиеся изменения в культуре проектирования содержания высшего образования, которые происходят в том числе под влиянием идей Болонского процесса. «Одним из направлений развития Болонского процесса в Европе является формирование общих подходов к обеспечению и оценке качества высшего образования. При этом предполагается, что качество подготовки специалистов в высших учебных заведениях обеспечивается двумя основными составляющими – качеством содержания образовательных программ и качеством менеджмента в вузе» [1].

Современные проблемы в проектировании образовательных программ, следствием которых становятся асимметричность потребностей предприятий и организаций по отношению к набору специальностей, отставание содержания образовательных программ от изменений в содержании профессии на рынке труда и т. д., связаны с недостаточной четкостью и прозрачностью как процедуры проектирования (и открытия подготовки по новой для вуза специальности), так и параметров ее оценки. Традиционно главным результатом проектирования образовательных программ региональный университет считал получение разрешения Министерства образования на подготовку специалистов. Соответственно качество проектирования проверялось тем, получено ли согласование в учебно-методическом объединении вузов и разрешение в министерстве. При этом, если следовать логике жизненного цикла продукции и оценивать качество проекта по качеству «произведенного» по этому проекту продукта, сам процесс проектирования можно считать законченным лишь тогда, когда выпущен первый набор по специальности, сопоставлены заявленные цели и полученные результаты, выявлены несоответствия и предусмотрена программа по их устранению и по улучшению проекта.

В качестве типичных проблем и несоответствий в процессе проектирования в вузах могут быть названы следующие: практически полное отсутствие планирования самого процесса проектирования новых образовательных услуг; отсутствие планирования ресурсов и расчетов экономической целесообразности проектирования и открытия подготовки по новым специальностям; отсутствие измерения процесса и т. д. Интуитивно ГрГУ имени Янки Купалы уже пошел по пути устранения этих недостатков, когда ввел разработку и реализацию комплексных программ развития новых специальностей на 5 лет. В настоящее время в университете утверждено и реализуется 6 таких программ. Анализ проектирования с точки зрения требований стандартов ISO показывает, что в процесс сегодня может быть внесен целый ряд улучшений.

Основа (вход) для проектирования образовательной программы – выявление потребителей и описание их потребностей на основе экспертных опросов, методов прогнозирования и т. д. Интегрирование в международную образовательную систему требует от вузов нового, более широкого понимания того, кто является потребителем образовательной программы, и того, каковы запросы и ожидания разных групп потребителей, причем в последнем случае речь идет и о тех потребностях, которые самим заказчиком кадров или образовательных услуг еще даже могут не осознаваться. Избежать ошибок в проектировании, связанных с задержкой в несколько лет между получением знаний и умений в вузе и их оценкой в производственных условиях, позволяет сотрудничество с предполагаемыми работодателями, профессиональными ассоциациями, отраслевыми объединениями. Именно такие профессиональные организации (как национальные, так и международные) достаточно четко формулируют свои требования к выпускнику, они же, как никто иной, заинтересованы в качестве образовательной программы и образовательных услуг, а это позволяет актуализировать вопрос о создании в Беларуси процедуры общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ. Такой опыт, как известно, широко представлен за рубежом.

И с этой точки зрения представляется особенно интересным положительный опыт создания международных консультативных центров и международных учебно-методических

комиссий по отдельным профилям профессионального образования, например, представленный в опыте работы Центра международного ИТ-образования и Международной Ассоциации ИТ-образования по разработке и внедрению совместных образовательных программ [2]. При этом следует отметить, что еще в 1968 г. был начат международный проект Computing Curricula, в рамках которого ИТ-специалисты из различных стран мира работают над созданием рекомендаций по преподаванию информационных технологий в высших учебных заведениях. И в этих рекомендациях содержатся советы по адаптации учебных программ к специфике отдельных стран [3].

Управлять проектированием невозможно без четкого определения, с одной стороны, параметров (индикаторов) этого процесса, гарантирующих возможность измерения, оценки и улучшения его «протекания», а с другой – целевых значений, позволяющих судить о степени достижения результатов проектирования (немаловажным здесь будет, в частности, экономический критерий, например сроки окупаемости запроктированных затрат). Оценивать качество проектирования образовательной программы можно и нужно в течение всех этапов жизненного цикла проекта, в том числе на этапе «сдачи» проекта и спроектированного продукта. Причем такая оценка, с учетом динамизации рынка образовательных услуг и рынка труда, может привести к выработке новых целевых значений, к пересмотру плана менеджмента проекта.

Таким образом, традиционный подход к открытию новых специальностей, основанный на оценке потребности в специалистах и текущих материально-технических и учебно-методических ресурсов университета, в последние годы получил в ГрГУ имени Янки Купалы развитие на основе внедрения принципов СМК. Отлажен механизм долгосрочного прогнозирования и планирования открытия специальностей; работа по подготовке к открытию специальностей носит системный характер и включает в себя анализ сильных и слабых сторон учебного структурного подразделения, инициирующего специальность, возможностей и угроз внутренней и внешней среды, планирование работы по открытию подготовки и ее контроль, расчет эффективности и т. д. По сути, сегодня сформирована база для реинжиниринга процесса проектирования и использования для его дальнейшего условия технологий бенчмаркинга, что соответствует нацеленности руководства на непрерывное совершенствование управления в университете. При этом проектировать структуру и содержание образовательных программ сегодня необходимо, ориентируясь не только на национальные, но и на международные стандарты высшего профессионального образования, на требования рынка труда и работодателей, на нужды своего региона (кластера экономики), но с учетом общемировых тенденций. При должном качестве проектирования СМК гарантирует не только соответствие выпускников университета требованиям всех заинтересованных сторон, но и оптимизацию затрат на подготовку специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Похолков, Ю. П. Управление качеством инженерного образования / Ю. П. Похолков, А. И. Чучалин // Университетское образование: практика и анализ. – 2004. – № 5–6. (<http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/468/>).
2. Современное высшее образование в области информационных технологий: международный подход / А. А. Большаков [и др.]; под общ. ред. О. Н. Долининой. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2009.
3. Терехов, А. А. Computing Curricula: Software Engineering и российское образование / А. А. Терехов, А. Н. Терехов // www.osp.ru/os/2006/08/3282281.

СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА: ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Abstract. XXI century becomes the time of wide use of new forms and technologies in formation of the higher school, directed on achievement of quality of preparation of the future experts. The increase in inquiries at higher education explains the necessity of change of approaches to achievement of quality of formation of students in the higher school which would allow them to be competitive in the market of educational services. From the point of view of quality of education, growth of international education involves the whole series of the problems new to the higher school demanding the permission: identification of the quality standards of given educational programs; the coordination of procedure of licensing and a quality estimation; search of adequate forms and methods of regulation of quality of education and maintenance of conditions of professional development and education of the person of the future expert.

Ученые и практики-управленцы всего мира достаточно длительное время занимаются разработкой научных основ и прикладных методов управления корпорациями. Сформулирован и некоторый общий подход, заключающийся в переходе от механистического (бюрократического) менеджмента к органическому менеджменту, опирающемуся на инициативу и предпринимательские качества индивидуумов, т. е. сотрудников корпорации [5]. Проблема для университетов заключается в том, что новые подходы долгое время рассматривались исключительно в приложении к промышленным корпорациям. Этот пробел в исследованиях стал восполняться только с начала девяностых годов прошлого столетия. Наиболее известной работой, посвященной новому университетскому управлению, стала книга Бартон Кларка «Создание предпринимательских университетов. Организационные пути трансформации» [4]. Основная идея книги заключается в том, что в современном обществе на путь развития всеобъемлющей предпринимательской организационной культуры вынуждены встать и университеты. Университет в целом должен самоопределиться в обществе и на научно-образовательном рынке.

Предлагаемый **проектно-ориентированный подход** [3] в процессе формирования системы менеджмента качества в университете, как форма органического предпринимательского менеджмента, представляется весьма приемлемым в этом смысле. Несмотря на некоторую путаницу, связанную с двойным смыслом слова «проект» в русском языке (проект как дизайн или структура некоторой конструкции и проект как целенаправленная работа или предприятие), понятие проектной деятельности прочно вошло в жизнь, и словосочетание «научный проект» является широко используемым в университетской жизни.

Идея перехода университета на функционирование на принципах предпринимательского менеджмента с использованием элементов проектной организации не означает слома традиционной функциональной департаментализации образовательной деятельности. Предлагаемый подход состоит во введении дополнительно к ней элементов матричной (многомерной) организации, что всегда есть результат совмещения двух организационных альтернатив – функциональной и продуктовой.

С такой концепцией можно согласиться лишь отчасти. Например, не доказана оптимальность матричной организационной структуры управления качеством профессионального педагогического образования. Из теории менеджмента известно, что матричная структура управления возникла как реакция на необходимость проведения быстрых технологических изменений при максимально эффективном использовании высококвалифицированной рабочей силы.

Главное отличие матричных структур от прочих состоит в том, что они позволяют осуществлять единое руководство (планировать, координировать, контролировать) над несколькими подразделениями по вертикали и горизонтали.

В случае применения такой структуры, вуз превращается в сетевую организацию, построенную на принципе двойного подчинения исполнителей: с одной стороны, непосредственному руководителю функциональной службы, с другой – руководителю более высокого ранга, наделенному необходимыми полномочиями для осуществления процесса управления качеством.

В качестве главного достоинства матричных структур отмечают возможность принятия руководителем подразделения быстрых, квалифицированных, творческих решений. Такие руководители меньше опираются на бюрократические методы, меньше склонны к формализму, чем действующие в рамках классических организационных структур.

Но матричные структуры не лишены недостатков. Наиболее выраженные из них: подрыв принципа единоначалия; большая сложность в управлении и координации деятельности организации в целом.

Проектно-ориентированный подход – относительно новая методология научного анализа. Для отечественных образовательных учреждений данный подход к организационному проектированию малоизвестен в силу различных факторов, основными из которых являются слабое представление о том, как проектный менеджмент может быть использован в наших специфических условиях, тем более применительно к процессу формирования СМК в сфере образования. На эту тему существуют лишь отдельные публикации российских исследователей, рассматривающие возможности использования проектно-ориентированного подхода для университетов [1; 3; 2].

Мы не видим препятствий использования данного подхода в условиях педагогического вуза.

Предлагаемый проектно-ориентированный подход систематизирует совокупность управленческих структур образовательного учреждения и выявляет механизм их создания на основе принципов проектной организации.

При создании СМК основной организационной подструктурой, реализующей конкретный проект, является полуавтономная *проектная группа*. Данная группа действует в рамках стратегического плана и устава университета, общих процедур финансового менеджмента в конкретном университете, однако имеет высокую степень самостоятельности в выборе методов решения поставленных задач.

Цель создания такой проектной группы состоит в реализации определенного продукта деятельности образовательного учреждения.

В зависимости от сложности решаемых задач и продолжительности их решения проектные группы могут иметь ту или иную степень структурированности и различный статус внутри учреждения.

Стандартной процедурой организации проектной группы в университете является создание приказом ректора так называемого «центра». Деятельность данного центра может носить межкафедральный, межфакультетский или даже общеуниверситетский характер.

Крупная организация состоит из пяти основных компонентов, различающихся по виду выполняемых функций. *Операционное ядро* включает персонал, выполняющий основные производственные функции. *Стратегическая вершина* представляет собой органы управления. *Средняя линия* обеспечивает передачу управляющего воздействия от стратегической вершины к операционному ядру. *Технологическая структура* объединяет экспертов, обеспечивающих работу других подразделений и определяющих технологии функционирования операционного ядра. *Технический персонал* – это вспомогательный персонал, не участвующий в основном производственном процессе, т. е. не включаемый в операционное ядро [1]. Рассматривая университет как, в первую очередь, образовательную организацию и учитывая, что в мире существует значительное количество университетов, сконцентрированных только вокруг образовательной деятельности, *операционное ядро* университета можно представить как совокупность образовательных программ (специальностей, дисциплин, степеней).

Эффективное управление качеством образования на основе проектно-ориентированного подхода должно базироваться на следующих основных концептуальных **принципах**:

- создание команды проекта и управление ею с целью координации действий всех исполнителей, вовлеченных в проект;
- определение целей внедряемого проекта;
- определение центров ответственности за проект в целом и отдельные его подструктуры;
- создание системы комплексного и прогнозирующего планирования работ;
- создание системы контроля и регулирования хода выполнения проекта.

Следует отметить, что основными организационно-педагогическими **условиями** реализации концепции проектно-ориентированного управления качеством педагогического образования в вузе является взаимосвязь типологии учебного заведения с внешними структурами (рынок труда и образовательных услуг, социальные, культурные, информационные и иные институты, другие учебные заведения, предприятия и организации, органы управления, семья и т. п.); взаимосвязь внешних и внутренних факторов.

Анализ проблемы управления качеством профессионального образования показал, что подходы к решению этой актуальной задачи весьма вариативны и единой позиции по данному кругу вопросов в науке не выработано.

Вместе с тем существующие концепции и модели позволяют выделить ряд характерных черт, раскрывающих содержание понятия «качество профессионального образования» в научном и прикладном аспектах: культурно-историческая обусловленность, комплексность, системность, междисциплинарность, целенаправленность, стандартизованность, субъектность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грудзинский, А. О. Концепция проектно-ориентированного университета / А. О. Грудзинский // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 3(26).
2. Хохлов, А. Ф. Структуры управления образовательными проектами в университете / А. Ф. Хохлов, Р. Г. Стронгин, А. О. Грудзинский // Стратегическое управление и институциональные исследования в высшем образовании: материалы первой междунар. конф., М., 3–4 дек. 2002 г. – Казань: Физтехпресс, 2003.
3. Хохлов А. Ф. Проектно-ориентированный университет / А. Ф. Хохлов, Р. Г. Стронгин, А. О. Грудзинский // Высшее образование в России. – 2002. – № 2.
4. Clark, B. R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education / B. R. Clark. – Paris: IAU Press, Pergamon, Elsevier Science, 1998.
5. Ghoshal S. The Individualized Corporation: A Fundamentally New Approach to Management / S. Ghoshal, C. A. Barlett. – L.: Random House Business Books, 2000.

А. Л. Костевич

БГУ, Беларусь

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ ЭКСПОРТА ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: АСПЕКТ ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ

Abstract. Analytical overview of the requirements to competence of IT-specialists in information security is given. Taking into account orientation of the Belarussian software development sector on export and considering security of information technologies we propose to harmonize education system for IT-specialists with international standards, in particular with corporate certification systems in information security.

Учитывая высокий уровень подготовки специалистов в области информационных технологий (ИТ-специалистов) в Республике Беларусь, на государственном уровне оказывается поддержка в реализации национального экспортного потенциала в сфере разработки

информационных технологий, прежде всего – программного обеспечения. В частности, принят Указ Президента Республики Беларусь № 234 «О государственной поддержке разработки и экспорта информационных технологий», созданы Парк высоких технологий и научно-технологическая ассоциация «Национальный Инфопарк».

Основными отличительными особенностями современных информационных систем является их распределенная структура, использование общедоступных сетей для передачи данных, обработка и хранение ценной информации, что приводит к возникновению большого количества угроз информации. Поэтому одним из ключевых вопросов при разработке информационных технологий становится их защищенность от возникающих угроз. В качестве примера учета требований по защите информации при разработке информационных технологий можно привести инициативу Trustworthy Computing Initiative компании Microsoft, которая включает принцип Secure By Design (безопасность при разработке).

Поэтому компетентность отечественных ИТ-специалистов (руководителей проектов, проектировщиков, программистов и др.) в области защиты информации может оказаться одним из факторов, определяющих успех в получении заказов на разработку и экспорт информационных технологий. Отметим, что в странах с высоким развитием информационных технологий на государственном уровне выдвигаются требования к компетентности ИТ-специалистов в области защиты информации: в виде законодательных актов, государственных, отраслевых нормативных документов, образовательных стандартов и т. п.

Рассмотрим сначала международные требования к компетентности ИТ-специалистов в области защиты информации, а затем предложим пути совершенствования подготовки ИТ-специалистов в Республике Беларусь с учетом ориентации национальной отрасли разработки информационных технологий на экспорт и с точки зрения защищенности разрабатываемых информационных технологий.

Обзор международных требований. В Соединенных Штатах Америки комитетом государственных защищенных систем (англ. – Committee on National Security Systems, CNSS) выпущен ряд нормативных документов в области требований к компетентности ИТ-специалистов, обязательных для исполнения всеми государственными организациями США:

1) директива CNSS № 500 «Information Assurance (IA) Education, Training, and Awareness» от 2006 г. (первая редакция – 1993 г.), которая требует от всех государственных организаций финансировать и осуществлять программы обучения и повышения квалификации персонала, задействованного в создании и эксплуатации информационно-коммуникационных систем, предназначенных для обработки государственных секретов;

2) инструкция NSTISS № 4011 «National Training Standard for Information Systems Security Professionals» от 1994 г., которая определяет типовое содержание программ обучения специалистов по защите информации.

Также выпущен ряд других инструкций с требованиями к компетентности ИТ-специалистов по конкретным должностям.

Институтом NIST разработан нормативный документ SP 800–16 «Information Technology Security Training Requirements: A Role- and Performance-Based Model». Документ SP 800–16 разделяет требования к знаниям специалистов, связанных с защитой информации, на блоки, определяемые как их функциональными обязанностями, так и этапами жизненного цикла информационной системы, включая планирование, разработку, тестирование и оценку (рисунок).

TRAINING AREAS		FUNCTIONAL SPECIALTIES						
		A MANAGE	B ACQUIRE	C DESIGN & DEVELOP	D IMPLEMENT & OPERATE	E REVIEW & EVALUATE	F USE	G OTHER
1	LAWS & REGULATIONS	1A	1B	1C	1D	1E	1F	
2	SECURITY PROGRAM							
2.1	PLANNING	2.1A	2.1B	2.1C	2.1D	2.1E		
2.2	MANAGEMENT	2.2A	2.2B	2.2C	2.2D	2.2E		
3	SYSTEM LIFE CYCLE SECURITY							
3.1	INITIATION	3.1A	3.1B	3.1C		3.1E	3.1F	
3.2	DEVELOPMENT	3.2A	3.2B	3.2C	3.2D	3.2E	3.2F	
3.3	TEST & EVALUATION			3.3C	3.3D	3.3E	3.3F	
3.4	IMPLEMENTATION	3.4A	3.4B	3.4C	3.4D	3.4E	3.4F	
3.5	OPERATIONS	3.5A	3.5B	3.5C	3.5D	3.5E	3.5F	
3.6	TERMINATION	3.6A			3.6D	3.6E		
4	OTHER							

Классификация функциональных обязанностей специалистов по защите информации

Министерство обороны США в руководстве DoD 8570.01-M «Information Assurance Workforce Improvement Program» указало, что компетентность специалиста может быть подтверждена сертификатом, выданным в рамках корпоративных систем сертификации персонала (таблица).

Перечень корпоративных органов по сертификации персонала

Орган по сертификации	Выдаваемые сертификаты
International Information Systems Security Certifications Consortium	Certified Information Systems Security Professional (CISSP); System Security Certified Practitioner (SSCP)
SecurityCertified.Net	Security Certified Network Professional (SCNP); Security Certified Network Architect (SCNA)
SANS Institute	GIAC Security Essentials Certification (GSEC); GIAC Security Leadership Certificate (GSLC); GIAC Security Expert (GSE); GIAC Information Security Fundamentals (GISF)

В Российской Федерации действует Учебно-методическое объединение вузов России по образованию в области информационной безопасности, которое определяет *Концепцию подготовки кадров в области информационной безопасности* [3]. В рамках существующей Концепции подготовка специалистов по защите информации ведется по семи специальностям по утвержденным программам обучения, которые и являются требованиями к компетентности соответствующих специалистов.

Меры по совершенствованию подготовки ИТ-специалистов в Республике Беларусь. Учитывая ориентацию национальной отрасли разработки информационных технологий на экспорт, с точки зрения разработки защищенных информационных технологий можно предложить осуществить гармонизацию системы подготовки ИТ-специалистов с международной практикой, в частности с требованиями корпоративных систем сертификации

персонала к знаниям в области защиты информации. Причем приоритет следует отдавать гармонизации с универсальными корпоративными системами сертификации, не зависящими от конкретных производителей (Microsoft, Cisco и др.).

Обладание не только широко распространенными сертификатами о владении информационными технологиями конкретных производителей, но и сертификатами, подтверждающими компетентность в области защиты информации, может оказаться дополнительным конкурентным преимуществом отечественных ИТ-специалистов перед ИТ-специалистами других стран (России, Индии, Китая и др.). Перечень авторитетных корпоративных систем сертификации в области защиты информации, не зависящих от конкретного производителя, приведен в таблице.

В Республике Беларусь на базе Белорусского государственного университета организована подготовка ИТ-специалистов по специальностям «Прикладная математика» и «Информатика», а также специалистов по защите информации по специальности «Компьютерная безопасность». Образовательный стандарт по данной специальности согласуется с образовательным стандартом по специальности 075200 «Компьютерная безопасность» Российской Федерации.

В качестве путей по совершенствованию подготовки ИТ-специалистов с точки зрения разработки защищенных информационных технологий можно предложить следующие меры:

1. Содержание образовательного стандарта по специальности «Компьютерная безопасность» согласовать с требованиями к компетентности, приведенными в CNSS № 4014 «National Information Assurance Training Standard for Information Systems Security Officers» [1].

2. В содержании образовательных стандартов по подготовке ИТ-специалистов соответствующих специальностей увеличить число часов на рассмотрение механизмов защиты информации и технологий разработки защищенных информационных систем [2].

3. В рамках подготовки ИТ-специалистов знакомить их и готовить к сдаче сертификационных экзаменов в авторитетных корпоративных системах сертификации персонала по защите информации (в частности, в International Information Systems Security Certifications Consortium), для чего можно ввести соответствующие специальные дисциплины для студентов старших курсов и/или магистрантов.

4. Провести работы по открытию в Республике Беларусь центра по сдаче экзаменов на получение сертификатов выбранных корпоративных систем сертификации в области защиты информации.

Реализация указанных мер будет стимулировать отечественных ИТ-специалистов получать сертификаты международного образца, что, в свою очередь, будет повышать конкурентоспособность национальной отрасли разработки информационных технологий в глазах зарубежных инвесторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. CNSS № 4014 «National Information Assurance Training Standard for Information Systems Security Officers» // avail. at http://www.cnss.gov/Assets/pdf/cnssi_4014.pdf.
2. NSTISS № 4011 «National Training Standard for Information Systems Security Professionals» // avail. at www.cnss.gov/Assets/pdf/nstissi_4011.pdf.
3. Коваленко, А. П. Концепция подготовки кадров в области обеспечения информационной безопасности (проблемы, анализ, подходы) / А. П. Коваленко // Научные и методологические проблемы информационной безопасности / под ред. В. П. Шерстюка. – М.: МЦНМО, 2004.

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ НА ФИЗИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГУ

Abstract. The characteristics of rating system of knowledge estimation at the Physics Faculty have been given. The analysis of the results of this system application to some basic subjects at the 2nd and 3rd years of academic studies for students qualifications: «Physicist. Researcher» and «Physicist. Engineer» at the Physics Faculty (winter exam session 2009/2010 years) has been presented. The results of the teacher and student survey (at the Physics Faculty) are investigated. A well-founded conclusion about the effectiveness of the applied estimation system of students' knowledge has been made.

В настоящее время нет необходимости пространно описывать актуальность задач и проблем, связанных с повышением качества образования. Функционирование на физическом факультете БГУ на протяжении нескольких последних лет рейтинговой системы оценивания знаний по дисциплине (РСОЗД) направлено на усиление мотивации студентов к эффективному обучению, стимулирование их систематической работы в течение всего семестра (а не только в период сессии).

С начала 90-х гг. Международная организация по стандартизации сформулировала методологию всеобщего управления качеством (TQM) и приняла серию стандартов по «Менеджменту качества и гарантии качества» (серия ISO 9000), охватывающих в том числе сферу образования. Необходимость адаптации образовательной системы Беларуси к рыночным условиям и ее перевода на международные стандарты, возможность применения информационных технологий и квалиметрии в образовании, необходимость унификации, количественной оценки и лицензирования образовательных услуг существенным образом обуславливают трансформацию как методик и технологий обучения, так и образовательной системы в целом. Сегодня нет однозначного определения технологии образования, понимания структуры образовательной услуги и системы факторов, влияющих на ее качество, а следовательно, нет и единого подхода к оцениванию знаний (по сути – качества) выпускника. Тем не менее можно выделить ряд аспектов этой проблемы, на которых акцентируют внимание специалисты в сфере качества образования. В широком смысле слова технология образования в вузе – это планирование и научная организация всего учебного процесса от учебных занятий до оценивания знаний, компьютеризация и информатизация педагогического процесса, инновационные психолого-педагогические методики преподавания, а также мастерство управления системой высшего образования на всех его этапах. Под образовательной услугой большинство исследователей понимают формирование так называемых знаний, умений и навыков (ЗУНов) в определенной сфере деятельности, которые регламентированы в конкретной системе учебных программ вуза. При этом воспитание как бы накладывается на этот процесс передачи ЗУНов, формируя целостный, креативный процесс обучения, ведущий к развитию личности. Тогда качество главной продукции вуза – выпускника (специалиста), т. е. качество об-

разовательной услуги, напрямую зависит от ряда факторов, важнейшими среди которых являются:

1. Структура и содержание программ обучения. (Чему учат.)
2. Квалификация и уровень научно-педагогического мастерства преподавателей. (Кто учит.)
3. Научно-методическое и материально-техническое обеспечение учебного процесса, включая мультимедийные и Internet-технологии. (Как учит.)
4. Четко регламентированная, в определенной мере унифицированная, хорошо организованная и понятная всем система оценивания знаний и умений студентов. (Каковы результаты обучения.)

Справедливость последнего тезиса подчеркивалась на конференции «Рейтинговая система знаний. Оценки. Итоги. Год в БГУ» в феврале 2009 г. Участники конференции констатировали невозможность единого подхода к оценке знаний студентов гуманитарных и естественных факультетов, а также стимулирующую роль рейтинговой системы, функционирующей на некоторых факультетах БГУ. В этой связи важно отметить, что высокий уровень результативной вовлеченности студента в учебный процесс, высокая мотивация к обучению, познанию и накоплению профессионального опыта во многом зависят от справедливой, объективной оценки его труда.

Для достижения этих целей в соответствии с Положением БГУ о рейтинговой системе оценки знаний студентов по дисциплине (утверждено приказом ректора № 38 – ОД от 04.02.2008) на физическом факультете предусмотрен целый комплекс организационных, учебных и контрольных мероприятий, базирующийся на учебно-методическом обеспечении всех видов деятельности студентов и непрерывном мониторинге работы обучающихся. Идеологической основой этого стали согласованные критерии оценки знаний и умений студента, виды и количество контрольных мероприятий по каждой дисциплине, а также сбалансированный график их проведения. Такой график разрабатывается в начале семестра преподавателями под руководством методической комиссии факультета для всех дисциплин, утверждается деканом и размещается на факультетском сайте и информационном стенде. Характер и число мероприятий промежуточного (текущего) контроля регламентируется рабочим вариантом учебной программы по дисциплине. Формами текущего контроля служат тесты и устные опросы, письменные контрольные работы и коллоквиумы, подготовка студентами рефератов и их защита. Наличие такой обратной связи «студент – преподаватель» дает возможность преподавателю оперативно вводить коррективы в учебный процесс. С другой стороны, и это тоже важно, студенты получают возможность объективной оценки своей работы на разных этапах обучения в семестре (*изучения дисциплины*).

Совокупный текущий контроль позволяет сформировать текущую оценку T знаний студента по дисциплине. Вид, форма проведения и число этапов текущего контроля, правила определения текущей оценки успеваемости устанавливаются до начала занятий решением кафедры, ответственной за преподавание учебной дисциплины. На этом основании по рекомендации методической комиссии кафедра формулирует критерии оценивания и правила расчета итоговой (рейтинговой – P) оценки по каждой дисциплине. Вклад в рейтинговую оценку результатов текущего контроля (T) и рубежного контроля (зачета и/или экзамена – Ξ) задается «весовыми коэффициентами», которые в зависимости от специфики дисциплины могут варьироваться в широких пределах. Например, для некоторых дисциплин специализации с небольшим объемом аудиторных занятий (до 20 часов) формирование оценки T может быть кафедрой принято нецелесообразным. Тогда экзаменационная оценка и рейтинговая совпадают ($\Xi = P$). В некоторых случаях итоговое оценивание зна-

ний студентов должно учитывать не только результаты текущего контроля успеваемости, но и оценки рубежного контроля (зачетов) по практическим (П) и лабораторным (Л) занятиям в рамках данной дисциплины. Для таких дисциплин вклад текущей успеваемости может быть признан сопоставимым и даже более весомым, нежели вклад экзаменационной оценки.

В соответствии с принятым на факультете положением информация об используемой РСОЗД должна размещаться на сайте факультета и доводиться до сведения студентов преподавателем, ведущим занятия, на первой лекции. Также до сведения студентов должна регулярно доводиться информация об их текущей успеваемости. Для студентов, пропустивших контрольные мероприятия по уважительной причине, могут устанавливаться дополнительные сроки отчетности. Вопрос о возможности выполнения того или иного вида работы студентом, пропустившим занятия по неуважительной причине или получившим по нему неудовлетворительную оценку, решается заведующим кафедрой, отвечающим за преподавание данного предмета. Таким образом, принятая на физическом факультете РСОЗД является достаточно гибкой и вместе с тем четко сформулированной балльно-рейтинговой системой формирования оценки по ряду дисциплин. Она способна стимулировать потребность студентов больше учиться самостоятельно и активнее работать на аудиторных занятиях, что должно отразиться в повышении уровня их знаний, т. е. улучшении качества их подготовки.

Для изучения эффективности используемой на физическом факультете РСОЗД в феврале с. г. было проведено анкетирование преподавателей (60 чел.) и студентов второго (69 чел.) и третьего (65 чел.) курсов. Одновременно был проведен анализ результатов рейтингового оценивания в зимнюю сессию этих же студентов по ряду дисциплин базового профиля. Можно отметить тот факт (таблица), что не менее чем в половине случаев рейтинговая оценка формировалась за счет экзаменационной и отличалась от текущей, т. е. вклад текущей оценки был менее значимым. Причем на втором курсе при сдаче экзамена понизили оценку 24–29 % студентов, а на третьем курсе – почти вдвое меньше. В то же время количество студентов, повысивших рейтинговую оценку относительно текущей за счет экзамена, на третьем курсе почти вдвое больше, чем на втором. Эти различия можно в определенной мере объяснить тем, что к своей седьмой сессии третьекурсники приобрели больше опыта в сдаче экзаменов и лучше адаптировались к «правилам игры». Вместе с тем для дисциплин, по которым предусмотрены практические и лабораторные занятия, а также интенсивный текущий контроль успеваемости, полная корреляция оценок Т, Э, Р продемонстрирована почти половиной студентов и второго, и третьего курсов. Приведенные факты свидетельствуют, на наш взгляд, об эффективности используемой РСОЗД и неплохо согласуются с результатами анкетирования. Подавляющее большинство преподавателей, и студентов отметили, что внедрение рейтинговой системы оценивания знаний по дисциплине вынуждает студентов более ответственно относиться к обязательным занятиям и больше работать самостоятельно в семестре. Несмотря на то что большинство анкетированных отметили, что с введением РСОЗ по дисциплине уровень знаний студентов повысился, тем не менее около половины преподавателей и студентов считают, что введение РСОЗД никак не повлияло на уровень знаний студентов. А каждый шестой преподаватель и каждый третий студент высказали сомнения в целесообразности введения такой системы оценивания знаний. Возможно, это связано с отмеченным в анкетах увеличением загруженности преподавателей и студентов. Это, несомненно, приводит к необходимости дальнейшего исследования и всестороннего анализа преимуществ и недостатков применения РСОЗД на физическом факультете.

**Соотношение выставленных студентам оценок Т, Э и Р (в %)
по дисциплинам базовых курсов в осеннем семестре 2010/2011 учебного года**

Соотношение оценок Т, Э, Р	2 курс			3 курс		
	Электричество	Мат. анализ	Теория вероятности	Физика атома	Теоретическая механика	Методы мат. физики
$T < Э, P \uparrow$	26	24	45	40	79	41
$T = Э = Р$	48	47	31	40	13	51
$T > Э, P \downarrow$	26	29	24	20	8	8

Ли Чон Ку, А. В. Дмитриева
ГрГУ имени Янки Купалы, Беларусь

ИЗУЧЕНИЕ МНЕНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ О КАЧЕСТВЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ

***Abstract.** This paper presents the results of the survey among employers on the quality of economic education in terms of competence approach. To develop a questionnaire we applied the State Standards of Higher Education on economic specialties. The method of the research was based on a SERVQUAL approach, which measures consumer satisfaction of service quality. We computed the indices of satisfaction in order to understand the demand of labour market to academic and social competences of young professionals. In addition, we determined the extent to which the quality of training young professionals in the field of economic at Yanka Kupala State University of Grodno satisfies the labour market requirements.*

В обществе, основанном на знании, одним из основных критериев оценки качества образования в высшем учебном заведении является достижение выпускником вуза высоких позиций на рынке труда. Именно поэтому важно регулярно получать обратную связь от рынка труда и изучать мнение работодателей о качества подготовки специалистов в вузе по тем или иным специальностям.

Одним из инструментов достижения высокого качества подготовки специалистов является работа по современным стандартам. В основу новых стандартов образования в Беларуси кладется компетентностный подход и отличается от традиционного подхода к высшему образованию на основании набора знаний – умений – навыков. Введенные в 2007–2008 гг. новые Государственные образовательные стандарты по ряду экономических специальностей предполагают пересмотр программ и содержания профессиональной подготовки, разработку качественно иных методов обучения, создание нового, отвечающего современным требованиям учебного процесса. В связи с этим одним из направлений изучения мнения работодателей является определение того набора компетенций, которые наиболее затребованы рынком труда, так же как и оценка степени и глубины овладения выпускниками экономических специальностей этими компетенциями. В настоящем докладе представлен результат эмпирического исследования мнения работодателей о качестве подготовки выпускников по экономическим специальностям ГрГУ имени Янки Купалы с точки зрения компетентностного подхода.

Исследование базировалось на использовании методики SERVQUAL [1], в которой сравниваются ожидания потребителей и их восприятия текущего качества предоставления

услуг («Ожидание Минус Восприятие»). **Воспринимаемое качество** – это разность между замерами покупательского восприятия товара и ожидаемой реакции на товар. При этом **ожидание** рассматривается как потребительские «надежды и желания», как стандарт при создании товаров или услуг. **Восприятие** рассматривается как замеренное потребительское отношение к реально созданному и воспринимаемому товару или услуге.

На основании этой методики была разработана анкета, которая распространялась среди работодателей, которые непосредственно работают с выпускниками экономических специальностей ГрГУ имени Янки Купалы. В основу анкеты был положен перечень академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, отраженных в Государственных стандартах по специальностям экономического профиля: «Коммерческая деятельность», «Международные экономические отношения», «Финансы и кредит» и «Экономика и управление на предприятии». Вопросы в анкете были сформулированы таким образом, чтобы увидеть ожидания работодателей относительно набора тех академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, которые заложены в стандартах образования и их восприятие того, в какой мере молодые специалисты, окончившие университет не более 2-х лет назад, владеют этими компетенциями. Летом 2009 г. были опрошены 48 работодателей, которые непосредственно нанимали выпускников факультета экономики и управления в 2007–2008 гг.

Определение наиболее важных критериев осуществляется через процедуру ранжирования – присвоение каждому из критериев какого-либо места (ранга) на основании индекса. Индекс является обобщенным показателем, сформированный как разница между числом респондентов, оценившим критерий как важный, скорее важный и теми, кто оценил его как не очень важный и не важный [2]. Таким образом, индекс вычисляется по следующей формуле:

$$I = (n_5 + 0,5n_4 - 0,5n_2 - n_1) / (n_5 + n_4 + n_3 + n_2 + n_1).$$

Вычисленные по формуле индексы важности академических компетенций отражены в табл. 1.

Таблица 1

Индексы ожидания и восприятия академических компетенций

Наименование компетенции	Ожидание	Восприятие	Разница (О–В)
Аналитическое мышление	4,65	1,59	3,06
Владение навыками работы с компьютером, оргтехникой	4,47	4,12	0,35
Умение учиться	4,35	2,47	1,88
Владение современным специализированным программным обеспечением	4,35	2,29	2,06
Умение работать самостоятельно	4,18	2,06	2,12
Владение навыками устной и письменной коммуникации (для переговоров, отчетов)	3,71	2,65	1,06
Академические компетенции: владение теоретическими знаниями по специальности	3,53	2,31	1,22
Способность порождать новые идеи	3,41	0,76	2,65
Владение исследовательскими навыками	2,38	1,06	1,32
Владение иностранным языком	2,12	0,24	1,88

Как видно из табл. 1, самыми важными академическими компетенциями выпускника вуза работодатели считают следующие: аналитическое мышление, владение навыками работы с компьютером и другими техническими устройствами, умение учиться и владение современным программным обеспечением. Оценка реальной ситуации демонстрирует, что самая востребованная рынком труда компетенция – аналитическое мышление – крайне недостаточно развита у выпускников. С другой стороны, следующей по важности для работодателей компетенцией – владение компьютером – выпускники обладают в полной мере.

Аналогичным образом были вычислены индексы ожидания и восприятия социально-личностных компетенций. Результаты расчета этих индексов отражены в табл. 2.

Таблица 2

Индексы ожидания и восприятия социально-личностных компетенций

Наименование компетенции	Ожидание	Восприятие	Разница (О–В)
Ответственность за работу	4,47	2,00	2,47
Умение общаться, работать в коллективе	4,35	3,06	1,29
Трудовая дисциплина	4,29	3,06	1,24
Умение работать в команде	3,94	2,12	1,82
Умение адаптироваться к изменяющимся условиям	3,65	2,00	1,65
Стремление к профессиональному росту	3,53	2,94	0,59
Умение заботиться о своем здоровье	3,47	2,88	0,59
Критическое мышление (способность к критике и самокритике)	2,65	1,35	1,29

Из табл. 2 видно, что наиболее важными компетенциями, по мнению работодателей, являются: ответственность за работу, умение общаться и трудовая дисциплина. В результате сравнения восприятия степени выраженности тех или иных компетенций у молодых специалистов, можно увидеть, что, как и в случае с академическими компетенциями, ключевые социально-личностные компетенции у молодых специалистов выражены в недостаточной степени.

Результаты настоящего исследования могут быть использованы для построения модели компетенций специалиста. Модель компетенций – это способ увидеть, каков разрыв между сегодняшней потребностью в человеческих ресурсах и будущей [3]. При этом речь идет не только о необходимости заполнения должностей, но и о развитии определенных компетенций. Модель компетенций позволяет долгосрочно планировать и прогнозировать необходимые кадровые ресурсы, быстро и эффективно формировать кадровый резерв.

Преподаватели должны учитывать в своей работе иерархию компетенций, их порядок появления в карте компетенций. Вследствие этого в лаконичной, удобной для восприятия форме в учебных программах должны быть отражены все основные элементы модели компетенций, а также взаимосвязь между этими элементами [4]. Учебные программы, разрабатываемые на основании образовательных стандартов, должны быть созданы таким образом, чтобы гарантировать завершившим обучение студентам **усвоение необходимых компетенций**, связанных с **целями программы**, и использовать **методики обучения**, позволяющие достичь целей программы обучения и гарантирующие успешное усвоение необходимых знаний, навыков и умений.

Необходимо отметить, что ранжирование компетенций, которое мы получили в результате изучения мнений белорусских работодателей, достаточно сильно коррелирует с требованиями, которые выдвигают европейские работодатели. Так, в частности, в исследовании HEGESCO [5] получено следующее ранжирование требуемых компетенций:

1. Владение компьютером и Интернетом.
2. Способность эффективно распоряжаться временем.
3. Умение работать в команде.
4. Умение четко формулировать свои мысли.
5. Способность работать в стрессовых условиях.
6. Глубокие теоретические знания по своей дисциплине.

Как видно, требования к компетенциям молодых специалистов универсальны и не зависят ни от национальной принадлежности работодателей, ни от типа экономических систем. Следовательно, для того, чтобы в наиболее полной мере удовлетворять требованиям работодателей, необходимо вносить соответствующие корректировки в учебные программы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багиев, Г. Л. Основы проведения маркетинговых исследований / Г. Л. Багиев, А. А. Алексеев / Энциклопедия маркетинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.marketing.spb.ru>. – Дата доступа: 25.08.2009.
2. Описание методики, основанной на модели «SERVQUAL» / Step by Step [Электронный ресурс]. – М. – Режим доступа: <http://www.step-by-step.ru/foryou/practica/servqual.shtml>. – Дата доступа: 12.09.2009.
3. Ващенко, Ю. Модель компетенций (Примеры описания компетенций) / Ю. Ващенко // Posada.com.ua [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://posada.com.ua/useful/employer/7/173/>. – Дата доступа: 05.09.2009
4. Brenner, E. How To Write Qualification Profile / E. Brenner, J. Niehs. – Graz University of Technology. Ver. 1 May, 2008.
5. Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates / HEGESCO [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.decowe.com/static/uploaded/htmlarea/finalreport-shegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf. – Дата доступа: 10.01.2010.

В. Е. Лявшук, Л. Л. Скворцова
ГрГУ имени Янки Купалы, Беларусь

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ВУЗУ НА БАЗЕ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА

***Abstract.** The article presents a control algorithm of an adaptation of the first-year students to learning conditions at the university. The algorithm is based on the process approach that underlies the ISO 9000 family of Quality Management System standards. Also a verbal model of the student adaptability to the university is offered on the basis of six parameters. Each of the parameters of the model is quantitatively measurable. It allows to accumulate statistics describing the adaptation speed of the first-year students taking into account some peculiarities of a given department or specialty. By knowing the speed the university management can control factors affecting the process dynamics, and optimize the process by its cost and quality.*

Развивающийся рынок образовательных услуг актуализирует вопросы менеджмента качества в вузе. В условиях недостаточности ресурсов сертифицированная система менеджмента качества (СМК) становится одним из условий конкурентоспособности вуза. Разработка такой системы приводит к необходимости документировать основные и вспомогательные процессы вуза, многие из которых до этого реализовывались на базе здравого смысла и традиций. Однако если учебный и научно-исследовательский процессы хорошо регламентированы и легко укладываются в рамки документированных процедур СМК, то воспитательная работа в вузе по-прежнему остается полем для дискуссий о ее целях, результатах и индикаторах эффективности. Такое положение дел определяется недопониманием академическим сообществом сущности понятия «образовательная услуга». Гражданское право полагает, что заказчики и исполнители услуги – дееспособные лица. Воспитание же в буквальном смысле означает, что воспитуемый еще не самостоятелен, т. е. не дееспособен. Дееспособный заказчик оплачивает изменение только уровня своих компетенций, а не своей личности, что предполагается воспитанием.

Экономическая целесообразность подразумевает, что если оказание образовательной услуги сопровождается деятельностью, которую заказчик не желает оплачивать, то неоправданно увеличиваются издержки исполнителя. Соответственно, либо растет цена, либо уменьшается прибыль. В обоих случаях снижается конкурентоспособность вуза.

Безусловно, заказчика можно заставить оплатить ненужные ему дополнительные услуги. Но тогда он правомерно будет ощущать себя обманутым, а полученные образовательные услуги – некачественными.

При этом опыт зарубежных вузов показывает, что заказчик образовательных услуг склонен оплатить каждую деятельность вуза, которая поможет ему социализироваться в новой для него вузовской среде. Социализация повышает вовлеченность заказчика в образовательный процесс и заставляет его принять на себя обязательства по обеспечению качества, а тем самым снизить вузовские «затраты на качество». Основным методом социализации является адаптация. Поэтому с точки зрения процессного подхода (на котором строится менеджмент качества в вузе) для повышения качества образовательной услуги правомерно отказаться от слабо формализуемой воспитательной работы в пользу психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов к требованиям среды протекания образовательного процесса.

В психолого-педагогической науке существует большая вариативность как самого понятия «адаптация студентов», так и критериев адаптированности, с помощью которых можно оценить успешность протекания процесса. Наиболее общее определение принадлежит И. С. Кону, понимавшему под адаптацией процесс активного приспособления и волевой реализации усвоенных норм и ценностей в условиях конкретной ситуации [2]. Концепции других исследователей, по сути, являются результатом декомпозиции дефиниции Кона. По мнению Э. Ф. Зеера, в первый год обучения студентам-первокурсникам одновременно необходимо комплексно осуществить три вида адаптации: физиологическую, профессиональную и социально-психологическую [3]. Н. В. Пилипчевская считает адаптацию студента к вузу разновидностью социально-психологической адаптации, которая носит конкретный характер и означает приспособление личности, личностных свойств и качеств к конкретным условиям данного вуза [4]. Т. Ю. Волгина предлагает адаптацию рассматривать в двух направлениях: адаптацию личности к вузовской среде (новой и внешней по отношению к студенту) и адаптацию как становление на этой основе ее новых качеств [5].

Чтобы внедрить СМК в вузе, соответствующую требованиям стандарта СТБ ИСО 9001:2009, необходимо рассматривать вуз как рядовую экономически целесообразную организацию, которая в состоянии осознанно управлять любым из своих процессов. В этом случае процесс «Управление адаптацией первокурсников» на базе заложенного в основу стандарта процессного подхода выглядит следующим образом:

1. **Диагностика.** Входными данными здесь служат данные вступительной кампании (результаты тестирования, личные данные, результаты анкетирования первокурсников). На выходе – формализованное диагностическое заключение о величине разницы между имеющимися показателями качества первокурсника и показателями качества, присущими адаптированному студенту.

2. **Проектирование процесса адаптации,** когда на основе диагностического заключения происходит выделение основных направлений работы по адаптации, устанавливаются измеримые цели и задачи, выбираются формы и методы работы, определяются необходимые ресурсы.

3. **Планирование процесса адаптации,** оканчивающееся утверждением плана-графика мероприятий с учетом имеющихся ресурсов.

4. **Организация процесса адаптации,** когда собственно реализуется работа по основным направлениям плана.

5. **Контроль за протеканием процесса** на основе обратной связи с кураторами, студентами и мониторинга текущей успеваемости.

6. **Коррекция процесса адаптации и фиксация положительного опыта** путем составления аналитических отчетов и на их базе внесения изменений в информационные и методические материалы.

Результат адаптации называется адаптированностью студента. В литературе есть предложения, как ее можно измерить. Так, Т. Д. Дубовицкая и А. В. Крылова выделяют следующие более или менее измеряемые характеристики качества адаптированного студента: 1) удовлетворительное психологическое и физическое состояние студента в учебных и неучебных ситуациях в вузе; 2) принятие социальных ожиданий и предъявляемых требований, а также соответствие им его поведения; 3) способность придавать происходящему в вузе желаемое для себя направление и использовать условия для успешного осуществления учебных и личных целей [6]. В. Г. Чайка критериями адаптированности студентов к вузу считает: 1) объективные результаты учебной деятельности; 2) степень интеграции личности с коллективом и социальный статус учащихся, их общественную активность; 3) степень реализации внутриличностного потенциала; 4) эмоциональное самочувствие (тональность индивидуального самочувствия), степень выраженности синдрома психоэмоционального напряжения, наличие/отсутствие невротических реакций [7].

Вариативность концепций адаптации студента к вузу, только частично прослеженная выше, вызвана тем, что для их авторов сама проблема представляла чисто научный интерес. Расчет предложенных показателей адаптированности требует высокой и специализированной научной квалификации и неприменим в повседневной практике управления качеством, например, на непедагогических факультетах. Поэтому при разработке документированных процедур по управлению качеством адаптации студентов к вузу логично использовать шесть базовых параметров социализации сотрудника в организации, рассматриваемых организационными психологами:

- 1) умение выполнять работу, научение выполнению задач, входящих в должностные обязанности;
- 2) люди: установление продуктивных рабочих отношений, приносящих удовлетворение;
- 3) Политика (получение информации о взаимоотношениях сотрудников и структуре власти внутри организации);
- 4) язык – освоение технической лексики, сленга и жаргона, специфических для данной организации;
- 5) цели и ценности, понимание их специфики в конкретной организации;
- 6) история (научение традициям, обычаям, ритуалам организации) [8].

На основе данной концепции нами разработана вербальная модель «Успешно адаптированного студента», приведенная ниже (таблица). В настоящее время данная модель применяется при планировании адаптации первокурсников на факультете экономики и управления ГрГУ имени Янки Купалы.

Каждый из параметров модели измерим количественно. Это позволяет наработать статистику, характеризующую скорость процесса адаптации первокурсника с учетом специфики конкретного факультета или даже специальности. Знание скорости, в свою очередь, позволяет руководству вуза дозировать факторы, влияющие на динамику процесса, и оптимизировать его по параметрам цена затрат – качество процесса.

Вербальная модель «Успешно адаптированного студента»

Параметр адаптации	Успешно адаптированный студент
Регламент Правила	Посещает занятия, соблюдает правила внутреннего распорядка, в случае каких-либо изменений (болезнь и т. д.) своевременно информирует об этом деканат, следит за информацией на стендах, оперативно реагирует на изменения
Умение выполнять работу	Успешно проходит промежуточную аттестацию. Успешно выполняет учебный план. Умеет самостоятельно работать с информацией
Коллектив	Знает членов студенческой группы (курса) и может поддерживать с ними контакты, установить продуктивные отношения, совместно работать, обращаться за помощью в случае затруднений

Параметр адаптации	Успешно адаптированный студент
Политика	Имеет представление о структуре власти и полномочиях руководителей подразделений факультета и университета, знает, какую информацию он может получить в данных подразделениях, знает, что такое деканат, кафедра, учебно-методический кабинет, по каким вопросам обращаться
Цели и ценности	Разделяет цели и ценности факультета, знаком с корпоративными традициями факультета и поддерживает их. Активно участвует в подготовке и проведении мероприятий факультета и университета

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. А. Андреева. – М., 1990. – 308 с.
2. Кон, И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1976. – 308 с.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
4. Пилипчевская, Н. В. Адаптационный тренинг для студентов-первокурсников. / Н. В. Пилипчевская // 18 программ тренингов: Руководство для профессионалов / под науч. ред. В. А. Чикер. – СПб.: Речь, 2007. – 368 с.
5. Волгина, Т. Ю. Адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе: трудности, проблемы, пути их решения [Электронный ресурс] / Т. Ю. Волгина // Путь доступа <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-201.pdf>. – Дата доступа: 09.03.2010.
6. Дубовицкая, Т. Д. Проблема адаптации студентов в вузе в условиях смены культурно-образовательной среды / Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 11. – С.77–80.
7. Чайка, В. Г. Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе / В. Г. Чайка // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 35–41.
8. Снао, G. T. Organizational socialization: Its content and consequences / G. T. Снао, А. М. О'Leary-Kelly, S. Wolf, Н. J. Klein // Journal of Applied Psychology – 79 (1994). – P. 730–743. Цит. по: Джуэлл, Л. Индустриально-организационная психология / Л. Джуэлл. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

В. М. Молофеев, Л. М. Хухлындина

БГУ, Беларусь

РОЛЬ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

***Abstract.** The crucial factors of the development of the competitive university at the present stage are the following interrelated and complimentary factors: the development of internationalization of education and the implementation of the system of quality management in education, which meet the international standards. The implementation of QMS of education in BSU should provide the following results: implement effective systems of assessment of the University activities results, its structural units, lecturers and students; encourage the University staff for new research activities; adapt the training process in the University to modern conditions and requirements, thus increasing the demand for graduates of the University in the labour market; increase the theoretical and practical preparation level of specialists.*

Разработка стратегии развития университета на современном этапе требует глубокого анализа процессов, протекающих в системе высшего образования, как на национальном, так и на международном уровне. В развитии системы образования Республики Беларусь можно выделить ряд факторов, оказывающих существенное влияние на работу университетов, в частности:

- возрастание конкуренции на международном и национальном рынках образовательных услуг, особенно остро это заметно на поле родственных специальностей;
- необходимость заключения долгосрочных соглашений с предприятиями и организациями, являющимися потенциальными потребителями выпускников;

- экстенсивный рост системы высшего образования путем расширения платной формы;
- необходимость реформирования существующей системы управления университетом с целью ее оптимизации и сокращения непроизводительных затрат.

Одним из важнейших показателей качества и эффективности образовательной деятельности университета, определяющих его престиж на международном уровне, является процесс интернационализации образования, направленный: на расширение сферы деятельности университетов за пределы своей национальной образовательной системы, на развитие международных образовательных и научных связей, приведение деятельности вуза в соответствие с международными нормами.

Интернационализация образования преследует следующие цели:

- диверсификация и рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение;
- расширение обучения своих студентов в зарубежных вузах-партнерах;
- повышение качества образования за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями;
- организация совместных исследовательских проектов.

Привлечение иностранных студентов, магистрантов и аспирантов позволяет совершенствовать систему подготовки специалистов с учетом требований международного рынка труда. Участие университета в международных образовательных проектах, таких как TEMPUS IV, позволяет повысить качество разработки образовательных программ и учебных курсов, расширить возможности для академической мобильности студентов и преподавателей в соответствии с международными и межвузовскими соглашениями.

Процесс интернационализации затрагивает:

- студентов: набор иностранных студентов, организация обменных программ, способствующих студенческой мобильности;
- профессорско-преподавательский состав: обмен преподавателями, совместные научно-исследовательские программы, стажировки в зарубежных университетах, создание совместных учебных программ, организация интенсивных курсов и летних школ;
- содержательную сторону учебных программ: новые программы и курсы, учитывающие элементы межкультурной коммуникации и страноведения, иностранные языки (как предмет изучения и как язык-посредник при чтении курсов), дистанционное обучение, использование новых технологий;
- вопросы сертификации, признания и оценки: система зачетных единиц, признание документов об образовании, оценка качества образования;
- вопросы руководства и управления вузом.

По данным ЮНЕСКО, уровень международной мобильности студентов вырос за последние 25 лет на 300 %. По мнению экспертов, к 2010 г. число студентов, обучающихся за рубежом, составит 2,8 млн, а к 2025 г. – 4,9 млн. Сегодня образовательные услуги предлагают 140 государств мира. Однако основными образовательными центрами, где обучаются 4/5 всех иностранных студентов, являются: североамериканский (США и Канада) – 600 000 студентов; европейский – примерно 500 000 (в ЕС сильна внутренняя образовательная миграция: от трети до половины иностранных студентов, европейцы по происхождению); Австралия и Новая Зеландия, где обучается 200 000 чел.

В Республике Беларусь создана необходимая нормативно-правовая база для расширения приема на обучение иностранных граждан:

- разработана Концепция развития экспорта образовательных услуг в рамках сотрудничества Республики Беларусь с иностранными государствами;
- внесены изменения и дополнения в Правила приема в высшие и средние специальные учебные заведения в части сроков приема документов при поступлении в вуз иностранных граждан;

- разработана и утверждена совместная Инструкция Министерства образования и Министерства внутренних дел «О порядке согласования подразделениями по гражданству и миграции органов внутренних дел приглашений на учебу иностранных граждан и лиц без гражданства в Республику Беларусь»;

- разработано Положение о Национальном центре экспертиз и признания документов/квалификаций образования.

В настоящее время в Республике Беларусь международная деятельность в сфере образования, науки и молодежной политики осуществляется на основании: 54 международных договоров, в том числе 28 межправительственных и 26 межведомственных; более 1200 прямых межвузовских договоров о сотрудничестве. Лидером по подготовке иностранных граждан по программам доуниверситетского и высшего образования, магистратуры и аспирантуры является Белорусский государственный университет. Сейчас в университете на всех формах обучается более 1700 иностранных граждан из 53 стран.

С 2009 г. в БГУ началась работа по внедрению системы менеджмента качества (СМК) образования, на базе международных стандартов серии ИСО 9001. С учетом опыта, накопленного российскими университетами, в настоящий момент реализованы следующие этапы формирования СМК: сформулирована Миссия университета и Политики в области качества; разработана система процессов и документированных процедур; оформлена организационная структура поддержки СМК; проведено обучение уполномоченных по качеству структурных подразделений и внутренних аудиторов; разработаны базовые документы СМК. Методическое сопровождение всего комплекса работ осуществляет Совет по координации управления качеством высшего образования.

Внедрение СМК образования в БГУ должно привести к следующим результатам: внедрить эффективные системы оценки результатов деятельности университета, его структурных подразделений, преподавателей и студентов; активизировать научно-исследовательскую деятельность профессорско-преподавательского состава; адаптировать учебный процесс университета к современным условиям и требованиям, тем самым повысить востребованность выпускников университета на рынке труда; повысить уровень теоретической и практической подготовки специалистов.

Большую роль в изучении международного опыта и развития взаимовыгодных партнерских связей с учреждениями зарубежных стран играет участие в проекте Quality Assurance Tools for Internationalisation Management (QATIM) программы TEMPUS IV. Программа Tempus IV, охватывающая период с 2007 по 2013 г., направлена на модернизацию систем высшего образования в странах-партнерах. Целью проекта QATIM является внедрение механизмов обеспечения качества управления процессом интернационализации образования. Участниками проекта являются 12 вузов Азербайджана, Армении, Беларуси, Германии, Голландии, Испании, Польши, России и Украины.

Участие в проекте QATIM позволит, с одной стороны, проанализировать международный опыт в интернационализации образования, а с другой – будет способствовать разработке эффективных инструментов реализации собственной стратегии интернационализации в контексте «Программы развития БГУ на 2006–2011 годы».

В результате реализации проекта решаются следующие задачи:

1. Осуществляется обмен опытом по организации международного сотрудничества и интернационализации образования в высших учебных заведениях с учетом требований национальных и международных стандартов.

2. Организуется повышение квалификации сотрудников университетов (управлений международных связей, учебных управлений, деканатов) по вопросам обеспечения качества в процессах интернационализации образования.

3. Совершенствуется инфраструктура университета, обеспечивающая процесс интернационализации образования.

4. Внедряются инструменты и процедуры управления процессом обеспечения качества интернационализации образования в университете.

Реализация данного проекта лежит в русле работы университета по формированию и внедрению SMK образования и должна привести к практическим результатам, в частности:

- повысить эффективность международного сотрудничества университета в образовательных программах и, как следствие, повысить качество образовательного процесса;
- расширить возможности для академической мобильности студентов и преподавателей;
- ускорить процесс международной сертификации SMK университета.

Таким образом, решающими факторами развития конкурентоспособного университета на современном этапе являются взаимосвязанные и дополняющие друг друга факторы: развитие интернационализации образования и внедрение системы менеджмента качества образования, удовлетворяющей международным стандартам.

Э. В. Онищенко

ИПО РАО, Россия

О ПРОБЛЕМАХ ОФОРМЛЕНИЯ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Abstract.** In article modern approaches to the analysis of the existing kategorialno-conceptual device in sphere of quality management of the higher vocational training are considered. The author defines the stages characterising procedure of registration of terminology in corresponding sphere, and also a complex of requirements to the organisation of similar activity. The complex of existing problems connected with discrepancy and a polysemy of used concepts and definitions corresponding to them is besides characterised.*

Начало XXI в. характеризует широкое вовлечение в сферу приоритетных научных исследований проблем повышения качества высшего профессионального образования (далее ВПО) как в условиях международного сообщества, так и в России. Данный процесс детерминирован целым рядом причин:

- вхождением системы отечественного ВПО в единое Европейское образовательное пространство на основе подписания Болонской декларации;
- сменой ведущих образовательных парадигм и ориентацией на ужесточающиеся требования к уровню профессиональной подготовки выпускников вузов;
- общей модернизацией всей системы образования в нашей стране в контексте обновляющихся социальных потребностей и новых экономических условий развития общества;
- снижением уровня финансирования ВПО со стороны государства и установлением жесткой конкуренции между отдельными образовательными учреждениями (далее ОУ) на рынке образовательных услуг (как на общегосударственном, так и региональном уровне, а также в соответствующих сферах профессиональной подготовки).

Все эти причины в своей совокупности обострили проблему интенсификации деятельности ОУ и поставили на повестку дня вопрос о кризисе ВПО и необходимости использования имеющегося опыта соответствующего развития у наших зарубежных коллег. Возникла потребность в обращении к исследованиям в сфере управления качеством работы вузов, в том числе и к оформлению единой теории менеджмента качества ВПО как основания для

его полноценного развития и совершенствования. В связи с этим, как относительная новая научная сфера, менеджмент качества высшей профессиональной подготовки специалистов стал использовать имеющийся потенциал общего менеджмента качества, что привело к появлению целого ряда теоретических и практических проблем. Рассмотрим некоторые из них.

Развитие теории менеджмента качества происходит, прежде всего, на основе обогащения и совершенствования соответствующего понятийно-терминологического аппарата, но именно здесь и начинаются определенные несоответствия. Проблемам управления качества посвящено достаточно много публикаций, но один из важнейших аспектов – терминологический – необоснованно оставлен без внимания. В связи с этим отмечаются затруднения в достижении взаимопонимания между исследователями из-за отсутствия единой, принятой всем научным сообществом системы ведущих понятий и их определений. К сожалению, подобная проблема оказалась характерна и для системы менеджмента качества (далее СМК) ВПО. До сих пор не утихают споры по поводу уточнения в научном контексте значения тех или иных используемых понятий.

В первую очередь, это касается характеристики таких терминов, как «*качество*», «*менеджмент качества*», «*качество образования*», «*качество высшего профессионального образования*», «*оценка качества ВПО*» и др. Как отмечается в работах В. Ю. Огвоздина: «Трудность формирования ясной и научно обоснованной *терминологии* обусловлена тем, что она зависит от научного уровня *концепции* и *методологии* в области качества. Эти три составляющие образуют теоретическую базу качества, а их разработка и совершенствование – взаимосвязанные процессы» [1].

Разрабатывая и принимая новые стандарты, особенно важно проявить **максимальную тщательность в установлении официальной терминологии**, иначе в дальнейшем неизбежно придется столкнуться с массой вопросов и проблем, вызываемых неточностью, а порой и ошибочностью принятых терминов (Г. Е. Герасимова). Именно поэтому необходимо поставить задачу с определением единой позиции по отношению к принимаемой научной теории и сопровождающей ее методологии. В качестве таковой сегодня приняты соответствующая концепция и сопровождающий ее терминологический аппарат, заложенные в международных стандартах ISO 9000 (2000, 2005 гг.).

При этом, согласно заявленной трактовке, в качестве методологического основания, использованного при разработке словаря, рассматривается универсальность применения семейства стандартов ISO 9000, которая требует использования:

- технического описания, но не на узкоспециализированном техническом языке;
- согласованного и гармонизированного словаря, понятного для всех потенциальных пользователей стандартов на системы менеджмента качества [2, с. 21].

Одновременно отмечается, что ведущие понятия находятся в определенной зависимости друг от друга. Поэтому и анализ связей между понятиями в сфере СМК должен строиться на основе их четкого упорядочивания в единую систему. Особую значимость приобретает тот факт, что каждое определение трактуется на основе описания существенных для идентификации понятия признаков. Однако анализ существующего сегодня терминологического комплекса показывает: существенная информация, относящаяся к понятию, но не являющаяся существенной для его описания, приводится в одном или нескольких примечаниях к определению.

Кроме этого, в современных стандартах подчеркивается важность отражения иерархических отношений, как между самими понятиями, так и характеризующими ведущими признаками, отличающих их от вышестоящих или соподчиненных. При этом отмечается наличие между соответствующими понятиями таких основных видов связей, как *родовидовые* (содержат описания тех признаков, которые отличают понятия от суперординатных

(вышестоящих) и координатных (соподчиненных), *партиитивные* (когда субординатные понятия в рамках одной иерархической системы являются частью суперординатного) и *ассоциативные* (в соответствии с которыми определяется природа взаимоотношений между двумя понятиями, например, причина и следствие, действие и место, действие и результат, инструмент и функция, материал и продукция).

Таким образом, заявленная методология является основанием для оформления комплекса характеризующих сферу SMK понятий. Попробуем соотнести ее с существующими подходами и основополагающими принципами терминоведения. Как отмечается в современных исследованиях, для упорядочения и оформления категориального аппарата любой сферы научного знания характерны следующие этапы:

- *систематизация* понятий по категориям и построение их классификационных схем, которая позволяет выявить и охарактеризовать существенные признаки понятий; уточнить существующие дефиниции (научные определения) или создать новые;

- *анализ* (семантический, этимологический, функциональный, диахронический) терминологии, при котором выявляются ее недостатки и методы их устранения с учетом существующих тенденций развития данной научной области;

- *нормализация* происходит в форме унификации (направленной на упорядочение содержания терминов и призванной обеспечить однозначность системы понятий) и *оптимизации* (связанной с выбором оптимальной формы соответствующих терминов) и служит цели оформления соответствующей научной области терминосистемы;

- *кодификация* полученной терминосистемы, т. е. ее оформление в виде нормативного словаря. При этом существуют две степени обязательности терминосистемы, связанные с особенностями их употребления: *стандартизация* терминов или подготовка *рекомендаций* по использованию наиболее точных понятий. Результаты оформляются в виде нормативных словарей, в том числе стандартов;

- *гармонизация*, т. е. системное сопоставление терминологии двух и более языков на основе сводной системы понятий, дополненной за счет используемых национальных понятий. Основное средство гармонизации – взаимная корректировка содержания и форм национальных терминов с целью установления между ними точных соответствий, сопровождаемое взаимным заимствованием терминов, обогащающих национальные терминологии [3, с. 179–180].

Судя по заявленным признакам каждого этапа, собственно оформление терминологии SMK находится сейчас на последнем этапе – этапе ее гармонизации, чего нельзя сказать о сфере SMK ВПО. Сегодня мы можем констатировать, что понятийно-категориальный аппарат SMK ВПО вбирает в себя понятия как собственно управленческого содержания, так и других смежных научных сфер. Вместе с тем, используя понятия родственных научных дисциплин, менеджмент качества образования придает им своеобразие, определенную специфику в соответствии с содержанием своего объекта и предмета изучения.

В настоящее время в рамках реализации целого ряда научно-исследовательских проектов [4] осуществляются попытки:

- адаптации комплекса понятий на основе стандартов ISO 9000 из области SMK;
- внедрения требований документа «Стандарты и Директивы для гарантии качества Высшего образования в Европейском регионе», разработанного Европейской Ассоциацией гарантии качества (ENQA) в сфере высшего образования;
- оформления оригинальной, востребованной и отражающей своеобразие организации высшей профессиональной подготовки специалистов терминологии собственно научной сферы SMK ВПО в условиях РФ.

В связи с этим возникает целый комплекс проблем адекватного использования соответствующей области SMK ВПО терминологии, который может быть обозначен как «кризис понятийного аппарата». Выделим некоторые из них:

1. Отсутствие единства в определении ведущего понятия SMK – «качество», неопределенность которого обуславливает и последующую поливариативность всех связанных с ним научных категорий (Ю. Бурневский, В. Г. Версан, Г. Е. Герасимова, Т. В. Гусева, Л. А. Конарева, В. Ю. Огвоздин, Ю. И. Ребрин, В. В. Швец и др.).

2. Массовое необоснованное использование иностранной терминологии, которая затрудняет адекватное восприятие и внедрение стандартов качества. В связи с тем, что понятийный аппарат заимствуется нами из международных стандартов, в последние годы наблюдается своеобразная «вестернизация» в терминологии SMK, которая «засорена» подчас неаргументированной преимущественно англоязычной фразеологией. Пропаганда и внедрение идеи унификации понятийного аппарата снижает уровень организации научных исследований и приводит к обеднению научного категориального аппарата. (Г. Е. Герасимова, В. Ю. Огвоздин, О. С. Шибкова).

3. Недостаточно четкое оформление уровневой системы используемой терминологии, которая связана с наличием:

- категорий, связанных с общей теорией управления;
- категорий отраслевой теории организации высшей профессиональной подготовки; т. е. частнотеоретических;
- категорий внутрiformационного уровня, а также понятий, с помощью которых раскрываются методики и технологии организации соответствующих научных исследований, которые должны быть между собой взаимосвязаны и тематически объединены.

Анализ подобной ситуации заставляет обратиться к известному выражению Л. Н. Толстого, согласно которому «неясность слова, есть неизменный признак неясности мысли». Поэтому необходимо уже сегодня поставить вопрос о подготовке специального категориально-теоретического аппарата SMK, который в настоящее время все чаще и увереннее связывают с термином «тезаурус». Именно тезаурус в соответствующей научной сфере следует рассматривать в качестве наиболее мобильного способа отслеживания возникающих социальных и научных проблем, фиксации особенностей развития теоретического знания и инициирования новых идей, т. к. каждый прорыв в образовательное пространство объективно влияет на изменение содержания сферы образования, меняет его философию, создает новые культурные условия его развития (О. Н. Шилова).

Таким образом, оформление тезауруса системы управления качеством высшего профессионального образования может стать средством оптимизации всей проводимой вузами работы по повышению эффективности их деятельности, а также формой представления специалистам в области SMK систематизированных философских, теоретических и практикоориентированных идей для стимулирования их профессиональной и общекультурной рефлексии.

(Статья публикуется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта 08 – 06 – 00385а.)

ЛИТЕРАТУРА

1. Огвоздин В. Ю. Управление качеством: основы теории и практики: учеб. пособие для студ. вузов / В. Ю. Огвоздин. – М.: Дело и Сервис, 2007. – 288 с.
2. ГОСТ Р ИСО 9000-2008 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь.
3. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – М., 2005. – 256 с.
4. Научный проект СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: «Апробация, доработка и внедрение в образовательных учреждениях ВПО типовой модели системы качества образовательного учреждения». – СПб., 2006–2010; Научный проект ИПО РАО «Методология и инструментарий мониторинга качества непрерывного педагогического образования». – СПб., 2008–2012.

А. А. Охрименко
Академия управления
при Президенте Республики Беларусь

Л. Г. Сиваков
Военная академия Республики Беларусь

МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

***Abstract.** According to the decision of Republican Council of rectors of higher educational institutions from 11.11.2008 № 1 and order of the Ministry of education of the Republic of Belarus from 24.14.2008 № 1000 in higher educational institutions of the Republic of Belarus the system of quality management is conducted. The problem of creation of effective monitoring of educational process on the basis of use of the systems of activity evaluations of trainees, teachers, departments and faculties of higher educational institution is considered in the article. Now in many higher educational institutions various rating systems are developed and realized – systems of evaluation of trainees, teachers, departments and faculties. Considerable quantity of indicators of evaluation should take important place in realization of monitoring in the system of quality management of high educational institutions.*

В системе управления качеством образования, основанной на принципах всеобщего управления качеством (Total Quality Management – TQM) и требованиях международных стандартов серии ISO – 9000, ведущая роль отводится функциям мониторинга и обработки информации для принятия оптимальных управленческих решений.

Удовлетворенность заказчиков и потребителей образовательных услуг – главная цель деятельности вуза. Оперативный контроль такой деятельности своевременно устраняет несоответствия, повышает качество существующих услуг. В ходе создания системы менеджмента качества (СМК) вуза наряду с разработкой процессов определяются критерии и методы контроля и оценки их результативности, разрабатываются корректирующие и предупреждающие действия.

Оперативный контроль, связанный с непосредственной деятельностью вуза, обеспечивается разработанными принципами и подходами к самооценке деятельности на всех уровнях. Используются методы инжиниринга качества, статистические методы, анализ на каждом этапе деятельности, контроль за исполнением планов в рамках распределения обязанностей, внутренний аудит подразделений вуза и процессов [1].

Мониторинг и измерение процессов системы менеджмента качества осуществляется на основе разработанной системы показателей измерений, которая формируется «снизу вверх»: от показателей работы преподавателей и сотрудников – к показателям процессов и деятельности вуза в целом.

Для мониторинга и измерения процессов СМК в целях обеспечения принципа системности необходимо использовать информацию о результатах работы всех структурных подразделений вуза. Обычно в систему показателей процессов СМК вуза входит оценка удовлетворенности потребителей и заинтересованных сторон. Объединение результатов измерения всех процессов дает оценку качества деятельности вуза, которая сравнивается с установленными критериями и планируемыми целями вуза.

Как правило, в основе измерения процессов СМК лежит логическая модель: политика в области качества – цели – планирование. В вузе разрабатывается система показателей для измерения процессов СМК, в которой представляется взаимосвязь: процесс – измеряемая цель – результат – методика его измерения – исполнители – кто проверяет – периодичность – запись.

В этом случае мониторинг и измерения включают: мониторинг обучаемых; мониторинг функционирования образовательного процесса; мониторинг информации об удовлетворенности потребителей (заказчика) путем сопоставления целей и показателей деятельности вуза с ожиданиями заказчика; уровень удовлетворенности потребителей (обучаемых) в получении образовательных услуг и их обеспечение; мониторинг содержания образовательных программ; мониторинг уровня преподавания учебных дисциплин; мониторинг используемого оборудования и ресурсов; мониторинг учебной, учебно-методической литературы; мониторинг деятельности ППС, кафедр, факультетов; мониторинг условий безопасности и условий пребывания обучающихся и сотрудников в вузе; мониторинг самооценки и внутренних проверок (аудит); мониторинг показателя качества образования.

Собранная в результате мониторинга и измерения процессов информация используется для анализа данных, проведения соответствующих корректирующих и предупреждающих действий.

В настоящее время во многих вузах функционируют разработанные ранее в целях мотивации обучаемых, ППС, вспомогательного состава различные рейтинговые системы – системы оценки обучаемых, ППС, кафедр, факультетов. Благодаря достаточно большому количеству показателей оценки они должны занять достойное место в осуществлении мониторинга в системе менеджмента качества вуза.

Так, мониторинг и оценка обучаемых в вузе по рейтинговой системе позволит не только определить уровень подготовки каждого студента, но и поддерживать дух состязательности, целеустремленности в освоении учебной программы и таким образом влиять на качество подготовки выпускников вуза. Такая система оценки деятельности обучающихся является одним из элементов управления качеством образования вуза, позволяющая выявлять слабые места в его работе, по результатам мониторинга проводить корректирующие и предупреждающие действия в организации учебно-воспитательного процесса.

Оценка деятельности каждого обучающегося в разных вузах осуществляется по различным показателям, но основными из них, как правило, являются: успеваемость, профессионально-важные качества (дисциплинированность, стремление к повышению духовно-эстетического уровня, отношение к вредным привычкам и пр.), физическое развитие и спорт, научная и общественно-творческая деятельность. Данная форма работы во многих вузах показала высокую эффективность по стимулированию развития заинтересованности обучаемых в повышении своего профессионального мастерства. Она проводится по завершению обучения в семестре и позволяет по итогам каждого семестра обучения определить не только количественную комплексную оценку деятельности обучающихся за семестр, но и занимаемое ими место в учебной группе, на факультете, в вузе. В зависимости от семестрового рейтинга руководство вуза имеет возможность устанавливать перечень прав и преимуществ, предоставляемых обучающимся в зависимости от достигнутых ими результатов, в том числе и при решении вопроса их распределения по окончании вуза.

Мониторинг оценки деятельности ППС осуществляется по показателям [2], распределяемым по пяти направлениям деятельности: квалификация и профессиональная подготовка, учебная, методическая работа, научная деятельность, идеологическая и воспитательная работа. По итогам учебного года на основе рейтинговой оценки определяются лучшие преподаватели по каждой должностной категории (профессор, доцент, старший преподаватель, преподаватель) среди профилирующих, общепрофессиональных и гуманитарных кафедр вуза.

Методика мониторинга и оценки деятельности кафедр базируется на определенной системе показателей по таким направлениям деятельности, как учебно-методическая работа, научная деятельность, идеологическая и воспитательная работа [2].

По итогам учебного года на основе мониторинга определяются лучшие коллективы среди профилирующих, общепрофессиональных и гуманитарных кафедр вуза.

Мониторинг факультетов осуществляется по таким направлениям, как: качество подготовки обучаемых, уровень идеологической работы, учебной и методической работы, научной работы, материально-технической базы, уровень состояния спортивно-массовой работы [2]. При этом главной целью рейтинговой оценки деятельности факультетов является активизация работы его руководства, профессорско-преподавательского состава по основным направлениям их деятельности, в том числе: по повышению качества управления факультетом; повышению качества набираемых на обучение кандидатов; совершенствованию структуры и повышению качества содержания образовательного процесса; повышению уровня научно-педагогического потенциала факультетов; повышению степени реализации научно-педагогического потенциала; повышению качества всех видов обеспечения образовательного процесса (информационного, методического, материально-технического) и сохранения имеющихся ресурсов.

Такой мониторинг позволяет также выявлять причины, снижающие качество образовательного процесса на факультетах, с целью выработки оптимальных управленческих решений, направленных на его совершенствование и развитие, обобщать и распространять передовой опыт.

В оценке удовлетворенности потребителей (заказчика) важное место в системе мониторинга СМК должна занять налаженная с работодателем система мониторинга профессиональной деятельности выпускников вузов. Поэтому при оценке качества образования по специальностям должна учитываться степень обеспечения требуемого уровня подготовки специалистов, их способность к быстрой адаптации при назначении на первичную должность, к эффективной профессиональной деятельности, а также востребованность выпускников вуза, их служебная карьера.

Формирование показателя качества образования целесообразно осуществлять на основе сформированной в вузе системы измерения процессов, определяющих качество образования, а именно: мониторинга набора; рейтинговой оценки деятельности ППС, кафедр, факультетов; рейтинговой оценки обучаемых; мониторинга качества подготовки выпускников (по результатам работы государственной экзаменационной комиссии); мониторинга профессиональной деятельности выпускников вуза (по результатам отзывов).

Оценка качества образования производится исходя из рассчитанного показателя качества путем обработки по установленному алгоритму систематизированных данных об образовательном процессе.

Таким образом, предлагаемая система мониторинга, основанная на механизмах рейтинговой оценки деятельности основных ее участников, позволит создать в вузе эффективную основу качественной подготовки кадров, соответствующих современным требованиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методические рекомендации по развитию и совершенствованию вузовских систем управления качеством образования (систем менеджмента качества) и приведению их в соответствие с требованиями международных стандартов / В. Е. Борисенко [и др.]. – Минск, 2008.
2. Рейтинговая оценка деятельности профессорско-преподавательского состава, кафедр и факультетов, учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь»: пособие / В. М. Белько [и др.]. – Минск: ВА Республики Беларусь, 2009.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ В РАМКАХ СПЕЦКУРСА КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОРГАНИЗАТОРОВ-МЕТОДИСТОВ

Abstract. Cooperation with social partners is an effective way for improving vocational training of future organizers and methodologists in pre-school education. As author's long experience shows, necessary conditions of such cooperation are: orientation of material and human resources of social partner (pre-school educational institution) toward intellectual production; basing on coordinating support of social partner (higher educational institution) that has possibilities for expert judgment, systematization and propagation of progressive pedagogical experience and educational innovations; concentrating cooperation between social partners for promotion of educational, cognitive and research competence of students.

Обновление содержания и технологий профессиональной подготовки студентов в контексте будущей профессии и современного социально-экономического заказа детерминировано развитием их исследовательской и учебно-познавательной компетентности.

В русле близкого нам подхода Дж. Равена исследовательская компетентность описывается такими важными компетенциями, как: готовность и способность обучаться самостоятельно, готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели, персональная ответственность, способность к совместной работе ради достижения цели, готовность заниматься организационным и общественным планированием [1]. В рамках подготовки будущего организатора-методиста дошкольной сферы каждая из приведенных компетенций рассматривается нами как самостоятельный образовательный дескриптор, семантическая устойчивость и контрастность которого задана на уровне Государственного образовательного стандарта по специальности «031100 – Педагогика и методика дошкольного образования».

В трактовке А. В. Хуторского учебно-познавательная компетенция рассматривается автором как совокупность компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами: знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, креативные навыки продуктивной деятельности [3]. По нашему мнению, здесь наиболее значимы моменты добывания знаний непосредственно из реальности, овладения приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.

Ключевым условием для развития исследовательской и учебно-познавательной компетентностей будущего организатора-методиста в рамках курсов по выбору мы видим сотрудничество с социальными партнерами – учреждениями дошкольного образования, материальная база и человеческий капитал которых ориентированы на производство интеллектуальных продуктов посредством опытно-экспериментальных исследований, связанных с повышением качества предметных представлений детей.

На протяжении последних десяти лет на психолого-педагогическом факультете СмоЛГУ будущими организаторами-методистами дошкольного образования осваивается курс по выбору «Технологии математического моделирования с дошкольниками». В рамках курса развитие отдельных исследовательских и учебно-познавательных компетенций студентов проводилось в таких следующих формах:

- индивидуальные и групповые самостоятельные задания исследовательского типа к семинарским занятиям (обосновать выбор нового материала для математического моде-

лирования с детьми определенного возраста, усовершенствовать имеющуюся технологию моделирования, или разработать и обосновать новую);

- мастер-классы (открытые занятия с дошкольниками проводились педагогами детских садов, являющимися выпускниками СмолГУ, прослушавшими названный курс по выбору; анализ и проекционная модификация занятий осуществлялись каждым студентом).

Формы участия социальных партнеров в развитии исследовательской и учебно-познавательной компетентности будущих специалистов таковы:

- кафедра СОИУУ, деканат психолого-педагогического факультета СмолГУ, директор прогимназии «Полянка»: организационно-информационное сопровождение программы;

- научный руководитель: ведение курса по выбору, консультирование студентов по проведению диагностических и обучающих занятий с детьми, организация анализа и обсуждения результатов проведения студентами занятий с дошкольниками разных возрастных групп, подготовка материалов для научно-педагогической печати, обеспечение междисциплинарного синтеза в развитии компетенций будущих специалистов;

- заместитель директора учреждения образования «Полянка»: курирование, обобщение, интерпретация результатов диагностики детей; консультирование педагогов по проведению занятий с детьми, анализ и совершенствование педагогического инструментария проведенных занятий, обобщение педагогического опыта;

- слушатели курса по выбору: подготовка дидактических и методических материалов, проведение диагностики и фрагментов занятий с детьми, накопление и анализ материалов учебно-исследовательских портфолио.

Важно отметить, что признаки ожидаемого уровня логико-математических представлений детей, задаваемые на констатирующем этапе локального эксперимента диагностическим потенциалом развивающих дидактических материалов, тщательно исследуются и описываются студентами на вводных занятиях курса по выбору.

Используемый в локальном эксперименте набор дидактических материалов в выбранной последовательности внесения определяется преподавателем, педагогами ДОУ и будущими организаторами-методистами методом групповых экспертных оценок с процедурами согласования мнений по правилу корректного большинства, правилу Борда, правилу Парето.

Не менее значим тот факт, что в осуществлении описанного взаимодействия принимают участие и те студенты, которые, прослушав курс по выбору ранее, связали с его предметной областью свои исследовательские интересы на уровне курсовых и дипломных работ. Именно с учетом их мнений и практического опыта определяется последовательность предъявления дошкольникам моделей и материалов.

Проведенные в рамках спецкурса совместные с социальными партнерами исследования и наблюдения позволили выделить следующие необходимые педагогические модули, системно описывающие процесс математического моделирования с детьми 6–7 лет: технологический, валеологический, диагностический и информационный.

Технологический модуль включает разработанные и успешно апробированные посредством специальных занятий технологии математического моделирования. Валеологический модуль задается эмоциональным и здоровьесберегающим потенциалом тематических физминуток, составленных на основе контекстного рифмования. Диагностический модуль охватывает констатирующую и контрольную диагностические методики на плоскостных материалах; мониторинг развития навыков детей; задачи для экспресс-диагностики уровня сформированности навыков математического моделирования детей. Информационный модуль связан с созданием электронных вариантов материалов для математического моделирования на плоскости и баз данных расчлененных схем моделей используемых материалов. Процесс создания математических моделей акцентирован на развитии нравственных пред-

ставлений детей (оказание помощи игровым персонажам, друг другу, родителям, окружающим людям) и выявлении их репрезентационных предпочтений (аудиальных, визуальных, кинестетических) в рассматриваемой предметной области [2].

В заключение приведем важные замечания организационно-технологического плана. Теоретическую базу по использованию метода моделирования в математическом развитии детей студенты получают в ходе предваряющей спецкурса базовой дисциплины «Теория и методика формирования математических представлений детей», а итоговая междисциплинарная рефлексия приобретенных в ходе спецкурса исследовательской и учебно-познавательной компетенций осуществляется в рамках курса «Экспертные оценки в образовании».

Сотрудничество с потенциальными работодателями повышает конкурентоспособность будущих специалистов. Этому способствует заложенный в программе спецкурса высокий уровень требований к рейтинговым образовательным продуктам студентов: планам-конспектам занятий для дошкольников разных возрастных групп, консультаций для педагогов и родителей, наглядным пособиям в раздаточном и электронном видах, электронным базам данных материалов для плоскостного и пространственного моделирования.

Опыт, накопленный в рамках спецкурса, благодаря поддержке Смоленского областного института усовершенствования учителей, распространяется в масштабах города и области посредством семинаров-практикумов и мастер-классов, в которых будущие организаторы-методисты принимают посильное участие.

Таким образом, взаимодействие с социальными партнерами в рамках спецкурса – это соответствующий современным социальным вызовам путь повышения качества профессиональной подготовки будущих организаторов-методистов, акцентированный на развитии их учебно-познавательной и исследовательской компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002.
2. Репина, Г. А. Математическое развитие дошкольников: Современные направления / Г. А. Репина. – М.: ТЦ «Сфера», 2008.
3. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Ю. Н. Силкович, В. В. Силкович
БГУ, Беларусь

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Abstract. Transition to innovative education puts special emphasis on problems of experts preparation quality and directs higher educational establishments towards quality management system creation and an essentially new model of educational process management. It presupposes the creation of a complex system of university activity self-assessment, including the evaluation of its methodological base. The article describes conceptual approaches to the development of the automated system of methodological base monitoring in major spheres of university activity such as control of curriculum quality and monitoring program documentation and electronic educational methodological complexes for each course taught. Introduction of the given technology in higher education will lead to the improvement of the control system of experts preparation quality in the conditions of higher education innovative development and will increase university competitiveness in market conditions.

Одним из основных условий сотрудничества европейских стран, согласно Болонской декларации, является обеспечение гарантии качества высшего образования. Это активизирует деятельность вузов по переходу к инновационному образованию и созданию систем менеджмента качества (СМК) в соответствии с международными стандартами ISO серии 9000. С этой целью в вузах создаются центры мониторингового исследования, разрабатываются принципы оценки, механизмы, периодичность, собственно сеть мониторинга СМК.

Наряду с оценкой основных процессов деятельности вузов, важное место в управлении качеством подготовки специалистов занимает мониторинг методического обеспечения учебного процесса. Его содержание и структура, порядок и последовательность прохождения всех этапов, процедур и операций определяются с точки зрения менеджмента качества образовательного процесса с учетом внутренней логики развития и функционирования учреждения образования. Разработку и конструирование технологий мониторинга методического обеспечения учебного процесса в вузе условно можно разделить на несколько этапов. *Теоретический*, который связан с определением цели и задач, объекта мониторинга, расчленением процесса контроля качества на составляющие части и выявление связей между ними, установлением сроков и периодичности контроля, ответственных исполнителей и руководителей. *Методический* – с планированием критериев качества, разработкой механизма сопоставления исследуемых показателей на предмет соответствия их планируемыми параметрам, с выбором методов и средств статистической обработки данных. *Технологический* – с организацией автоматизации практической реализации мониторинга.

Процесс мониторинга методического обеспечения учебного процесса целесообразно проводить в следующих направлениях: контроль качества учебных планов; обеспеченность учебных дисциплин программной документацией и учебно-методическими комплексами. Все виды мониторинга органично взаимосвязаны между собой посредством учебных планов специальностей, которые являются основой для расчета учебной нагрузки кафедр, планирования расписания, разработки программной и другой учебно-методической документации.

На этапе проектирования модели подготовки специалистов очень важно грамотно провести мониторинг качества учебно-планирующей документации с целью оптимизации учебного процесса и обеспечения выполнения требований Министерства образования и внутренних условий вуза. Автоматизация процесса проектирования модели специалиста с организацией всестороннего мониторинга качества учебных планов разрешает давно актуализированные проблемы соотношений: творческих возможностей проектировщиков и нормативных ограничений, демократических свобод и централизации управления учебным заведением, что проявляется в повышении уровня подготовки специалиста при минимизации издержек на его обучение.

Мониторинг учебных планов целесообразно осуществлять в двух направлениях: диагностический контроль качества учебных планов при их проектировании и анализ сопоставимых показателей учебных планов в разрезе различных специальностей и факультетов за учебный год или период обучения [1]. Виды отслеживаемых параметров и их количество при разработке учебных планов могут меняться и зависят от стратегии развития вуза, специфики его функционирования и личных приоритетов исследователя. Диагностический мониторинг учебных планов в период их разработки позволяет констатировать факты отклонения объемов часов по дисциплинам и циклам дисциплин от запланированных параметров, контролировать недельную нагрузку и количество форм контроля в семестрах, своевременно выявлять наличие проблемной ситуации в поле исследования, так как определяет четкие границы, в пределах которых допускается колебание контролируемого показателя. Анализ сопоставимых показателей учебных планов, выявление динамики их изменения

во времени можно осуществлять как по одной специальности разных годов набора, так и по нескольким, осуществляя необходимые сравнительные выборки в зависимости от цели исследования. Своевременной констатации проблемной ситуации способствует наличие достаточного количества информации, характеризующей предмет исследования. Ввиду значительного ее объема, данные целесообразно представлять в виде, обеспечивающем их наилучшее восприятие (контрольные матрицы, диаграммы и др.), что позволяет быстро оценить сопоставляемые показатели и состояние изучаемых факторов на определенном отрезке времени.

Уровень подготовки специалистов во многом зависит от организации учебно-методической работы кафедр, в частности от учета, контроля качества и своевременности разработки и пересмотра учебных программ по дисциплинам учебных планов. Задача мониторинга программно-методической документации заключается в создании механизма отслеживания обеспеченности, анализа качества и коррекции программного обеспечения дисциплин учебных планов специальностей в системе менеджмента качества вуза. Внедрение автоматизированной системы мониторинга программной документации в Институте бизнеса и менеджмента технологий БГУ позволяет после регистрации учебных программ осуществлять анализ состояния программно-методического обеспечения дисциплин учебных планов по специальностям, формам обучения и годам набора в любой момент времени в разрезе кафедр. Результаты мониторинга представляются в виде контрольных матриц и сравнительных диаграмм, которые обеспечивают наглядность и дают возможность отслеживать работу кафедр по обеспечению учебного процесса во времени программно-методической документацией. Автоматизация процесса мониторинга позволяет оперативно выявлять недостатки в их деятельности и вырабатывать требования (рекомендации) для подготовки новых программных материалов и корректировке существующих.

Третьим направлением мониторинга методического обеспечения учебного процесса является мониторинг обеспеченности студентов электронными учебно-методическими комплексами (ЭУМК). На педагогический результат образовательной деятельности большое влияние оказывает уровень разработки учебно-методических материалов и степень обеспеченности ими студентов. Если качество сопровождающих учебный процесс материалов отслеживают учебно-методические структуры вуза в установленном порядке, то степень обеспеченности ими студентов представляется целесообразным анализировать в комплексе с созданием базы данных ЭУМК по дисциплинам учебных планов с автоматизацией процессов наполнения, поиска, контроля и анализа представленных в ней документов. В отличие от электронной библиотеки база ЭУМК должна содержать не только изданные, но и другие материалы, необходимые студенту для самостоятельного изучения дисциплины [1]. Проведение мониторинговых исследований в рамках данной программы позволяет получить количественную оценку обеспеченности студентов учебно-методическими материалами, а измерение этих оценок во времени – судить о результативности работы кафедр и факультетов в этом направлении. При этом следует иметь в виду, что необходимо создать не механический, раз навсегда заданный процесс с неизменным выходом, а вариативно-содержательный алгоритм, определяющий направление и векторы возможного совершенствования методического обеспечения учебного процесса, форм и методов работы со студентами.

Результаты мониторинговых исследований должны быть доведены до руководства вуза и заинтересованных подразделений с целью разработки и реализации корректирующих мероприятий для улучшения качества методического обеспечения учебного процесса. На основе представленных данных должна разрабатываться матрица планируемых действий, реализация которых приведет к корректировке результатов. Формирование отчетов на каждом уровне мониторинга осуществляется в зависимости от требуемой степени детализации.

Автоматизация системы мониторинга методического обеспечения учебного процесса в рамках СМК будет способствовать повышению эффективности управленческой деятельности вуза на основе рационального использования его внутренних ресурсов, переходу на качественно новый уровень подготовки конкурентоспособного специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

Силкович, Ю. Н. Концептуальные подходы к организации учебного процесса в системе высшего и последиplomного образования / Ю. Н. Силкович, В. В. Силкович // Энергосбережение – важнейшее условие инновационного развития АПК: материалы междунар. науч.-техн. конф. – Минск, 23–24 окт. 2009 г. / БГАТУ. Минск, 2009. – Ч. 2. – С. 248–252.

В. И. Шевченко

БГИПК по стандартизации, метрологии и управлению качеством, Беларусь

ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Abstract. Application of the process approach proves in the report to management as the most effective way of achievement of the planned result, recommendations on realization of the process approach to quality management of higher education contain, with reference to the quality management system corresponding requirements of international standard ISO 9001:2008. Recommendations on formation of the nomenclature of processes in establishments of higher education are given, and also the components participating in processes are considered.

Качество образовательного процесса как социального объекта аксиологично, следовательно, оно обуславливает его пригодность для удовлетворения потребностей потребителей. Отсюда можно сделать вывод, что образование необходимо рассматривать как услугу, потребителем которой являются: обучающиеся, работодатели, общество (государство), в определенных случаях – родители.

Глава 2. Образовательная услуга, как товар, имеет свои характеристики, в том числе по качеству. Качество – степень, с которой совокупность собственных характеристик выполняет требования [1].

Глава 2. Сегодня международно-признанным механизмом, направленным на постоянное совершенствование деятельности организации в области качества, можно считать систему менеджмента качества (СМК) на основе принципов, изложенных в международном стандарте ISO 9001:2008 и его белорусском аналоге СТБ ISO 9001-2009.

Глава 2. Качество результата деятельности всецело зависит от эффективности управления этой деятельностью. Желаемый результат достигается эффективнее, когда деятельностью и соответствующими ресурсами управляют как процессом [1].

Глава 2. Процесс – любая деятельность, благодаря которой входные потоки преобразуются в выходные потоки путем использования ресурсов и введения управляющих воздействий [2].

Преимущество процессного подхода состоит в непрерывности управления, которое он обеспечивает на стыке отдельных процессов в рамках системы процессов, а также при их комбинации и взаимодействии [3].

Чтобы учреждение образования смогло результативно воспользоваться процессным подходом к управлению, оно должно определить и управлять многочисленными связанными видами деятельности.

Создавая СМК, «организация должна: определять процессы, необходимые для системы менеджмента качества, и их применение во всей организации...» [3].

Каждый из процессов СМК имеет определенные атрибуты и должен соответствовать требованиям, установленным стандартом СТБ ISO 9001-2009.

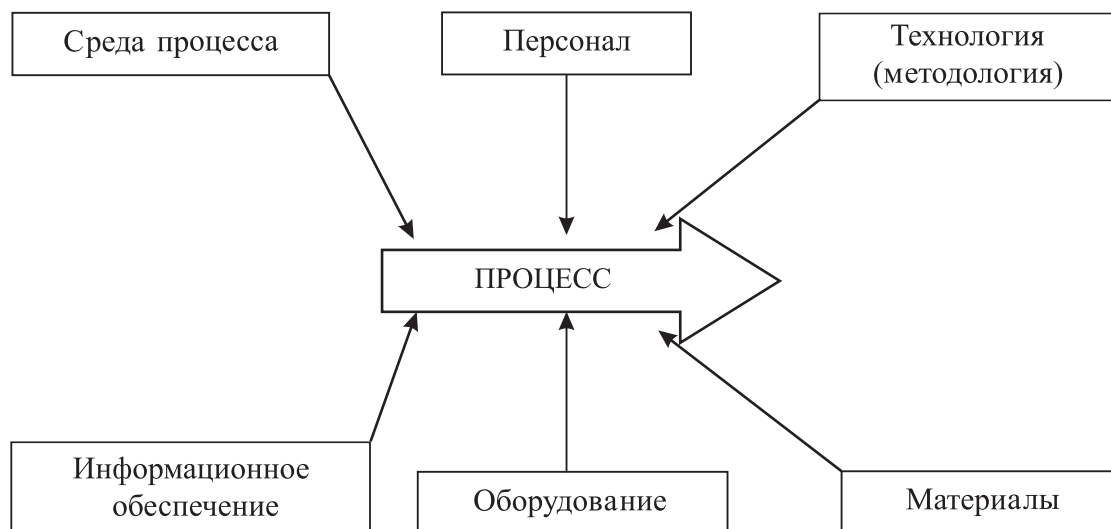
Для применения процессного подхода к управлению организация должна:

- определять последовательность и взаимодействие этих процессов;
- определять критерии и методы, необходимые для обеспечения результативности, как при осуществлении этих процессов, так и при управлении ими;
- обеспечивать наличие информации и ресурсов, необходимых для поддержки этих процессов и их мониторинга;
- осуществлять мониторинг, измерение, если применимо, и анализ этих процессов;
- принимать меры, необходимые для достижения запланированных результатов и постоянного улучшения этих процессов [3].

В реализации каждого процесса в свою очередь, участвуют различные его компоненты, и каждым из них необходимо управлять с целью обеспечения соответствия требованиям (рисунок).

Для эффективной реализации процессного подхода необходимо управлять всеми компонентами процессов. Поэтому в стандарте СТБ ISO 9001-2009 каждому из этих компонентов посвящен соответствующий раздел или пункт.

Известный американский экономист Эдвардс Деминг предложил подход к управлению на основе кругового цикла PDCA, называемого также циклом Шухарта–Деминга [4], который рекомендуется стандартом СТБ ISO 9001-2009 применять в СМК. Цикл PDCA предполагает последовательную, постоянно повторяющуюся реализацию четырех фаз: планирование – реализация процессов – проверка достигнутых результатов – действия действий, направленные на улучшение деятельности.



Компоненты, участвующие в процессах

Следовательно, для каждого процесса необходимо: устанавливать измеримые цели, соответствующие требованиям потребителей и политике УВО; разрабатывать и реализовывать процедуры мониторинга и измерения процессов, методы оценки и критерии результативности процессов и, с определенной периодичностью, рассчитывать ее; разрабатывать и реализовывать корректирующие и предупреждающие действия для достижения поставленных целей и поддержания соответствия СМК требованиям стандарта, а также направленные на постоянное улучшение процессов.

В большинстве случаев УВО осуществляет следующую деятельность:

- образовательную;
- научную и инновационную;
- воспитательную;
- информационно-издательскую;
- социальную.

На практике бывает сложно рассмотреть отдельные виды деятельности УВО без взаимосвязи и взаимодействия с другими. Кроме этого, административно-управленческая и обслуживающая деятельность, связанная с планированием и управлением ресурсами, затрагивает все УВО. Поэтому достаточно обосновано включение в область применения СМК всех или почти всех перечисленных выше видов деятельности.

Все процессы можно поделить на три группы: основные (бизнес-процессы), процессы управления, процессы обеспечения деятельности (вспомогательные).

В классическом УВО, как правило, имеется несколько видов обучения: довузовская подготовка, подготовка специалистов с высшим образованием, переподготовка кадров, повышение квалификации. На стыке образовательной и научной деятельности лежит послевузовское образование – подготовка научных работников высшей квалификации.

В образовательной деятельности к основным работам можно отнести: разработку новых специальностей и специализаций, или курсов повышения квалификации; проведение обучения.

Критериями отнесения работ в СМК к процессам можно считать:

- существенное влияние этой работы на качество деятельности всего УВО;
- существование проблем в работе, требующих повышенного внимания к ней и ее улучшения;
- наличие законченного этапа со своим результатом преобразования входного материала в выходной;
- наличие показателей этой работы, которые участвуют в формировании результатов деятельности в соответствии с целями УВО;
- необходимость постоянного улучшения этой работы.

Учитывая изложенное, в качестве основных можно предложить следующие процессы образовательной деятельности УВО:

- разработка новых специальностей и специализаций подготовки специалистов высшего образования;
- разработка новых специальностей переподготовки кадров;
- разработка новых курсов повышения квалификации;
- довузовская подготовка;
- подготовка специалистов высшего образования;
- переподготовка кадров с высшим образованием;
- повышение квалификации.

Для научной и инновационной деятельности основными процессами могут быть:

- научно-исследовательская работа;
- подготовка научных кадров высшей квалификации.

В СМК УВО в виде процессов целесообразно представить также деятельность: воспитательную, информационно-издательскую, социальную.

Для административно-управленческой деятельности в СМК, характерны процессы, связанные с планированием работы системы и УВО в целом, анализом функционирования и улучшением СМК.

Деятельность по обслуживанию функционирования УВО связана с управлением ресурсами: персоналом, инфраструктурой, производственной средой.

Некоторые приведенные процессы, если это целесообразно, можно объединить.

Главный принцип, которым должно руководствоваться УВО при создании СМК состоит в том, что применяемые процессы должны помочь упорядочить и улучшить его деятельность, направленную на повышение качества образования, и, в то же время, не должны стать самоцелью в стремлении максимально подробно описать деятельность учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь: СТБ ИСО 9000-2006. – Введ. 01.05.2007. – Минск: Государственный комитет по стандартизации Республики Беларусь: Белорус. гос. ин-т стандартизации и сертификации, 2007. – 26 с.

2. Британский стандарт «Руководство по экономике качества». Ч. 1. «Модель затрат на процесс»: BS 6143:1992 / BS 6143:1992 «Guide to the economics of quality». Part 1. «Process cost model»/ М.: НТК «Трек». – 2000 г. – 28 с., 10 ил.

3. Системы менеджмента качества. Требования : СТБ ISO 9001-2009. – Введ. 01.06.2009. – Минск: Государственный комитет по стандартизации Республики Беларусь: Белорус. гос. ин-т стандартизации и сертификации, 2009. – 44 с.

4. *Нив, Генри Р.* Пространство доктора Деминга. Принципы построения устойчивого бизнеса: пер. с англ. / Генри Р., Нив. – М.: Альпина Бизнес Букс. – 2005. – 369 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ	5
<i>Андропова Е. В., Брезгин Ю. И., Медведев В. Е.</i> Диверсификация образования будущего специалиста как педагогическая проблема	5
<i>Антонян К. Г.</i> Культурология в контексте современных образовательных стратегий	8
<i>Астрейко С. Я., Астрейко Е. С., Астрейко А. С.</i> Социокультурная образовательная среда в процессе профессиональной подготовки студентов	11
<i>Бабин И. И., Лыкова В. А.</i> Высшее образование Украины на пути к европейскому образовательному пространству	14
<i>Брыкина Т. Н.</i> Социум, образование, наука: характер связей	17
<i>Буткевич В. В., Любимова Ю. С.</i> Повышение качества подготовки будущих учителей начальных классов к эстетическому и художественному воспитанию учащихся	20
<i>Волнистая М. Г.</i> Проблема повышения качества высшего образования в условиях интеграции образования, науки и производства	23
<i>Гаврилко Т. И., Слепович Е. С.</i> К проблеме передачи качества смысловых содержаний авторской практики в области специальной психологии	26
<i>Галустян О. В.</i> Обучение иностранным языкам в вузе как одно из необходимых условий повышения качества образования	28
<i>Гимпель Л. П.</i> Творческое развитие будущего специалиста как социокультурная тенденция	31
<i>Глотова Ж. В.</i> К вопросу о построении модели системы управления качеством образования на вузовском уровне	34
<i>Глушаков В. Е., Глушакова Т. И.</i> Инновационная система образования в контексте социокультурной динамики	37
<i>Гребень Н. Ф.</i> Актуальные проблемы системы высшего гуманитарного образования	40
<i>Гусаковский М. А.</i> Инновации и качество образования	42
<i>Зенькова И. В.</i> Согласование рынка труда и рынка образовательных услуг	45
<i>Игнатович В. Г.</i> Развитие творческого потенциала студентов в процессе общепедагогической подготовки	48
<i>Катков В. Л., Новоселова А. Н.</i> О повышении качества компьютерных программ	51
<i>Клюня В. Л., Гурский В. Е., Дюбкова Т. П.</i> Методологические аспекты совершенствования педагогического процесса при реализации программы «Защита населения и хозяйственных объектов в чрезвычайных ситуациях. Радиационная безопасность» в Белорусском государственном университете	54
<i>Ковалевич М. С.</i> Методологические основания управления качеством высшего образования в синергетическом контексте	58
<i>Колова С. Д.</i> Реализация аксиологически ориентированной технологии в процессе постижения студентами- филологами новейшей русской прозы	61
<i>Комарова И. А., Здорикова Н. Г.</i> Теоретико-методологические аспекты совершенствования качества профессиональной подготовки специалистов в области дошкольного образования	63
<i>Краснов Ю. Э.</i> Университетское образование как фактор перехода к новому социокультурному укладу и элемент «полномасштабных производительных сил» страны	66
<i>Кузнецова Н. В.</i> Менеджмент знаний как инструмент контроля качества образования	70
<i>Макеева Е. С.</i> Критерии эффективности качества профессиональной подготовки студентов	73
<i>Малыхин А. В.</i> Реализация принципов гуманизации и гуманитаризации в организации самостоятельной учебной деятельности студентов	75
<i>Меркулова О. П.</i> Опыт обеспечения качества в российских вузах и его психологическое осмысление	78
<i>Митина Л. М.</i> Теоретико-методологическое обоснование условий повышения качества профессиональной подготовки студентов	82
<i>Михайлова Н. С.</i> Самообразование студента-заочника как основа повышения качества профессиональной подготовки	85
<i>Полупанова Е. Г.</i> Качество подготовки учителя как один из приоритетов политики Европейского союза в области высшего образования	88
<i>Попкова Е. В.</i> Подготовка менеджера по качеству образования в вузе	91
<i>Савко Э. И.</i> Оздоровительная направленность физической культуры	94
<i>Савченко Л. А.</i> Качество знаний как основной показатель образованности студента высшей педагогической школы	97
<i>Селюжицкая Л. Н.</i> Пути повышения качества высшего образования в современном глобализирующемся мире	100
<i>Сергеев А. Н., Подзолков В. Г.</i> Современные подходы к профессионально-педагогической компетентности и ее формированию у будущего учителя	102

<i>Сороковик Т. И.</i> Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих юристов	106
<i>Сухецкая А. В.</i> Роль педагогической техники в развитии мастерства педагога	109
<i>Титаренко Л. Г.</i> Профессионализм профессорско-преподавательского состава как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов	111
<i>Тихонова И. Г.</i> Управление самостоятельной работой студентов в системе повышения качества образовательного процесса в классическом университете	114
<i>Торхова А. В.</i> Индивидуальный стиль профессиональной деятельности как детерминанта качества университетской подготовки специалиста	116
<i>Федотенко И. Л., Югфельд А. С.</i> Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в вузе	119
<i>Хведченя Л. В.</i> Качество научного обеспечения модернизации образования	122

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ И СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЗАКАЗА

<i>Абибак О. А.</i> Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности в региональном вузе	126
<i>Абламейко С. В., Саечников В. А., Понарядов В. В., Верхотурова Е. В., Ермакович В. Р., Лешкевич С. В., Спиридонов А. А., Хомич М. И.</i> Обучение студентов высоким космическим технологиям через непосредственное участие в проекте разработки университетского микроспутника	129
<i>Адаменко Н. Д.</i> Лекция с одновременным контролем знаний как средство повышения качества профессиональной подготовки будущих программистов	132
<i>Артемиёнок Е. Н.</i> Технология дифференциальной организации процесса обучения на основе системной диагностики	134
<i>Барченко А. В., Король Д. Ю.</i> Повышение конкурентоспособности выпускников вузов в современных условиях	137
<i>Бирюкова Н. А.</i> Дополнительное образование как фактор профессиональной мобильности выпускника университета	141
<i>Богатов А. А., Резникова Е. В.</i> Индивидуально-дифференцированный подход при обучении говорению на иностранном языке	143
<i>Богданович С. В., Леонович И. И.</i> Пути совершенствования подготовки инженеров для дорожно-транспортного комплекса страны	147
<i>Болдырихина В. Н.</i> Студенческий научный кружок как важный элемент творческой развивающей среды в профессиональной подготовке будущих педагогов	150
<i>Бондаренко Н. Л., Халецкая Т. М.</i> Проблема подготовки юридических кадров в контексте будущей профессиональной деятельности	153
<i>Бумаженко Н. И.</i> Профессиональная направленность как детерминанта качественной подготовки специалиста социальной сферы в условиях вуза	155
<i>Вальченко С. А.</i> Совершенствование педагогической подготовки студентов вуза	158
<i>Василевская Е. И., Прокашева В. А.</i> Формирование устойчивой мотивации учебной деятельности как средство совершенствования качества подготовки специалистов-химиков	161
<i>Верхотурова Е. В., Ермакович В. Р., Жук А. И., Жук О. Л., Лешкевич С. В., Понарядов В. В., Саечников В. А., Хомич М. И., Чернявская Э. А.</i> Подготовка и переподготовка кадров для Белорусской космической системы дистанционного зондирования Земли на базе Центра аэрокосмического образования БГУ	163
<i>Виеская М. Г.</i> Обновление содержания профессиональной подготовки менеджеров в контексте современного социально-экономического заказа	165
<i>Вислобокова Н. С., Вислобоков Н. Ю.</i> Формирование креативности как важнейшего условия профессионализма будущих специалистов	168
<i>Воеводина С. А.</i> Компетентностный подход в реализации содержания образования будущих педагогов	170
<i>Володько С. М.</i> Переход к новым государственным образовательным стандартам: обновление содержания и технологий профессиональной подготовки студентов по иностранному языку	173
<i>Галах Е. П.</i> Необходимость развития профессиональной готовности к работе в интегрированных учебных заведениях у студентов старших курсов педагогических специальностей	176
<i>Герантия Т. Э.</i> Саморегуляция как способность достижения эффективного результата в контексте будущей профессиональной деятельности	182
<i>Горнотай Т. Л.</i> Аксиологические возможности спецкурса «Беларускі каляндарна-абрадавы фальклор» в профессиональном становлении будущих педагогов	186
<i>Губарева Т. В., Федотенко И. Л.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий для повышения качества психологической подготовки бакалавров педагогического вуза	189
<i>Губаревич И. И., Сацевич В. Н.</i> Адаптационная программа как средство профессионального самоопределения студентов	193
<i>Давыдова О. М.</i> Проблема качества подготовки специалистов для сферы иноязычного образования в региональном вузе	197
<i>Добролюбов Н. Н.</i> Проблемы управления качеством практического обучения студентов аграрных вузов	199
<i>Догадин Н. Б., Догадина А. Н.</i> Курс «Применение компьютерных дидактических тестов в обучении» – эффективное средство подготовки студентов педвузов к формированию компетенций учащихся	202

<i>Дроботова Е. В.</i> Роль профессионального самосознания в повышении качества профессиональной подготовки студентов.....	204
<i>Елисеева О. В.</i> Внедрение новых дисциплин в вузе как фактор развития малого бизнеса в Беларуси	207
<i>Жаркова О. Н., Абаев Г. Н., Шестопалов Е. М., Андреева Р. А., Халил В. Б., Сафронова Е. В., Ельшина И. А.</i> Роль практики в профессиональной подготовке студентов	210
<i>Желева Е. Г.</i> Клиническая практика как форма оптимальной профессиональной подготовки будущих медицинских специалистов	213
<i>Жук О. Л.</i> Педагогическая подготовка как средство личностно-профессионального развития будущих специалистов	216
<i>Заколюдная Е. Е.</i> Метафороносители как средство моделирования и разрешения конфликтов у студентов-спортсменов на учебных занятиях	219
<i>Зайцева В. А., Мархасёв И. Р.</i> Теоретико-методологические аспекты лингвокультурологической подготовки переводчиков в парадигме современной лингвистической науки.....	222
<i>Захарова С. Н.</i> Формирование социально-гражданских компетенций у будущих педагогов: проблема преемственности среднего и высшего образования	225
<i>Зеленкова И. Л.</i> Этическое просвещение как существенный параметр качества высшего образования в современных условиях	228
<i>Значенок В. С.</i> Роль игры на занятиях по иностранному языку как способ развития критичности мышления и повышения коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей	232
<i>Иванова Г. С.</i> Формирование игровой компетентности у студентов – будущих учителей	234
<i>Игнатович Т. В.</i> Содержание и формы речевой подготовки студентов-юристов.....	237
<i>Калавур М. А.</i> Актуальны формы організації вучэбнай дзейнасці будучых настаўнікаў матэматыкі	240
<i>Карпов Д. С.</i> Пороговые явления в обучении студентов информационным технологиям	243
<i>Каишев С. С.</i> Проблемы педагогической подготовки студентов и пути их решения в вузах Беларуси.....	245
<i>Киричек А. В., Морозова А. В.</i> Многоуровневая практико-ориентированная система подготовки кадров для машиностроения как механизм реализации компетентностной дифференциации выпускников вуза	249
<i>Кирюшин И. В.</i> Интеграция математики и физики в теоретическом курсе математического анализа	253
<i>Колмаков А. А., Кобелев А. А., Малык И. А.</i> Организация подготовки военных специалистов в Белорусском государственном университете.....	256
<i>Коновальчик Е. А.</i> Коммуникативная компетентность в педагогической подготовке студентов вуза	259
<i>Коньшева А. В.</i> К вопросу организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов технических вузов	263
<i>Копанец Е. Г., Подус Г. Н.</i> Структурированный подход к преподаванию фундаментальных дисциплин – основа качественной профессиональной подготовки студентов	265
<i>Корепанова М. В.</i> Подготовка магистров педагогики на основе эвристического подхода в образовательной деятельности.....	267
<i>Короткевич Д. С.</i> Компоненты процесса обучения студентов-лингвистов деловому общению на немецком языке как втором иностранном.....	271
<i>Корчалова Н. Д.</i> Коммуникативные параметры профессиональной подготовки студентов-психологов на начальном этапе обучения.....	274
<i>Краснова Т. И.</i> Легализация плагиата: вызов качеству профессиональной подготовки студентов.....	277
<i>Кремень Е. В., Кремень Ю. А., Расолько Г. А.</i> Использование информационных технологий при проведении занятий по курсу «Численные методы»	281
<i>Кузьменков Н. Ф., Масловская Ю. И.</i> Социальная направленность мотивов занятий с неумеющими плавать студентами	283
<i>Куницкая О. М.</i> Некоторые проблемы функционирования филиала кафедры высшего учебного заведения в государственных органах	286
<i>Лебедева О. И.</i> Роль контекстного обучения иностранным языкам в повышении качества профессиональной подготовки студентов.....	289
<i>Лесникович А. И., Савицкая Т. А.</i> О повышении качества учебного процесса на химическом факультете Белорусского государственного университета.....	292
<i>Макаренко Э. Н.</i> Технологии формирования опыта творческой деятельности будущего педагога	295
<i>Макарова О. Н.</i> Дистанционные олимпиады как условие формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза.....	298
<i>Минчукова Е. М.</i> Организация самостоятельной работы при обучении иноязычному монологическому высказыванию студентов неязыковых специальностей с использованием графических опор.....	301
<i>Мосейчук Л. И., Снисаренко К. Л.</i> Применение слайд-презентаций в работе преподавателя.....	303
<i>Москвичева Н. Л.</i> Формирование образа профессии у студентов как средство развития внутренней детерминации учебной деятельности.....	305
<i>Наумова Т. А.</i> Интеграция гуманитарных наук в системе профессиональной подготовки учителя-словесника.....	308
<i>Новиков С. А.</i> Образовательные исследования: опыт одного занятия.....	311
<i>Павлова Л. К.</i> Формирование методологической культуры учителя в условиях классического университета	313
<i>Павлова И. М., Сутович Е. И.</i> Межвузовский семинар-практикум в системе совершенствования подготовки специалистов	316
<i>Пионова Р. С.</i> Образовательный и культурологический потенциал педагогики	319
<i>Подольн С. В., Воробьев Г. Н., Юрченко И. В.</i> О формировании содержания естественнонаучной подготовки студентов технического вуза	323

<i>Полонников А. А.</i> Опыт использования компетентного подхода в образовательном процессе БГУ	326
<i>Полякова Е. С.</i> Синергетический подход в профессиональной подготовке будущего учителя музыки	329
<i>Слепович Е. С., Поляков А. М.</i> Символ как условие формирования ценностно-смыслового поля практики помощи ребенку с особенностями развития	332
<i>Селюжицкая Т. В.</i> Совершенствование информационного обеспечения учебного процесса на заочной форме обучения	335
<i>Сманцер А. П.</i> Самообразование как средство повышения качества подготовки будущих педагогов	338
<i>Сокольчик В. Н.</i> Проблемы развития самостоятельной управляемой работы студентов в контексте интеграции в Болонский процесс	341
<i>Станциц М. А.</i> Подготовка будущего учителя к проведению факультативных занятий в школе как актуальная проблема педагогического образования	344
<i>Талатынник Ю. И., Титоренко А. М.</i> Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов экономических специальностей в контексте будущей профессии	347
<i>Тарантей В. П.</i> Качество профессиональной подготовки студентов в контексте межкультурного образования	349
<i>Титова О. А.</i> Возможности реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов в контексте современного педагогического образования	351
<i>Титовец Т. Е.</i> Развитие метафорического мышления у будущего специалиста образования	354
<i>Тищенко Ю. А.</i> Формирование исследовательских умений студентов	357
<i>Толстик Н. В.</i> Подготовка будущих учителей начальных классов к реализации ценностного потенциала элементов геометрии в начальной школе	360
<i>Третьякова Л. Г., Расолько Г. А., Кремень Ю. А.</i> Использование систем компьютерной математики в функциональном анализе	362
<i>Урбан М. А.</i> Методическая подготовка студентов к использованию метода моделирования в начальном курсе математики	365
<i>Федосов А. Ю.</i> Подготовка педагогических кадров к осуществлению воспитательной деятельности в условиях информационной среды школы	368
<i>Фокин В. А., Фокин И. В.</i> Обновление содержания российского социального образования с учетом европейских квалификационных рамок	371
<i>Халецкий В. А., Василевская Е. И.</i> Отбор содержания химического образования для студентов машиностроительных и строительных специальностей	374
<i>Черкасова С. А.</i> Подготовка будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования	376
<i>Шалагинова К. С.</i> Опыт организации и осуществления подготовки студентов-магистров к работе с детьми группы риска	379
<i>Шепелевич В. Г.</i> Разработка лабораторной работы «Коалесценция дисперсных частиц в сплаве»	382
<i>Шершинева Т. В.</i> Использование элементов тренинга в процессе профессиональной подготовки кадров для сферы культуры и искусства	384
<i>Яковлева С. Л.</i> Роль иностранного языка в формировании социальной мобильности студентов	387
<i>Ярошевич О. В.</i> Формирование творческого потенциала специалиста в процессе обучения инженерной компьютерной графики	390

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО НОРМАТИВНО-ПРОГРАММНОГО И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗАХ В ЛОГИКЕ ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА

<i>Баженов В. Н., Малаховская В. В.</i> Использование мультимедийных технологий в обучении графическим дисциплинам	394
<i>Берестовский А. В.</i> Использование различных видов раздаточного материала в преподавании иностранного языка	396
<i>Большова О. А.</i> Некоторые аспекты интеграции вузовских библиотек Республики Беларусь в информационно-образовательную среду	398
<i>Венгер Ю. И.</i> Модульно-рейтинговая система как фактор повышения качества профессионального обучения	402
<i>Глина В. Н.</i> Разработка инновационных академических проектов в вузе (на примере летней социологической школы)	404
<i>Гольцев М. В., Герасимович Л. Ю.</i> Применение проблемно-исследовательского подхода и проблемно-модульной технологии обучения как инновационной образовательной технологии повышения качества высшего образования при организации контролируемой самостоятельной работы студентов	407
<i>Залеская Ю. И.</i> Возможности формирования экологической культуры будущего специалиста в процессе преподавания дисциплины «Основы педагогики»	410
<i>Зевелева Е. З., Киселева М. В.</i> Система тестов как средство контроля самостоятельной работы студентов	413
<i>Казаченок В. В.</i> Информационные технологии в управлении самообучением в процессе решения математических задач	416
<i>Казачков А. Р., Василец Г. Ю., Давиденко А. А., Клименко Т. А., Ястребов И. С.</i> Учебно-исследовательские проекты в системе высшего образования	418
<i>Катькало А. А., Хомченко В. В., Хомченко А. В.</i> Использование дистанционных образовательных технологий для организации самостоятельной работы студентов	421

<i>Кириленко Н. М., Жидкова А. Е., Тригубова Л. А.</i> Деловая игра и кейс-метод в профессиональной подготовке студентов торгово-экономических вузов	424
<i>Коклевский А. В.</i> Формирование технологической грамотности будущих специалистов средствами информационно-коммуникационных технологий	427
<i>Кондрашова Л. В.</i> Повышение качества педагогического образования – залог развития человеческого потенциала	430
<i>Лира А. И.</i> Электронные образовательные продукты как одно из средств повышения качества профессиональной подготовки студентов.....	432
<i>Лисова М. И., Пирютко О. Н.</i> Современные тенденции в методике преподавания математики	435
<i>Манкевич Ж. Б.</i> Обучающе-контролирующий тест как средство индивидуализации и дифференциации учебного процесса.....	437
<i>Михайловская Е. Н.</i> Креативные методы обучения в развитии познавательной самостоятельности студентов	439
<i>Можей Н. П.</i> Влияние компьютерных технологий на повышение качества обучения высшей математике.....	442
<i>Самохвал В. В., Галынский В. М., Кисель Н. К., Позняк Ю. В., Шваркова Г. Г.</i> Проблема модернизации университетских математических и естественнонаучных образовательных практик в контексте информационно-компьютерной революции.....	445
<i>Пуйман С. А.</i> Технологические аспекты создания электронного учебника по педагогике.....	452
<i>Свистунович Н. Е.</i> Функция дисциплин вузовского компонента в обеспечении качества профессиональной подготовки	456
<i>Сенченко Л. Э.</i> Применение современных образовательных технологий при изучении графических дисциплин	459
<i>Сиренко С. Н.</i> Интенсификация учебного процесса инструментальными средствами сетевой образовательной платформы E-University.....	461
<i>Сиротина И. К.</i> Педагогический тест как средство обучения математике.....	464
<i>Тригубова Т. М.</i> Социально-педагогическое сопровождение академической мобильности студентов как фактор повышения качества их профессиональной подготовки.....	468
<i>Трусевич И. В.</i> Опыт применения инновационных технологий активного обучения компьютерным дисциплинам в БТЭУ	471
<i>Чертко Н. К.</i> Методические приемы качественной подготовки студентов.....	475
<i>Шивачева В. И.</i> Интерактивная подготовка будущих учителей.....	477

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА

<i>Афанасьева Т. С.</i> Формирование ценностного отношения к старости в процессе обучения в вузе	480
<i>Ашихмин С. П., Сахарова Л. Г.</i> Формирование профессионального самосознания у студентов медицинского вуза	482
<i>Воронцов Д. Б.</i> Категория социальной компетентности студентов в педагогических исследованиях последних лет	485
<i>Даньшева С. О., Чередник Д. Л.</i> Воспитание студенческой молодежи – основа качественной подготовки современного специалиста.....	488
<i>Дорошко О. М., Прудко Т. М.</i> Педагогические основы взаимодействия воспитателей общежития с воспитательной структурой вуза	491
<i>Зарайченко В. Е.</i> Культура межнационального общения студентов как важнейший фактор формирования социально-профессиональной компетентности выпускника	494
<i>Заяц С. Л.</i> Как достичь действенного воспитания в вузе?.....	497
<i>Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б.</i> Межкультурная адаптация как средство повышения качества университетской подготовки будущих специалистов	501
<i>Копылов О. С., Четвет В. В.</i> Комплексный подход к оценке качества и эффективности воспитательной работы в высшей школе.....	504
<i>Косточкина О. В.</i> Профессиональная направленность волонтерской деятельности в педагогическом вузе	506
<i>Марченко В. М., Пыжкова О. Н., Яроцкая Л. Д.</i> Идеологическая и воспитательная работа как часть единого учебно-воспитательного процесса.....	509
<i>Рангелова Э. М.</i> Роль и место воспитательной работы в болгарской высшей школе	512
<i>Урбан Е. А.</i> Применение технологии модерации в системе воспитательной работы со студенческой молодежью.....	515
<i>Шакурова М. В.</i> Особенности формирования социокультурной идентичности студентов	518
<i>Шкіронак І. С.</i> Духоўна-патрыятычнае выхаванне студэнтаў праз літаратурную спадчыну праяікаў і паэтаў (з вопыту работы ФБ БДУ).....	521

РАЗВИТИЕ ВНУТРИВУЗОВСКИХ СИСТЕМ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ С РЫНКОМ ТРУДА.....

<i>Бойко В. К., Пивоварчик Т. А.</i> Обеспечение качества проектирования образовательных программ на основе современных технологий менеджмента	525
<i>Глобенко М. В.</i> Система менеджмента качества: проектно-ориентированный подход.....	528
<i>Костевич А. Л.</i> Совершенствование подготовки ИТ-специалистов для поддержки экспорта информационных технологий: аспект защиты информации	530

<i>Крот В. И., Сикорский В. В., Хмельницкий А. И.</i> Практика применения рейтинговой системы оценки знаний по дисциплине на физическом факультете БГУ.....	534
<i>Ли Чон Ку, Дмитриева А. В.</i> Изучение мнения работодателей о качестве подготовки специалистов в сфере экономики	537
<i>Лявишук В. Е., Скворцова Л. Л.</i> Управление качеством адаптации студентов к вузу на базе процессного подхода.....	540
<i>Молофеев В. М., Хухлындина Л. М.</i> Роль интернационализации образования в повышении качества образовательного процесса	543
<i>Онищенко Э. В.</i> О проблемах оформления понятийного аппарата менеджмента качества высшего профессионального образования.....	546
<i>Охрименко А. А., Сиваков Л. Г.</i> Мониторинг в системе менеджмента качества высшего учебного заведения.....	550
<i>Репина Г. А.</i> Взаимодействие с социальными партнерами в рамках спецкурса как путь повышения качества подготовки будущих организаторов-методистов	553
<i>Силкович Ю. Н., Силкович В. В.</i> Концептуальные основы организации мониторинга методического обеспечения образовательного процесса в вузе	555
<i>Шевченко В. И.</i> Процессный подход к управлению качеством высшего образования.....	558

Научное издание

**ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

**Материалы международной
научно-практической конференции**

Минск, 22–23 апреля 2010 г.

В авторской редакции

Художник обложки *Т. Ю. Таран*
Технический редактор *Г. М. Романчук*
Корректоры *Л. Н. Масловская,*
Н. П. Ракицкая
Компьютерная верстка *О. С. Виноградовой,*
Т. А. Малько

Ответственный за выпуск *А. Г. Купцова*

Подписано в печать 07.10.2010. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Печать офсетная. Усл. печ. л. 66,03.
Уч.-изд. л. 48,82. Тираж 100 экз. Зак.

Белорусский государственный университет.
ЛИ № 02330/0494425 от 08.04.2009.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика.
Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
ЛП № 02330/0494178 от 03.04.2009.
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.