

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА
**ОТ УПРАВЛЕНИЯ
К САМОУПРАВЛЕНИЮ**

Материалы
Международной
научно-практической конференции
Минск, 22-23 апреля 2009 г.

Минск
«Издательский центр БГУ»
2009

УДК378.091.322(063)
ББК 74.58я43
У91

Редколлегия:
Канд. филос. наук, доц. *М.А. Гусаковский*,
И.Е. Осипчик, *Н.Д. Корчалова*, *Д.И. Губаревич*

Под редакцией
Н.Д. Корчаловой, *И.Е. Осипчик*

Рецензенты:
д-р психол. Наук, проф. *Е.С. Слепович*;
канд. пед. наук, доц. *В.В. Чечет*

У91 **Учебная** деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: Материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 22-23 апреля 2009 г.) / под ред. Н. Д. Корчаловой, И. Е. Осипчик. — Минск: Изд. центр БГУ, 2009. — 348 с.
I ISBN 978=985-476-731-4

В настоящем сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции «Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению» (Минск, 22–23 апреля 2009 г.), отражающие современные подходы к проблеме учебной деятельности студента университета в философии, психологии, социологии и педагогике.

Адресуется преподавателям университетов, исследователям образования, работникам системы повышения квалификации, аспирантам и студентам гуманитарных специальностей.

УДК 378.091.322(063)
ББК 74.58я43

ISBN 978=985-476-731-4

© БГУ, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Нужен ли высшей школе методический язык? (Предисловие к сборнику, или, скорее, послесловие к конференции)</i>	<i>9</i>
Раздел 1. Учебная деятельность студента как теоретико-методологическая проблема	15
<i>Гимпель Л. П., МГЛУ</i>	
Управление учебной деятельностью как творческий процесс	17
<i>Корчалова Н. Д., БГУ</i>	
Самоуправление учебной деятельностью студентов: право на высказывание	21
<i>Новиков С. А., МГУ им. А. А. Кулешова</i>	
Поиски новой продуктивности языка образования: к понятию об акте образования.....	27
<i>Полонников А. А., БГУ</i>	
Теоретические и практические вопросы адаптации опыта развивающего обучения Эльконина/Давыдова: к проектированию университетских дидактических систем	32
<i>Строгецкая Е. В., СПбГЭТУ «ЛЭТИ»</i>	
Применение коммуникационного подхода в анализе ограничений реализации самоуправления учебной деятельностью в российских вузах	36
Раздел 2. Учебная деятельность студента как проблема прикладных исследований	41
<i>Болдырихина В. Н., МГПИ</i>	
Пути осознания студентом себя как самоуправляемой личности в современной системе высшего образования.....	43
<i>Буйко Т. Н., БГУФК</i>	
О методологическом потенциале конструктивизма в исследовании проблемы гражданского воспитания студенчества.....	45
<i>Валаханович С. А., АУПРБ</i>	
Психолого-педагогические особенности развития личности студента и их влияние на самоуправление в учебной деятельности	49
<i>Демидова О. В., НИО Краснова Т. И., БГПУ</i>	
Стили и стратегии учения как средства самоуправления учебной деятельностью студентом (к проблеме самоменеджмента учения).....	52
<i>Дерман И. Н., БНТУ</i>	
Мотивация достижения в учении как детерминанта личностной саморегуляции студентов.....	58
<i>Изотова Е. Г., ЯГПУ</i>	
Специфические особенности структуры учебной деятельности студентов 1–5 курсов	62

<i>Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б., РУДН</i> Самообразование студентов университета: управленческий аспект ...	66
<i>Лабода С. В., БГПУ им. М. Танка</i> Университеты Германии в условиях реформ: from crisis to crisis	70
<i>Лазарева О. В., ГОУВПО КГПУ</i> Значение метакогнитивных стратегий в саморегуляции учебной деятельности студентов	75
<i>Лебедева О. И., ГГАУ</i> Студент как субъект учебной деятельности в высшей школе	79
<i>Меркулова О. П., ВГПУ</i> Студент как потребитель образовательных услуг	83
<i>Михайловская Е. Н., БГПУ им. М. Танка</i> Этапы развития познавательной самостоятельности студентов	87
<i>Разорина Л. М., СыктГУ</i> Переход от управления к самоуправлению учебной деятельностью: теоретико-методологические аспекты нормативного подхода	90
<i>Рогова О. Б., ПетрГУ</i> Влияние опыта исследовательской деятельности на уровень самоорганизации студентов	94
<i>Руда К. Ю., ВА РБ</i> Особенности подготовки специалистов экстремального профиля	99
<i>Самохвал В. В., Кисель Н. К., Позняк Ю. В., Шваркова Г. Г., Галынский В. М., БГУ</i> Системная экспликация ценностно-смысловых ориентиров развития культуры личности в практике университетской эдукологии	102
<i>Сидорова М. В., БГЭУ</i> Функциональная структура самоуправления учебной деятельностью студентов	109
<i>Титовец Т. Е., БГПУ</i> Теоретико-методические основы управления самостоятельной учебной деятельностью будущего учителя в свете типологии когнитивных мотивов Ю. Хабермаса	112
<i>Хухлындина Л. М., Молофеев В. М., БГУ</i> Мониторинг в системе менеджмента качества образования	117
<i>Щуринова И. А., ТГПУ им. Л. Н. Толстого</i> Развитие учебной деятельности первокурсников как фактор становления их субъектной познавательной позиции	120
<i>Якушина Н. В., ОрелГТУ</i> Познавательная самостоятельность и профессиональная компетентность студента	123

Раздел 3. Самостоятельная работа студента: проблемы, решения, перспективы	127
<i>Алтайцев А. М., БГУ</i> Информационно-образовательная среда как педагогическая система осуществления дидактического взаимодействия преподавания и учения (самообучения)	129
<i>Дмитриев Е. И., РИВШ</i> Самостоятельная работа студента в вузе: мнение студентов (социологический анализ)	136
<i>Лобанов А. П., БГПУ Дроздова Н. В., РИВШ</i> Самостоятельная работа студентов как рефлексия компетентностного подхода	142
<i>Марченко В. М., Пыжкова О. Н., БГТУ</i> Роль контролируемой самостоятельной работы в системе урвневой образовательной технологии.....	147
<i>Михайлова Н. С., ИПКиПК ГрГУ им. Я. Купалы</i> Педагогическая поддержка становления самообразовательной деятельности студента	150
<i>Можей Н. П., БГТУ</i> Проблемы формирования профессиональной компетентности в преподавании математики.....	154
<i>Осадчук О. Л., ОмГПУ</i> Возможности самостоятельной работы в развитии регулятивной компетенции выпускника педагогического университета.....	159
<i>Сарсембаева А. А., ВКГТУ им. Д. Серикбаева</i> Организация самостоятельной работы студентов-бакалавров по иностранному языку в условиях технического вуза.....	163
<i>Сороко С. М., ПГУ</i> Комплексное использование системы рейтингового контроля и УКСРС в условиях перехода на новый образовательный стандарт	166
<i>Федосов А. Ю., РГСУ</i> Пути организации самостоятельной работы студентов — будущих учителей.....	170
Раздел 4. Педагогическая деятельность преподавателя: проблемы, решения, перспективы	173
<i>Бондаренко Е. Н., МИТСО</i> Стратегии управления и самоуправления профессиональной деятельностью студентов — выпускников педагогических вузов за рубежом.....	175
<i>Воеводина С. А., УО «ПГУ»</i> Проблема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов посредством активных методов обучения	179

<i>Кашлев С. С., МГЛУ</i> Субъектность преподавателя как фактор формирования субъектности студентов.....	182
<i>Краснова Т. И., Егорова Ю. Н., БГПУ</i> Трудности преподавателей при разработке учебно-методических комплексов.....	188
<i>Сабитова Л. Б., СИФК</i> Процесс формирования способности будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего образования	193
<i>Торхова А. В., БГПУ</i> Развитие компетентности будущих педагогов в самоорганизации учебно-профессиональной деятельности	197
<i>Швецова С. Т., КФ АБиК МФ</i> Педагогическая компетентность преподавателя вуза: некоторые аспекты анализа и решения проблемы в современных условиях.....	203
Раздел 5. Методические разработки по обеспечению учебной деятельности студента	209
<i>Авдонина Т. В., Королёва Е. А., ГГУ им. Ф. Скорины</i> Культура речи: психологическая установка на общение	211
<i>Аникина Ж. С., ТПУ</i> Об опыте исследования учебной автономии при обучении иностранному языку в Томском политехническом университете	214
<i>Антохина В. А., КГПУ</i> Деятельностные основания содержательных и технологических аспектов профессиональной лингводидактической подготовки будущих учителей начальных классов	219
<i>Галиев Т. Т., ЕАГИ</i> Самоуправление учебной деятельностью: системное структурирование, представление и изучение содержания обучения	224
<i>Глотова Ж. В., РГУ имени И. Канта</i> Новые подходы к оцениванию учебной и обучающей деятельности субъектов обучения в вузе	227
<i>Горноста́й Т. Л., БрГУ имени А. С. Пушкина</i> Формирование профессиональной направленности студентов в преподавании курса «История педагогики»	231
<i>Дьяченко Л. С., ВГУ им. П. М. Машерова</i> Педагогические аспекты организации самоуправления учебной деятельностью студентов.....	235
<i>Евстифеева Н. В., Жиндеева Е. А., МГПИ им. М. Е. Евсевьева</i> Студент как субъект учебной деятельности	237

<i>Ермакова Э. Э., БрГТУ</i> Основные формы практической подготовки студентов в высших учебных заведениях.....	239
<i>Ермолович М. М., БГУ</i> Деонтологический компонент в учебной деятельности: от управления к самоуправлению.....	242
<i>Каллаур Н. А., Решеткина И. В., БрГУ им. А. С. Пушкина</i> Инновационные формы организации образовательного процесса будущих учителей математики: из опыта работы	245
<i>Карпов Д. С., ЯГПУ</i> Резервирование информации как компонент информационно-технологической компетентности студента-гуманитария	249
<i>Кравец В. А., Товажнянский Л. Л., Сук А. Ф., Синельник Н. А., НТУ «ХПИ»</i> Виртуальное образовательное пространство НТУ «ХПИ» — новое качество учебного процесса.....	253
<i>Кравчук Г. Т., ЛИБД УБД НБУ</i> Модель формирования готовности к использованию информационных технологий в учебной и профессиональной деятельности.....	258
<i>Михайлова Е. В., ГОУ ВПО МГПУ</i> Практико-ориентированные основы профессионального саморазвития будущих учителей начальных классов.....	261
<i>Мякинник Т. Н., НИО</i> Научно-методическое обеспечение самоуправления учебной деятельностью	265
<i>Посягина Т. А., филиал ГОУ ВПО МГУТУ</i> Информационное обеспечение организации обучения студентов-заочников технического вуза.....	269
<i>Релина Г. А., СмолГУ</i> Электронная ведомость учета как средство стимулирования студента к управлению учебной деятельностью	274
<i>Решеткина И. В., Селивоник С. В., БрГУ им. А. С. Пушкина</i> Самоуправление и самоорганизация учебной деятельности студентов-математиков средствами проекта «Наш ответ „Числам“» .	278
<i>Ручко Л. С., КГУ им. Н. А. Некрасова</i> Научно-педагогический отряд как средство профессионального становления будущего педагога	282
<i>Савич О. Е., ИПКиПК ГрГУ им. Я. Купалы</i> К проблеме организации учебного процесса подготовки программистов в условиях переподготовки	287

<i>Савчик О. М., УО РИПО</i> Вопросы к экзамену как инструмент повышения эффективности учебной деятельности	291
<i>Салимова Р. И., МИЭ СПБАУЭ</i> Региональная лексика как воспитательный элемент в учебной деятельности студентов вузов	293
<i>Сергейко С. А., ГрГУ им. Я. Купалы</i> Организация самостоятельной работы студентов по сравнительной педагогике на основе рабочей тетради	297
<i>Сидорчук И. П., Невмержицкая А. В., АУпПРБ</i> Инновации в образовательном процессе: на примере визуализации административных процедур	302
<i>Сутович Е. И., ВА РБ</i> Методические основания организации самостоятельной учебной деятельности курсантов	307
<i>Сямёнава С. М., БДУ</i> Мадэлі і структура крытычнага ўспрымання і разумення зместу універсітэцкага дыскурсу лекцыі ў працэсе выкладання метадыкі беларускай мовы	311
<i>Ходосевич В. И., Ярошевич О. В., БГАТУ</i> Мультимедийное сопровождение самостоятельной работы студентов как средство интенсификации процесса обучения	316
<i>Цехан О. Б., ГрГУ</i> Метод проектов как средство самоуправления учебной деятельностью студента: компетентностный подход	320
<i>Янковская Л. В., УО «ПГУ»</i> Управляемая самостоятельная работа студентов в рамках модульной организации курса «Основы идеологии Белорусского государства»	324
<i>Аналитическая записка</i>	330
<i>Сведения об авторах</i>	337
<i>Приложение</i>	345

Нужен ли высшей школе методический язык? (Предисловие к сборнику, или, скорее, послесловие к конференции)

В апреле 2009 года в Минске на базе Белорусского государственного университета прошла Международная научно-практическая конференция «Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению». Одним из результатов подготовки и проведения конференции является предлагаемый читателям сборник материалов. Обычно предисловие к такого рода изданиям представляет собой комментарий составляющих его текстов (которые нам, как организаторам, представляются довольно диагностичными), их композиции, связей, решаемых и не решаемых ими задач. Однако нам хотелось бы расширить границы комментируемого предисловием содержания. Это связано с тем, что, к сожалению, у тех, кто не принимал непосредственного участия в работе конференции, картина произошедшего в ее рамках сводится к той, что возникает при знакомстве с опубликованными текстами; то же, что составляло событийность конференции и должно создавать контекст их понимания и отношения к ним, автоматически выводится за скобки. Не умаляя самостоятельного значения данного издания, мы хотели бы предпослать комментарий к нему с привлечением материала, связанного с подготовкой и проведением конференции, делающего наши наблюдения более отчетливыми и обоснованными.

Первое обстоятельство, которое обращает на себя внимание, — это явная диспропорция в количестве текстов, использующих разные способы предметизации учебной деятельности: как теоретического конструкта, как квазисоциологического феномена, как условия/цели педагогической деятельности или как предмета методических разработок. Эта диспропорция еще более очевидна в полном объеме текстов, поданных на конференцию, часть из которых по тем или иным соображениям не прошла рецензуру. Здесь мы не можем дать исчерпывающее объяснение тому, вследствие чего педагогическая мысль все реже обращается к разработке концептуально-теоретических инноваций в сфере университетского образования и, в частности, концептуализации учебной деятельности, однако сам факт отсутствия интереса к такого рода работе обнаруживает себя в немногочисленности текстов, составивших «теоретический» блок нашего сборника.

Возможно, читателю покажется или странным, или скучным и надоевшим очередное обращение к теме учебной деятельности студента, поданное под модным соусом «самоуправления», что, по-видимому, произошло с частью нашей уважаемой авторской аудитории. Действительно, что можно еще сделать, как ни повторить уже ставшие привычными слова о необходимости ее планомерного и всестороннего формирования, о повышении ответственности и самостоятельности студентов в процессе обуче-

ния, о развитии творческой составляющей процесса обучения со всеми известными формулировками данных терминов? Эти и многие другие вопросы, составляющие каркас теории обучения в высшей школе, представляются уже давно решенными, чему немало способствует обилие разнообразной литературы по педагогике и психологии высшего образования; и дело лишь за тем, чтобы создать более удачную и экономную методическую разработку, соответствующую конкретным обстоятельствам преподавательской деятельности.

Однако так ли это? Что происходит с конструктом учебной деятельности при помещении его в образовательное поле высшей школы? Какие эффекты возникают вследствие его использования для исследований или педагогической практики?

В педагогической психологии можно обнаружить как минимум два опыта обращения к «учебной деятельности» в контексте проблематики высшего образования.

Первый из них осуществляется московской психолого-педагогической школой, созданной в недавнем прошлом В. Я. Ляудис. Поддерживая традицию развивающего обучения Эльконина/Давыдова, представители указанной школы попытались вычленить надпредметные единицы обучения, которые выполнили бы для него (обучения) роль системообразующего фактора («Формирование учебной деятельности студента», 1989). В качестве упомянутых выше единиц выступили учебные действия, первоначально имеющие индивидуальный характер, направленные на освоение конкретного содержания профессионального обучения. Поскольку речь шла о создании универсальной теории учебной деятельности в высшей школе, характеризующейся более высоким коэффициентом многопрофильности обучения, чем средняя школа, задача вычленения единиц обучения непосредственно в его предметном содержании — преимущественно научном знании — становилась практически невыполнимой. Иными словами, допущение универсальности знания как предмета усвоения заменялось допущением универсальности деятельностной организации учения.

Как было упомянуто выше, первоначально поиски педагогов и психологов этой школы велись в направлении таких форм и условий обучения, которые поддерживали и обеспечивали бы индивидуальное развитие (профессиональное становление); любые формы социальности в обучении (групповые формы работы, консультации и др.) рассматривались как имеющие смысл в том случае, если способствовали этому. Как нам представляется, это было наследием психолого-педагогических разработок, созданных для младшей и средней школы, и одновременно своеобразной попыткой компенсировать «огрехи» школьного образования, не решающего окончательно задачу воспитания учебной самостоятельности школьников (если, конечно, рассматривать именно школу как социальный институт, в ведении которого находится эта задача). Для теории учебной деятельно-

сти в высшей школе положение усугубляется тем, что учебная деятельность, согласно постановкам развивающего обучения, должна быть сформирована к концу школьного обучения, причем на таком уровне и такого качества, которые позволяли бы не только самостоятельно осваивать новое знание, но и решать творческие задачи в избранной науке или профессии. Как следствие, в отношении обучения, направленного на психическое развитие (интеллектуальное или личностное), у высшей школы нет своего специфического предназначения, и в этом смысле нет необходимости в построении аутентичной теории учебной деятельности в высшей школе. Более широкий и детальный критический анализ традиции Эльконина/Давыдова в ее преломлении для высшей школы наши читатели могут найти в тексте А. А. Полонникова.

В середине 1980-х годов происходит перелом во взглядах относительно конструкта, выступающего системообразующим понятием в теоретических постановках учебной деятельности студента. В качестве такового начинают выступать временные формы групповой консолидации. Возникновение таких форм, их поддержание в аудитории начинает рассматриваться как показатель продуктивности учебного процесса («Формирование...», 1989). К сожалению, эта линия психолого-педагогических исследований и технологизации обучения не получила должного развития и внедрения в повседневную практику. Помимо причин социологического порядка: устойчивости установок, традиций, которые всегда предопределяют и определяют образовательный процесс, существуют причины, которые кроются, как нам кажется, в теоретико-методологических основаниях этой школы — в теории деятельности. Примат целесообразности, осознанности и получения (социально) значимого продукта как результата планомерных преобразований превращает рассмотрение учебного процесса в понимание его как процесса технологического производства. Предварительное планирование и поэтапный контроль, с одной стороны, и социальная динамика, отличающаяся спонтанностью и непредсказуемостью, с другой стороны, создают неустранимые противоречия не только для построения связанной теории учебной деятельности студента, но и при организации непосредственной практики обучения.

Несмотря на различия в понятиях, посредством которых излагаются идеи учебной деятельности, у обеих линий рассматриваемой психолого-педагогической школы есть принципиальное сходство: каждая из них закладывает в основу своих построений принципиальную возможность педагогического вмешательства в учебный процесс, не просто участия, а именно вмешательства, подразумевающего внесение изменений в происходящее, возможность влияния на него.

Второй опыт обращения с учебной деятельностью ближе к практике социологического рассмотрения интересующих исследователя феноменов. Он представлен в работах многих авторов. Здесь мы сошлемся лишь на В. А. Якунина, учебное пособие которого аккумулирует большое коли-

чество исследований по учебной деятельности студента (В. А. Якунин, «Педагогическая психология», 2000). Важной особенностью этого опыта, на наш взгляд, выступает негласное признание того факта, что и учебная активность студентов, и обстоятельства, ее сопровождающие, не так просто поддаются целенаправленным трансформациям. Так, например, центральный вопрос для деятельностного подхода — вопрос об учебной мотивации — полагается здесь во внеобразовательное или околообразовательное пространство, и мотивы выбора профессии (вуза, отделения, читай — будущего) всего лишь указывают на те мостики, которые устанавливаются между высшей школой и более широкой социокультурной ситуацией, чем специфицируют сам процесс обучения. В результате мы получаем некое знание, не поддающееся педагогическому использованию или педагогическому влиянию, что честнее отражает происходящее в аудиториях, нежели это подразумевают многие новаторские педагогические изыски. Правда, при этом остается вопрос, не утрачивается ли учебная деятельность студента как отдельный феномен образовательной реальности (и последняя как таковая)?

Мы, как организаторы, полагали, что в центр внимания на конференции могут быть представлены, в первую очередь, вопросы, направленные на спецификацию теоретических постановок учебной деятельности студента университета, и в качестве пускового механизма для конструктивного и критического мышления была предложена идея управления/самоуправления. К слову сказать, и в текстах, и в ходе работы конференции было крайне мало попыток последовательных теоретических высказываний относительно проблемного поля конференции в том варианте, в котором оно было предъявлено в информационном письме.

Вместе с тем мы предполагаем, что идея управления/самоуправления не является еще одним довеском к теории учебной деятельности. Введение данной идеи в качестве необходимого ее (теории) элемента ставит нас перед задачей ревизии всех основных понятий — и учебной деятельности (и деятельности ли?), и педагогической деятельности, и собственно управления.

Конечно, идея управления не является новой для психолого-педагогических разработок. Например, упоминаемый нами В. А. Якунин в 1988 году опубликовал монографию «Обучение как процесс управления», в которой и учебная, и педагогическая деятельность (а последняя особенно) понимаются как деятельности, имеющие принципиально управленческий характер. Но, к сожалению, помимо терминологической замены данная работа немного прибавляет к традиционным взглядам на обучение и его составляющие. И дело, возможно, в том, что сама категория управления нуждается не столько в прояснении своего содержания, сколько в радикальном его переопределении, как в рамках гуманитарного знания, так и в рамках образовательного знания. В данном сборнике наиболее близко к пониманию проблемы управления в социальных системах подошла

Е. В. Строгецкая, исследования которой направлены на вычленение эмпирических индикаторов, посредством которых может быть определена коммуникативная организация учебного процесса, что позволяет, в том числе, ответить на вопрос о том, кто и, главное, чем управляет. Важно отметить, что учебное знание, согласно данным исследования, не является центральным персонажем, главным действующим лицом разворачивающегося взаимодействия; значение начинают приобретать его (взаимодействия) способы и временная организация.

Второе обстоятельство, которое мы считаем необходимым отметить, — это «отсутствие» студенческого голоса, как на конференции, так и в текстах. В ходе подготовки конференции организаторами систематически предпринимались попытки включить в предполагаемый диалог студентов разных курсов, обучающихся на гуманитарных специальностях. В рамках этой работы им предоставлялась возможность выступить соорганизаторами тех событий конференции, в которых они могли бы принять участие. Однако это направление работы оказалось (по крайней мере, по внешним признакам) провальным: студенты просто перестали как-либо контактировать с организаторами. Нельзя сказать, что в данном сборнике (как и у тех текстов, которые были присланы, но не вошли в него) нет авторов, являющихся студентами на момент подачи текстов. Однако их студенческий голос как специфическая позиция в образовательной коммуникации заменяется либо педагогическим голосом (как в случае с А. В. Невмержицкой), либо исследовательским (как в случае с А. И. Авраменко, А. В. Мороз и А. О. Пашкевич, текст которых не был принят по причине несоответствия тематике конференции). Выступает ли это показателем того, что проблема учебной деятельности принадлежит исключительно педагогическому языку, а студенческий язык «оформляется» посредством иных средств, или научные конференции, в том числе посвященные вопросам высшей школы, в силу своей конструкции не опознаются студентами как позволяющие сохранить собственную аутентичность, или попросту им неинтересно происходящее? Как бы мы ни квалифицировали это студенческое молчание, оно, как нам кажется, диагностично для всей образовательной ситуации в высшей школе: это образование без студента, пока оно принадлежит педагогу.

Третье обстоятельство касается методической линии в представленных текстах. Для практикующих педагогов методические разработки, применяемые ими на занятиях, являются благодатной почвой для написания материалов к конференции. При этом в качестве ресурса для подготовки текста часто используются переопределенные конструкции идеологической рамки конференции. Создается впечатление, что педагогической практики не склонны проблематизировать собственное понимание, в результате чего им сложно вариативно организовать методическую работу в высшей школе, создавать новые варианты методических позиций. Возможно поэтому тексты, составившие методический блок данного сборника,

поражают формальным и содержательным единством. Еще более очевидным образом сходство методического мышления обнаруживало себя в устных выступлениях наших участников. А зачастую — и в их отсутствии. Мы имеем в виду, в первую очередь, работу тех площадок конференции, на которых должны были презентироваться методические пособия или авторские разработки. Небольшое количество заявок на указанные площадки, отсутствие заинтересованной (да и вообще любой) аудитории на них, способ подачи материала указывает, как нам кажется, на редуцированность методической позиции к упрощенной ситуативно-конструкторской деятельности, на отсутствие средств квалификации, экспертизы или присвоения методических разработок.

Данным предисловием мы не ставили себе задачи дать комментарий каждому тексту в сборнике или его разделам. Мы предполагаем, что наши читатели достаточно опытны в обращении с такого рода изданиями и смогут самостоятельно, с опорой на имеющиеся в сборнике средства, организовать движение по нему. Для нас было важным обозначить узловые моменты (вокруг которых в последнее время выстраивается содержательная работа сотрудников Центра проблем развития образования БГУ, выступивших инициаторами и организаторами конференции «Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению»), которые представляются нам самым неоднозначными в своем решении. Мы благодарим всех участников этого события и, в первую очередь, тех, кто рассматривает его не как итог, а как возможность для дальнейшего диалога.

Н. Д. Корчалова

Раздел 1

Учебная деятельность студента
как теоретико-методологическая проблема

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Для системы высшего образования Республики Беларусь свойственно постоянное совершенствование содержания, форм, способов организации и управления образованием. «*Управление* — это деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью (задачами), анализ и подведение итогов на основе достоверной информации» [5, с. 498]. *Управление учебно-воспитательным процессом* предполагает создание оптимальных внешних и внутренних условий для успешного формирования личности, рациональное использование образовательных и воспитательных возможностей преподавания, всех видов и форм учебной и воспитательной работы. *Управление учебной деятельностью* мы определяем как сознательное регулирование деятельности, отношений и поведения обучаемых, обеспечивающее их развитие в процессе обучения. *Процесс управления учебной деятельностью* понимается нами как система управленческих действий педагога по достижению поставленных целей.

Анализ проблем управления осуществляется в науке с учетом существующих моделей управления деятельностью и поведением обучаемых. Исследователями [2; 3; 7 и др.] обоснованы такие модели управления, как гуманистическая, демократическая и бихевиористская.

В гуманистической модели управления на первом плане — уникальность каждого ученика. Данная модель ориентирована на личность ученика; педагогу рекомендуется уделять внимание саморазвитию учащегося, минимально вмешиваясь в его деятельность. Примерами выступают гуманистические модели К. Роджерса, М. Марленда.

Демократические модели управления основаны на положительном отношении к индивидуальности, правам и мнениям ученика; последний имеет возможность участвовать в принятии важных решений (модели Я. Кунина и Р. Дрейкурса). Такие модели предполагают руководящую роль педагога, который должен четко формулировать цели деятельности, использовать логические доводы для убеждения в правомерности конкретных действий и определять, что ожидает того, кто нарушит эти правила.

Бихевиористская модель управления деятельностью и поведением ученика базируется на строгом руководстве преподавателя. Данная модель основана на представлении о том, что дурное поведение является результатом того, что ребенок не в состоянии усвоить приемлемое альтернативное поведение. Преподавателю рекомендуется средствами прямого педагогического воздействия свести к минимуму возникающие проблемы. Примером является модель Л. Кантера.

Выбор модели управления обусловлен целью деятельности. Анализ публикаций по данной проблеме и собственный опыт преподавательской деятельности позволяет утверждать, что в системе высшего образования Республики Беларусь доминирует демократическая модель управления. Наши дальнейшие рассуждения будут вестись с позиций данной модели.

Объектом управления выступает учебная деятельность, поэтому считаем целесообразным рассмотреть ее сущностных характеристик.

«Учебная деятельность — это деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач» [4, с. 44]. Ряд исследователей (П. Я. Гальперин, И. И. Ильясов, А. М. Матюшкин, А. В. Петровский, Н. Ф. Талызина и др.) выделяют признаки учебной деятельности: направленность на овладение учебным материалом и решение учебных задач; освоение общих способов действий и научных понятий; общие способы действий предваряют решение задач; закономерность изменений в субъекте деятельности; изменение психических свойств и поведения обучаемого.

Учебная деятельность имеет определенную структуру и содержание. Анализ *содержания* учебной деятельности начинается с определения ее *предмета*: усвоение знаний; овладение обобщенными способами действий; отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Учебная деятельность не тождественна усвоению, она направлена на изменение самого субъекта; усвоение же опосредует интеллектуальные и личностные изменения ее субъекта, что также входит в предмет учебной деятельности. Успешность учебной деятельности зависит от того, насколько обучаемый стал ее субъектом, и какие изменения появились у него. В данном контексте речь идет о внутренней стороне учебной деятельности.

К *средствам* учебной деятельности относят: мыслительные операции, лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности (анализ, синтез, обобщение, классификация и др.); знаковые (языковые) вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексивируется и воспроизводится индивидуальный опыт; фоновые знания, посредством включения в них новых знаний структурируется индивидуальный опыт ученика.

Способ — это ответ на вопрос, как учиться, каким образом получать знания. Наиболее исчерпывающее описание способа представлено в теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). *Продуктом* учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, а также внутренние новообразования в психике и деятельности (мотивационные, ценностные, смыслообразующие). Продукт учебной деятельности органично входит в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, успешность его общения, профессиональной деятельности.

Содержание, обусловленное внутренней структурой учебной деятельности, можно схематично представить следующим образом (рисунок 1).

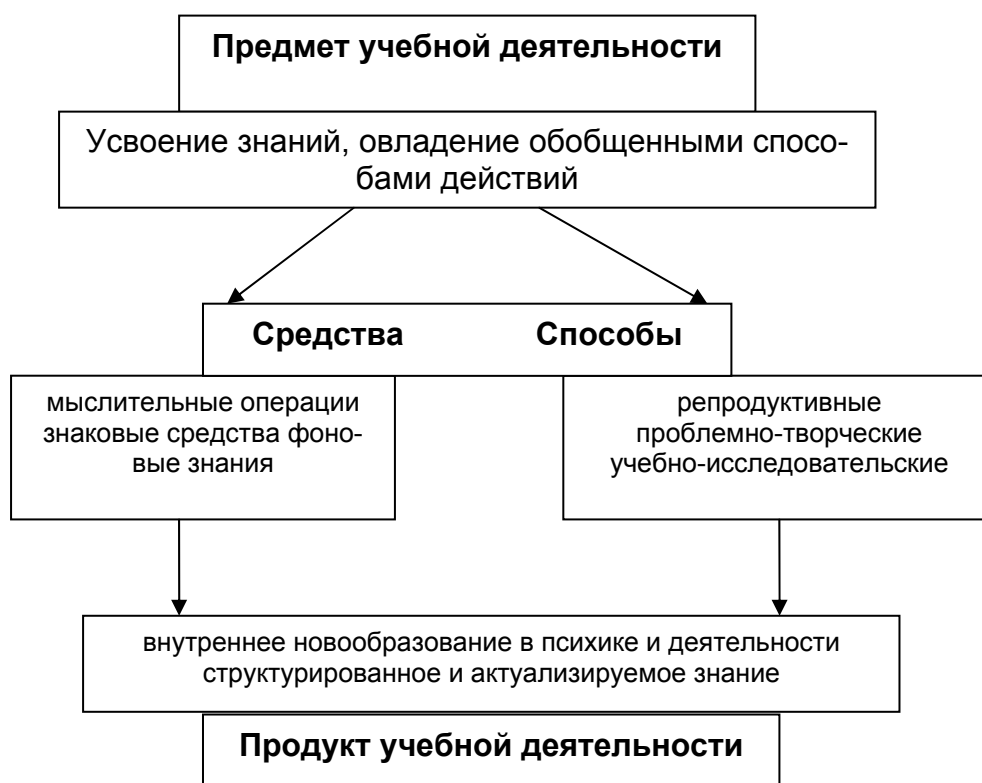


Рис. 1. — Содержание учебной деятельности

Обращаясь к **внешней структуре** учебной деятельности, В. А. Сластенин [5] выделяет следующие основные компоненты: цель, мотивы, учебные действия (операции), результат.

Цель учебной деятельности — запланированный результат, на достижение которого направлены все усилия процесса обучения [1]. *Целью учебной деятельности является развитие обучаемого.* Сформулированная общая цель учебной деятельности постоянно конкретизируется, соотносится с создавшимися условиями, возможностями ее участников; цель распадается на целый ряд, систему конкретных задач. Учебная задача — это цель учебной деятельности, заданная в конкретных условиях. Условия в педагогике принято рассматривать как педагогическую ситуацию.

Motiv — внутренняя побудительная сила человека, заставляющая его заниматься той или другой деятельностью [7]. Мотив можно определить и как отношение обучаемого к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность. В роли мотивов выступают потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Имея в виду деятельность педагога, говорят о *мотивации обучения*, с позиции обучаемого следует вести речь о *мотивации учения*. Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на *мотивах*. Мотивация является не только основным компонентом структурной организации

учебной деятельности, но и существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности.

Учебная деятельность — это система органически связанных друг с другом *действий* [6], которые располагаются в определенной логике. Как цели подразделяются на задачи, так и крупное действие есть последовательность действий более низкого порядка с переходами на разные уровни иерархической системы действий.

Результат — это то, чего достигает обучаемый в процессе учебной деятельности. Результаты могут не совпадать с целями деятельности; чтобы цель учебной деятельности и ее результат совпали, необходимо последовательно изучать состояние учебной деятельности, творчески подходить к ее организации и управлению. Для достижения оптимально возможного в данных условиях результата правомерно рассматривать процесс управления учебной деятельностью в категориях педагогического творчества, как творческий процесс.

Творческий процесс мы определяем как совокупность последовательных действий субъекта деятельности, направленных на создание объективно и субъективно новых, оригинальных продуктов, обладающих социальной значимостью и прогрессивностью, на изменение качественных показателей его развития.

Анализ принципов управления учебной деятельностью с позиций творчества позволил установить следующие зависимости.

Реализация принципа дифференциации содержания учебных заданий с соблюдением их посильности становится возможной в случае творческого подхода педагога, что предполагает: своевременную диагностику уровня подготовки студента, разработку системы разноуровневых учебных заданий (в том числе проблемного характера), стимулирование активности студента, создание ситуаций успеха, осуществление педагогической поддержки, умение корректировать учебную деятельность и др.

Осуществление принципа возрастания интеллектуальных нагрузок и последовательный переход к частично неточным и неполным указаниям по выполнению учебных заданий означает, что педагог способен работать в «зоне ближайшего развития» ученика и при этом виртуозно управляет учебной деятельностью. Принцип планомерного превращения педагога в пассивного наблюдателя за процессом учебной деятельности, на первый взгляд, не имеет ничего общего с творчеством. Мы рассматриваем данный принцип как некую грань, за пределами которой творческая составляющая в деятельности педагога становится внутренним достоянием обучаемого, превращает его в реального субъекта учебной деятельности.

Принцип перехода от непосредственного контроля педагога за результатами учебной деятельности к самоконтролю, по нашему мнению, является не только критерием успешности в управлении учебной деятельно-

стью, но и показателем субъектности обучаемого, его направленности на созидание самого себя. Если управление педагогом учебной деятельностью побудило ученика к саморазвитию, новым достижениям, то есть основание рассматривать такое управление как творческий процесс.

Литература

1. Акофф, Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. М., 1994.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. СПб., 2000.
3. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. СПб., 2003.
4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. М., 1983.
5. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. М., 2003.
6. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологическая основа) / Н. Ф. Талызина. М., 1984.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. / Х. Хекхаузен. М., 1986.

Корчалова Н. Д., БГУ
г. Минск (Беларусь)

САМОУПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ: ПРАВО НА ВЫСКАЗЫВАНИЕ

В педагогических публикациях, посвященных оценке существующей ситуации обучения в вузе и его результатов, нередко можно встретить достаточно типичные критические квалификации студенческой учебной активности. Так, многие отмечают ставшую уже привычной пассивность студентов, как в аудитории, так и вовне ее, отсутствие мотивации к обучению или крайне низкий ее уровень, нежелание самостоятельно осваивать содержание обучения (как включенного в утвержденную учебную программу, так и выходящего за ее рамки), искать дополнительные материалы и привлекать их на семинарских, лабораторных и иных занятиях, составлять индивидуальные программы обучения и планомерно их осваивать и т. д. [1]. Помимо этого педагогами фиксируются сложности в следовании учебной дисциплине: пропуски занятий, опоздания, неподготовленность к семинарско-практическим занятиям и др. Все вышеотмеченные особенности студенческой активности связываются с недостаточной освоенностью учебной деятельности в целом и отдельных ее компонентов, с неразвитостью самостоятельной, автономной позиции студента, его ответственности

[2]. Большинство педагогов сходятся во мнении, что современные студенты неадекватны по уровню своего развития и мотивационной направленности условиям обучения в вузе [1].

Сложившаяся в вузах ситуация может быть связана с различными обстоятельствами, в том числе с изменением социально-экономического положения вузов, вынужденных принимать абитуриентов заведомо более низкого «качества» как в интеллектуальном, так и в общекультурном отношении. Однако для педагогического анализа и воздействия широкие социальные или материальные обстоятельства недоступны. Кроме того, микросоциальное взаимодействие имеет столь же существенное значение для наблюдаемых феноменов, как и указанные выше более масштабные факторы. Справедливости ради стоит отметить, что описываемые преподавателями сложности отнюдь не являются приобретением последних десятилетий. Столь же удручающая картина происходящего в университетских стенах может быть обнаружена в описаниях историков образования как характерная не только для конкретной страны или эпохи, но повторяющаяся довольно регулярно (см. работы М. Фуко, С. М. Василейского и др.).

Решение указываемых педагогами проблем обучения в вузе видится ими в реорганизации процесса вузовской подготовки, привлечении новых методов и форм проведения занятий, которые были бы направлены на развитие интеллектуальной инициативности, ответственности за свою учебу и ее результаты, способствовали бы конструированию студентами новых знаний, выработке индивидуальных образовательных стратегий и т. п., что в более обобщенном виде представляется как планомерный переход от управления учебной деятельностью педагогом к ее самоуправлению студентом; переход, осуществление которого может быть операционализировано в совокупности педагогических задач (см. данный сборник).

Передача полномочий по управлению учебной деятельностью может быть увидена как определенный культурный проект социализации, строящийся на рациональных основаниях: мы обнаруживаем в практической деятельности то или иное затруднение, идентифицируем и интерпретируем его, после чего предлагаем соотносимую с интерпретацией программу действий по оптимизации деятельности, направленной на разрешение обнаруженного затруднения. В нашем случае речь идет о такой рационалистической оценке вузовского обучения, которая указывает на соответствие его целей и используемых для их достижения педагогических средств.

Однако насколько можно доверять рациональности такого рода педагогических построений? Каков иной способ понимания темы самоуправления учебной деятельностью или, вернее, отношений между педагогом и студентом, складывающихся вокруг «общего» для них предмета, именуемого учебной деятельностью?

В попытке ответить на данные вопросы мы обратимся к системному подходу, разработанному школой Пало Альто.

Несмотря на то, что представители данного подхода являются специалистами в области семейной психотерапии, ими сформулирован ряд положений и правил, позволяющих анализировать широкий круг ситуаций коммуникации между людьми. Нужно отметить, что понятие коммуникации является центральным для всей системы теоретических построений и практических действий в рамках данного подхода. Отталкиваясь от традиционного понимания коммуникации как передачи информации, П. Вацлавик и его коллеги фактически отождествляют коммуникацию и поведение, осуществляемое в конкретном контексте, в результате чего контекст, в котором происходит коммуникация, не просто вступает в некоторые отношения с ее элементами, но становится неотчуждаемым ее атрибутом [3, с. 13]. Как следствие, становится возможным утверждение, что все есть коммуникация.

Обладая многоплановой продуктивностью, т. е. способностью производить те или иные эффекты, коммуникация производит или поддерживает определение себя и других ее участниками: осуществляя те или иные коммуникативные действия, я одновременно даю понять, как кто я это делаю, и в качестве кого я принимаю своего партнера по коммуникации. Определение себя и других в коммуникации происходит не столько с помощью ее содержания (в первую очередь, вербального), хотя нельзя утверждать его полную нейтральность в этом процессе, сколько с помощью поведенческих средств, указывающих на взаимоотношения (вне зависимости от их длительности) между партнерами, конструирующих эти взаимоотношения и составляющих метакоммуникацию. В работе, переведенной на русский язык, Пол Вацлавик и его соавторы представляют метакоммуникацию как коммуникацию по поводу коммуникации, ее правил и средств [3]. Нам представляется, что такой взгляд на соотношение коммуникации и метакоммуникации, разотождествляющий их, уместен как промежуточная абстракция в ходе теоретических построений или как терапевтический прием, позволяющий переключить внимание клиента с одних обстоятельств коммуникации на другие. В реальных ситуациях коммуникация и метакоммуникация (как производящая взаимоотношения) неотъемлемы друг от друга. Иными словами, передача информации происходит всегда с одновременным поведенческим установлением отношений между коммуникаторами.

Поскольку представляемый нами вариант системного подхода развивался в рамках семейной психотерапии и связан с анализом случаев семейной патологии, причем патологии, понимаемой как хоть и развивающейся по некоторым общим правилам, однако носящей индивидуальный, изолированный по отношению к макросоциальным отношениям характер, тема социальной предопределенности (социальной в смысле Э. Дюркгейма) взаимодействия не обсуждается его представителями. Для нас же при обращении к практике обучения становится невозможным игнорировать социально обусловленную природу взаимоотношений между педагогом и

студентом, что проявляет себя в устойчивости и тиражированности паттернов взаимодействия между ними, вне зависимости от личностных особенностей конкретных действующих лиц. Мы не считаем, что реализуемые участниками учебного взаимодействия роли имеют своим источником самих же участников. Для нас становится важным описать содержательно образовательные роли и особенности учебной коммуникации, а также определение ее участников, которое она априори содержит. Итак, нам необходимо выявить коммуникативные действия обеих сторон и дать объяснение устанавливаемым с их помощью взаимоотношениям в контексте проблемы управления учебной деятельностью (УД).

Первое, что необходимо указать, это принадлежность высказывания об управлении учебной деятельностью. Как тема, проблема, вопрос оно (управление) поднимается, обсуждается, решается педагогом. Говоря об управлении учебной деятельностью, педагог одновременно устанавливает, демонстрирует «законность» своего права высказываться по данной теме и производить ряд иных действий, влекущих за собой изменение активности партнера по коммуникации — студента. Определение себя как того, кто вправе решать вопрос об управлении УД, осуществляется также с помощью порядка действий в коммуникации: педагог первым осуществляет те или иные коммуникативные действия или конструирует их последовательность таким образом, чтобы его действия в пунктуации последовательности событий¹ становились точкой отсчета для последующей коммуникации. Например, педагог может предложить студентам ознакомиться с учебной программой и задать вопросы по ней, внести свои предложения относительно ее коррекции или расширения-сужения, разработать индивидуальный план подготовки по курсу, разработать собственный проект как результат его освоения или, что происходит чаще всего, просто объявить название курса и тему первой лекции и приступить к ее исполнению.

Если анализировать только содержательную сторону такого педагогического сообщения, то можно прийти к выводу о передаче педагогом функций управления УД студентам, однако на метакоммуникативном уровне, т. е. уровне взаимоотношений, никаких изменений педагого-студенческого взаимодействия не происходит, функционирует все та же схема «педагог дает задание — студент выполняет задание». Обращаясь к студентам с каким-либо предложением относительно процесса обучения в условиях его формального осуществления, педагог неизбежно определяет себя как лицо, которое вправе управлять и управляет, а студента — как

¹ Пунктуация последовательности событий указывает на то, что коммуникация и события, заключенные в ней, являются «материалом», который подвергается упорядочиванию коммуникаторами [1, с. 52]. В зависимости от способа упорядочивания одни и те же коммуникативные события становятся элементами различных реальностей. Пунктуация событий может производиться как за счет установления точки их отсчета, так и за счет включения или исключения событий из акта их упорядочивания.

лицо, которым он вправе управлять и управляет. В контексте такого прочтения взаимодействия педагога и студента безынициативность студентов, формальное выполнение творческих и иных заданий могут быть поняты как комплиментарные¹ и адекватные коммуникативным действиям педагога, т. е. как выполненные под чьим-то руководством по некоторому заранее определенному плану.

Мы полагаем, что развернутые теоретизирующие или практико-ориентированные высказывания педагогов о самоуправлении учебной деятельностью студентов представляют собой классический пример парадоксальной коммуникации. Под последней Вацлавик, Бивин и Джексон подразумевают такого рода коммуникативное действие, которое отрицает утверждаемое и может вызвать «поведенческий паралич», поскольку нельзя, будучи здравомыслящим и последовательным человеком, одновременно согласиться и не согласиться с одним и тем же утверждением (например, если некто говорит нам «не верьте мне, я лжец», то что нам остается делать: если мы верим, что говорящий — лжец, то, значит, он сказал правду, и мы должны ему верить, следовательно, он не лжец, и сказал неправду о том, что он лжец, и мы не должны верить ему). Попробуем описать, в чем заключается парадоксальность действий педагога во взаимоотношениях со студентами, утверждающего необходимость переориентации процесса обучения с управления на самоуправление.

Терминологически управление означает оценку наличной ситуации, выбор целей, принятие решений в соответствии с целями (планирование), реализацию решений и контроль [2]. Управление в социальных обстоятельствах представляет один из наиболее распространенных вариантов комплиментарных взаимоотношений — ведущий /ведомый. Самоуправление указывает на совпадение субъекта и объекта управления, или, если переводить это на системный язык школы Пало Альто, такого рода аутокоммуникацию, в которой антропологически один коммуникатор будет выполнять по отношению к самому себе две комплиментарные роли: управления и подчинения. Итак, самоуправление может быть понято как аутокоммуникация, или как один из вариантов взаимоотношений с самим собой.

Когда педагог во взаимодействии со студентами вводит норму или правило о самоуправлении учебной деятельностью, он тем самым на метакоммуникативном уровне посылает два взаимоисключающих сообщения: а) вы должны мне подчиняться (и стать автономными в учебной дея-

¹ Комплиментарными называются коммуникативные действия, построенные, в отличие от симметричных, на различии. Наиболее простым и очевидным примером комплиментарного действия выступает подчинение в случае приказа как действия со стороны второго партнера по коммуникации. Однако можно обнаружить и более сложные и не столь очевидные случаи комплиментарности во взаимодействии.

тельности) и б) ваша учебная деятельность — ваша забота, она вне моей власти, вы автономны (и вы не должны мне подчиняться).

Однако в поведенческом отношении такого рода парадоксальная коммуникация со стороны педагога не вызывает коллапса у студентов. Скорее, она может стать тупиковой для самого преподавателя. Студенты находят множество способов действия в создаваемой педагогом ситуации: они могут продолжать посещать занятия и выполнять все типичные действия (слушать преподавателя, вести конспект, отвечать, участвовать в дискуссиях и т. п.); а также они могут перестать посещать занятия, что может быть ими использовано как коммуникативное действие, указывающее на их автономность в учебе. Если педагог потребует от них объяснений по поводу отсутствия на занятиях, он тем самым начнет отрицать свои предшествующие утверждения о самостоятельности и самоопределении студентов, что, будь педагог последователен до конца, создаст безвыходную ситуацию для педагога: либо он контролирует разные аспекты разворачивающейся коммуникации со студентами (и это часть отношений, строящихся по схеме «управление»), либо он не контролирует и не претендует на какое-либо неизбежное участие в коммуникации (что следует из отношений, строящихся по схеме «самоуправление»).

В любом случае студенты привлекают к конструированию своего поведения во взаимодействии с педагогом более широкий набор коммуникативных ключей [3], чем его непосредственное задание на самоуправление УД, а именно: непременную процедуру аттестации по завершении курса, саму возможность завершения взаимодействия с данным преподавателем, наличие аудиторных занятий по курсу в расписании и фактическое присутствие педагога в аудитории, неизбежность какой-либо активности на занятиях, поскольку педагог, приходя в аудиторию, не может систематически ничего не делать. Еще одно уточнение. С точки зрения метакоммуникации, даже само предложение студентам обсуждения программы курса указывает на предопределенность обучения, его подготовленность педагогом, что исключает самоуправленческую позицию студента из взаимодействия.

Возможно, основное следствие предлагаемых в данном тексте рассуждений может быть представлено в утверждении о том, что самоуправление учебной деятельностью, понятое в контексте образовательного взаимодействия, упраздняет роль педагога как таковую. Она становится несоотносимой с самопроизвольной образовательной активностью учащегося в силу того, что неизменно подразумевает регулирующее и контролирующее вмешательство в поведение другого (имеется в виду обучающийся) как характеристику социально предзаданной педагогической роли. Иными словами, право на высказывание о самоуправлении учебной деятельностью может принадлежать студенту; принадлежность его преподавателю упраздняет возможность учебного самоуправления как такового.

Литература

1. Губаревич, Д. И. Преподаватели и студенты в условиях образовательного процесса БГУ: попытка анализа / Д. И. Губаревич, Е. Ф. Карпиевич, Л. Г. Кирилюк // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: Материалы Республиканской научно-практической конференции (Минск, 16-17 марта 2000 г.). Мн., 2001.
2. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В. А. Якунин. Л., 1988.
3. Вацлавик, П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. М., 2000.

Новиков С. А., МГУ им. А. А. Кулешова
г. Могилев (Беларусь)

ПОИСКИ НОВОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ ЯЗЫКА ОБРАЗОВАНИЯ: К ПОНЯТИЮ ОБ АКТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня с высокой степенью уверенности можно утверждать, что традиционные представления и категории, имеющие хождение в нашем педагогическом (и не только) мышлении, являются продуктом классической рациональности, имевшей определенные исторические предпосылки и соответствующий уровень развития общественных возможностей.

В настоящее время этот язык стал нечувствителен к ряду реалий, проявление которых в нашей жизни связано с интенсивным и динамичным развитием. Мы имеем в виду происходящее в мире изменение продуктивных основ человеческого существования и связанную с этим трансформацию способов жизни: нарастание сложности всех ее аспектов, мультипликацию возможностей, форм и содержаний взаимодействий и общения, эволюцию знания, форм его интеллигентности, кодируемых ими образов жизни и отношений (особенно в области гуманитарных наук), влияющих, как оказалось, на идентичность человека через его возможность участия во множестве разнообразных событий. Происходит модификация образа жизни индивида, пришедшая на смену традиционному, устойчивому, привязанному к некоему конкретному месту укладу.

Консервация в регионе Беларуси классических образцов рациональности связана, с нашей точки зрения, с монополией образования на интеллектуальную деятельность. С классической рациональностью связаны, в частности, и структуры существующих легитимных образцов педагогических отношений, способов проектирования и реализации образовательных технологий. В результате возникает противоречие, обусловленное несоответствием актуальной образовательной практики новым социальным и культурным тенденциям современного мира.

Однако критика сложного состояния образования не является целью нашей работы. Мы ориентированы на продуктивное созидание, исследование продуктивного потенциала образования и обосновывающей его педагогической теории. В этом отношении переосмыслению подлежат многие базовые понятия ее языка; прежде всего, это касается категорий, центрирующихся вокруг идей «субъекта», «знания» и т. п. Трактовка педагогических отношений должна быть пересмотрена в контексте современных неклассических форм мышления, уже широко вошедших в иные области человеческой жизни (современное искусство, теория относительности, квантовая механика, психоанализ и т. п.)

Пользуясь доступными нам дискурсивными ресурсами, можно поставить вопрос: какова вообще интенция образовательных отношений, их внутренняя первичная структура, — и какова ее историческая судьба? Как нам представляется, эту интенцию можно определить как отношение социализации индивидов, исходно — молодого поколения, сейчас — любого возраста, с участием специальных агентов.

Историческое осмысление образования показывает, что в разные времена оно мыслилось, во-первых, различно, и реализовывалось в отношении разных приоритетных задач и средств; во-вторых, делало другие акценты, соответственно этим задачам и средствам, действующим самообразам. Можно утверждать, что нет единого неизменного Образование, а, скорее, можно говорить о том, что оно (как и язык, например, и другие такого рода феномены культуры) существует как актуальность, т. е. не отличаясь от акта своей реализации. Но как вообще существует такой обобщающий концепт — «образование», которым мы и пользуемся? Как вообще существуют некие общие концепты?

Наш ответ будет таким: общие концепты есть формы разрешения приведенных в движение сил человеческой жизни, имплицитные (поскольку человек — социальное существо) «согласие», «общее понимание»; они несут в себе историю действительного развития их взаимоотношений, их «общий интерес» как членов данной общности, заинтересованных в ее сохранении. Они являются инструментами «распределения сил» внутри данной общности; они всегда — часть наших актуальных социальных практик, наших соответствующих «политик», существующих благодаря нам и нашим действиям. Этими действиями мы их устанавливаем и реализуем (однако при этом нельзя в полной мере утверждать, что мы это делаем осознанно и целенаправленно, скорее, они развиваются практически и прагматически в контексте наших изменяющихся социальных отношений, продуктом и элементом которых является наше мышление). Они являются моментом реализации этих отношений, и их «рациональность» имеет определенную историческую структуру как функцию форм такого упорядочивания, а не как отражение неких «абсолютных вневременных идей», понятых содержательно. Помимо связи преемственности, всегда имеет место и некая борьба за перераспределение; ее конкретные осо-

бенности меняются (по мере дифференциации и усложнения общественных практик), но их сущность, направленная на трансформацию сложившихся порядков, остается (и борьба «за идеи» в этом смысле — это всегда борьба за себя, за обретение собственного места в отношениях действительности, за легитимацию собственного видения и способа жизни, своего участия в происходящем, своей «новой» идентичности, родившейся в развитии социального процесса новой формы жизни, со всеми возможными уровнями ее реализации и системной интеграции).

Или, говоря словами М. Мамардашвили, любой из таких концептов зарождается как форма разрешения отношений нашего существования и живет, пока не будет «преодолен», пока его «ареал существования» не будет занят другими формами отношений, «живет» и развивается, пока его конституция актуальна и эффективна, — ассимилируя происходящие в мире изменения [2].

Что касается современных изменений обстоятельств, то в плане классического мышления можно говорить о следующих трансформациях. В физике, как известно, эти изменения связаны с концом представлений об «абсолютном», т. е. ни от чего не зависимом существовании находимого в мире, фиксируемого нами макроскопически, а также с обнаружением того, что законы микромира — иные по отношению к законам макроскопического мира. «Микромир» — понятие, касающееся не только физических размеров, но и самого способа существования и обнаружения феноменов, т. е. в том числе и самого нашего познающего мышления. «Макромир», с этой точки зрения, можно определить как дление, опосредованное некими механизмами тождественности и самотождественности, на уровне нашей идентичности связанные с классическими способами производства жизни и мышления как соответствующей культуры относительно природного и биологического процесса — их пространства и времени, мерности взаимодействия форм — с соответствующими формами интеллигибельности; «микромир» — концепт современного уровня, связанный с развитием все более сложных форм человеческих возможностей, сложных форм амплификации действительности. Таким образом, сегодня «мышление» мы можем понимать как амплификацию в определенной форме отношений Мира. Эти формы, как мы можем констатировать, прошли свою эволюцию. Сегодняшние исследования направляются и в их микромир.

Помимо физики, как мы уже сказали, в современное мышление свой вклад сделали и другие естественные науки: биология (осмысляя феномен жизни и живой формы), математика (например, интуиционистская), неклассические формы философствования (философия жизни, феноменология, философская герменевтика, аналитическая философия, марксизм и др.), в области исследования душевной жизни — психоанализ.

В современной гуманитаристике и социальных науках происходят изменения. Отход от классических представлений (о самосознательном субъекте, например) связан с обнаружением зависимости нашей идентич-

ности и форм наших психических репрезентаций от особенностей систем отношений, в которых мы участвуем, специфики нашей в них включенности. При этом масштаб рассматриваемых отношений становится все шире, а также, соответственно, сужается наш фокус, углубляется видение происходящего в его деталях.

Таким образом, мы может резюмировать: если раньше бытовало представление, что мир «природы» (включая и «природу» человеческую) субстанциален, существует сам по себе, «независимо» от нашего мышления и деятельности, по неким вечным и неизменным законам, и мы его лишь «познаем», «отражаем», создавая более или менее точные ментальные дубли в таком же субстанциальном «сознании», то сейчас происходящее мыслится иначе... Исследования показывают, что наши действия вносят вклад в порождение существующего положения дел, «видимой картины» не только в области социальных отношений, но и в области обнаруживаемых физических феноменов. Наши представления оказываются частью реализации исследуемых отношений, важной составляющей выделяемых и исследуемых феноменов. Сама теория обнаруживается как вклад в развитие описываемой и конструируемой ею реальности. И, как это логически следует, новые формы понимания, будучи индуцированными соответствующими изменениями, сами открывают новые перспективы и возможности.

Изменения в современном научном мышлении очень в незначительной степени затрагивают те формы мышления, которые господствуют в образовании. Между развитием науки и функционированием образования происходит разрыв, приводящий к нарушению сложившихся в свое время устойчивых корреляций. Поэтому, с нашей точки зрения, сегодня и требуется новый язык образования. В данном случае нас интересует нахождение языков образования, чувствительных к современным культурным и научным обстоятельствам.

Мы считаем, что ключом к построению возможного языка образования, обладающего новой продуктивностью, может стать понятие об Акте, и, в частности, об Акте образования [3]. В основе лежит интерес к статусу Актуальности любых имеющих место взаимодействий. В данном ключе все оказывается элементом и формой реализации непосредственно осуществляющихся взаимодействий, с соответствующими механизмами и способами стабилизации либо изменения. В том числе педагогические отношения.

Наша гипотеза заключается в том, что если все существует как Актуальность и как развитие ее структуры, то построение образования через работу с Актуальностью, с генерацией через нее соответствующей образовательной феноменологии, является более подходящей моделью реализации образования, а соответствующий язык — более продуктивным языком его самоописания. Важным является то, что происходит в образовании «актуально», а не как видимость трансляции эксплицитных содер-

жаний, индуцируемая наличной классической терминологией, вызывающей к трансактуальности и транситуативности.

Что касается содержательного анализа, то в случае акта образования, с нашей точки зрения, мы имеем дело с исчерпанием некоего «градиента» образовательного отношения, «сдвигами» его «реализации», с развитием и трансформацией соответствующих структур участников. Градиент этот задан самим фактом возникновения социальной потребности в образовании как появлением и преодолением некоего разрыва между состояниями «невзрослости» — «полноправности»; он соответствующим образом воплощен в конституции и конструкции образовательного пространства. «Полный» образовательный «сдвиг», реализованный образовательной системой, квантифицирован и распределен для учащегося/ студента в организацию программы обучения, со своей совокупностью «обучающих», «развивающих» и контрольных процедур, через которые индивид должен пройти; вместе все это образует структуру образовательного пространства. Реализация соответствующих квантов образовательного отношения уходит, таким образом, в кристаллизацию определенного «опыта» его участников, или индукцию соответствующих структур идентичности. Но, в отличие от базирующегося на классических формах «финального» образовательного взаимодействия, может иметь место индукция различных конфигураций новых структур, в контексте и горизонте развития соответствующих общественных отношений; при этом можно утверждать, что специфика конкретного разрешения сдвига закрыта от нас некой «пеленой неопределенности». Акт индукции структур идентичности приводит к приращению соответствующих возможностей, актуализируемых участниками образовательных отношений, в том числе и с порождением неких новых конфигураций возможностей.

Тогда нашей целью становится управление происходящим с учетом его действительной сложности и отсутствием прямого контроля, а также разработка соответствующего языка реализации позитивного образовательного опыта, обладающего современной продуктивностью. Мы считаем, что наше представление о механизме образовательного взаимодействия, центрирующееся на представлении об Акте образования, может быть положено в основу разработки соответствующих разделов педагогической теории.

Литература

1. Мамардашвили, М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. М., 2004.
2. Мамардашвили, М. К. Стрела познания (набросок естественноисторической гносеологии) / М. К. Мамардашвили. М., 1997.
3. Новиков, С. А. Природа образовательного взаимодействия. Об Акте образования: препринт / С. А. Новиков. Могилев, 2008.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ АДАПТАЦИИ ОПЫТА
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ЭЛЬКОНИНА/ДАВЫДОВА:
К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ДИДАКТИЧЕСКИХ
СИСТЕМ

Переориентация практики университетского обучения на преимущественно самостоятельную работу студентов в сознании многих разработчиков связана со сменой модели взаимодействия преподавателя и студента [1, с. 91]. Эта трансформация состоит в том, что преподаватель перестает ориентироваться на передачу информации и выступает в функции управляющего учебной деятельностью учащегося. В первые годы учебы в университете структура учебной деятельности, вкупе с ее рефлексивной надстройкой (системой управления), интериоризируется, становясь психологической основой самообучения студента. Управление в данной модели интерпретируется в кибернетическом языке, как взаимодействие управляемой и управляющей подсистем, коррелируемых посредством прямой и обратной связи, и предполагает, прежде всего, детальное описание учебной деятельности учащегося, идеальная действительность которой должна быть предварительно выделена в методической рефлексии.

Между тем, как показывает опыт проектирования и внедрения психолого-педагогических систем, использующих категорию «учебная деятельность» и, в частности, теория и практика развивающего обучения Эльконина/Давыдова, задача идеализации отношения *педагогическая* (управленческая) деятельность — *учебная* деятельность учащегося (управляемая) связаны между собой (не непосредственно, а опосредованно) *предметной* активностью школьника. Суть этой связи можно прояснить следующим образом. Учебная деятельность (и в этом ее специфика) имеет своим предметом не внешние отношения действительности, а внутреннее — мышление осваивающего ее субъекта. Предметная же деятельность направлена на изменение объектов внешнего мира (например, решение разного рода задач). Ученик, выполняя комплекс предметных преобразований, сам внутренне изменяется. Это внутреннее изменение и есть интериоризованная учебная деятельность. То есть предметная деятельность выступает оператором учебной деятельности, которая не может быть непосредственным предметом управления и доступна управляющему педагогу лишь опосредованно — в предметных объективациях обучения.

В то же время связь предметной и учебной деятельности не реализуется автоматически. Очевидно, что многие предметные преобразования могут не иметь в качестве своего мотива когнитивные изменения ученика и реализовываться на иной основе (методом проб и ошибок, посредством

подражания). Это значит, что связь предметных и учебных действий должна быть управленчески обеспечена (и объективирована схематически). Место учебной деятельности в системе развивающего обучения таково, что она выступает системообразующим основанием, принципом всего образовательного порядка, «управляя» изнутри логикой предметной и педагогической деятельности. То есть порядок умственного развития ученика определяет необходимость и достаточность предметных преобразований, а также характер управленческих усилий педагога.

Все это означает, что действительность умственного развития учащегося должна быть предварительно выделена как в своей конечной форме, так и в последовательности этапов становления. В развивающем обучении Эльконина/Давыдова эта действительность структурирована в виде содержательного обобщения и включает в себя такие умственные действия как идеализацию (выделение сущности некоего эмпирического многообразия), ее формализацию (именование в языке усваиваемой культуры), манипулирование знаковым выражением сущности (моделью) в вариативных условиях, конкретизацию (применение понятия к частному предмету), рефлекссию эффективности отдельных операций и всей умственной активности в целом [2, с. 15–34]. Каждая из представленных нами действий может быть разложена на более дробные элементы, которые, в свою очередь, способны определить развивающее предназначение каждого конкретного занятия. Ресурс того или иного предметного учебного материала дозируется не столько исходя из редукции содержания основ наук, которые школьнику надлежит усвоить, сколько из его соответствия, например, требованиям освоения умственных действий.

Особенность школьного обучения (и в этом его коренное отличие от обучения в университете) состоит в кодифицированности подлежащего усвоению материала и его квантификации сообразно учебной программе и плану. Или, другими словами, школьное производство апеллирует к устоявшемуся знанию, прочно вошедшему в учебную практику, и методическая задача сводима к определению принципа расфасовки материала. Достижение развивающего обучения в методическом плане означает нахождение нового основания дифференциации и распределения дидактического содержания. Университетское же обучение, особенно в тех случаях, когда оно использует в своем устройстве исследовательский принцип, преодолевает границу нормированности, и чем оно успешней это делает, тем оно более эффективно.

Указанное нами различие является достаточно принципиальным для проектирования структур учебной деятельности университетского обучения, поскольку сталкивается, во-первых, с задачей упорядочения творческой активности, что по определению проблематично, а, во-вторых, обнаруживает область принципиально не разработанную не только в психологии и педагогике, но и в фундаментальных дисциплинах — философии, логике, эпистемологии. Речь идет о теории мышления, которая могла бы вы-

ступить основанием для разработки развивающих дидактических университетских систем.

В системе развивающего обучения разработке дидактического порядка предшествовала значительная теоретическая работа, связанная с созданием теории мышления, которая нашла свое выражение в монографии В. В. Давыдова «Виды обобщения в обучении». В этой работе последовательно и всесторонне была использована современная ей версия системной рациональности (клеточной структуры), нашедшая решение проблемы мышления в системной идее единицы. «Клетка» (в смысле биологической метафоры) — это идеализированная модель существенных черт определенного учебного предмета. Так, описывая на примере классической физики сквозной принцип устройства такого рода единицы, В. В. Давыдов, апеллируя к В. С. Библеру, говорит о такой форме единства физических реальных, как идеализированный рычаг, к которому сводимы все возможные случаи перемещения тел [2, с. 362]. При проектировании программы обучения математике в начальной школе в качестве такой единицы было предложено понятие «величина», отношения которой пронизывают все основные математические действия и операции. Так число, например, представляет собой выражение отношения величин, а отношение величин реализуется посредством операций измерения, сопоставления, сравнения.

Возможность дидактического применения «единиц» обусловлена фиксированностью содержания обучения. Определенность этих структур позволяет в долговременной перспективе воспроизводить учебные ситуации и их унифицированные эффекты. Эта фиксированность в методическом дизайне обнаруживает себя в форме «квази». Школьники под руководством учителя не проводят исследование, а имитируют его. Ведь сама ситуация «квази-исследования» была предварительно сконструирована педагогическими психологами и передана учителю в качестве средства организации учебной деятельности. Ученики, выполняя задания учителя, всегда «знают», что учитель знает правильный ответ. Это обстоятельство, в свою очередь, формирует несимметричную диспозицию «учитель-ученик», создающую проблему «делегирования ответственности». Конечно, это положение не мешает школьникам приобретать все необходимые для теоретической мыслительной деятельности умения, однако главное качество — становление субъекта учебной деятельности — остается под вопросом. Среди нерешенных проблем развивающего обучения В. В. Давыдов и его последователи называли, в том числе, и «нежелание учеников учиться» [3, с. 14].

В переводе на язык психологической теории деятельности, редакция этой проблемы выглядит как разрыв, «произшедший» в усвоении содержания учебной деятельности, ее смыслообразующих мотивов. Такая квалификация ситуации привела последователей В.В. Давыдова к «дроблению» условий мотивации и последовательному решению проблемы субъ-

ектности частичным образом. Логика здесь примерно следующая: если нам не удастся сформировать субъекта учебной деятельности в целом, то, может быть, удастся это сделать в каком-то отдельном отношении. Например, в действиях контроля и оценки. Однако после ряда экспериментов разработчики вынуждены признать, что им не удастся в полной мере «развить рефлексивную самостоятельность младших школьников, способность рефлексировать по собственной инициативе, без побуждений взрослого быть индивидуальным субъектом рефлексии» [3, с. 17]. Между тем, как нам представляется, даже если бы исследователям удалось решить отдельные частные задачи формирования субъекта учебной деятельности «в определенном отношении», то вопрос об интеграции этих «частных отношений» все равно остался бы открытым.

Белорусские исследователи проблемы адаптации концепта «учебная деятельность» к задачам становления студента как субъекта обучения подходят с другой стороны. Продуктивность данной категории для университетского обучения может быть обнаружена, с их точки зрения, путем ее формальных модификаций. Предлагается следующий метафорический набор: «учебная деятельность как переоткрытие» и «учебная деятельность как конструирование» [4, с. 66–67]. И если первый вариант выступает простым переименованием того, что уже используется в системе развивающего обучения Эльконина/Давыдова, о чем, собственно, пишут и сами исследователи, то второй — представляет некую инновационную интенцию, за счет переноса релятивистской конструктивистской перспективы в адаптируемую область. В этом движении, как нам представляется, авторы выходят за границы интерпретируемого ими концепта, когда призывают к «индивидуальным интерпретациям реальности, допускающим различные точки зрения на одну и ту же реальность на основе различного предзнания, различных наклонностей, расходящихся интересов субъектов» [там же, с. 67].

Этот выход двояк: во-первых, здесь предлагается новая перспектива — идти от опыта студента, а не от педагогической задачи, что характерно для таких методологических перспектив, как центрированная на студенте педагогика; во-вторых, дискредитируется идея «клетки», о которой мы писали выше, так как в содержание обобщения системы Эльконина/Давыдова закладывается один (верный) вариант интерпретации, который, в конечном итоге, осмысленным образом присваивается школьником, а, значит, индивидуальные интересы обучающегося если и учитываются, то только как момент рабочего процесса, как то, что должно быть гомогенизировано и универсализировано в актах обучения. Ревизия идеи единицы неминуемо ведет к деструкции адаптируемой системы или к рождению нового замысла, для которого идеология учебной деятельности (в варианте Эльконина/Давыдова) может оказаться излишней.

Не исключено, что на этом пути исследователям предстоит радикально проблематизировать и ту онтологию, в которой проектировалась систе-

ма развивающего обучения. Речь идет о психологической теории деятельности вкупе с ее базовыми категориями: формированием, усвоением, сознанием, системными единицами и т. д. и т. п. Возможно, что новый категориальный ряд окажется заимствованным из активно осваиваемых сегодня педагогической психологией теорий коммуникации (общения), которые требуют и специфической редакции учебной ситуации в современном университете. Возможно при этом, что с мечтой В. В. Давыдова о «суверенном сознании» учащегося придется расстаться.

Литература

1. Гусаковский, М. А. Самостоятельная работа студентов: проблемы исследования и практики организации / М. А. Гусаковский // Белорусский государственный университет: перспективы развития: Сб. материалов заседания ученого совета БГУ (24 июня 2004 г.). Мн., 2004.
2. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. М., 2000.
3. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. 1992. № 3.
4. Кириллюк, Л. Г. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя. Вып. 7. / Л. Г. Кириллюк, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич. Мн., 2008.

Строгеецкая Е. В., СПбГЭТУ «ЛЭТИ»
г. Санкт-Петербург (Россия)

ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАЦИОННОГО ПОДХОДА В АНАЛИЗЕ ОГРАНИЧЕНИЙ РЕАЛИЗАЦИИ САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

В социологической традиции самоуправление трактуется как участие всех членов организации в управлении тем или иным процессом, включение исполнителей в процессы выработки общих решений. При этом различие между управляющей и управляемой подсистемами отчасти преодолевается, так как объект управления в некоторой степени становится и его субъектом [1, с. 381]. Развитие самоуправления предполагает усиление демократизма и коллегиальности в отношениях акторов, рост их инициативы, интенсификации их коммуникационной активности.

В поле межгрупповых коммуникаций, в рамках которого осуществляется учебная деятельность современного российского вуза, обнаруживается противоположная социальная ситуация, ограничивающая возможности реализации самоуправления обучением. Вместо взаимной заинтересованности, открытости, коллегиальности, сотрудничества в осуществлении

взаимодополняющих видов деятельности (учить и учиться) здесь нередко наблюдаются отстраненность, авторитаризм, противоборство, доминирование асимметричных коммуникаций.

По данным исследований конфликтных взаимодействий между студентами и преподавателями в государственных вузах России, проведенных автором, оказывается, что наиболее удачной моделью взаимоотношений студенты считают ту, в которой преподаватель исполняет роль «родителя» или «куратора», но не коллеги. Сами студенты в конфликте склоняются либо к модели избегания, либо к модели подчинения. Последнее можно проиллюстрировать отрывками из интервью. «Преподаватель всегда прав, поэтому спорить с ним бесполезно. Компромисс в такой ситуации невозможен. Пытаться доказывать свою правоту — себе дороже. Все равно ничего не докажешь. Только хуже себе же сделаешь. Приходится все проглатывать», — подобная модель ухода от конфликтной ситуации заставляет студентов максимально избегать контактов с преподавателями. Манипуляционная модель подчинения выражена в следующей фразе: «Самое важное — уметь наладить контакт с любым. Главное, преподавателю угодить и себя не обидеть» [2].

Интерес представляет еще одна часто встречающаяся в интервью со студентами фраза: «Вообще-то преподавателей главное «поймать», то есть найти и поставить зачет». Косвенно данное утверждение показывает на взаимную отстраненность преподавателей и студентов. Значительная дистанция между ними с трудом преодолевается как с одной, так и с другой стороны [2].

В поисках причин описанной социальной ситуации, распространенной в российских вузах, мы обратились к коммуникационному подходу в социологической традиции. Приверженцы коммуникационной парадигмы социальной реальности предлагают рассматривать любую социальную ситуацию как коммуникативную и детерминированную двумя переменными — объективной и субъективной. Первая — объективная — это совокупность пространственных и временных особенностей, в которых протекает коммуникация. Вторая — субъективная — представляет собой когнитивные структуры: ценности, базовые представления, мифы и убеждения, символы. Обе переменные задают систему причинности коммуникаций и обуславливают характер последних.

Обратимся к анализу пространства современных российских вузов. Он обнаруживает наличие условий, поддерживающих коммуникационные барьеры между преподавателями и студентами. Достаточно редко в российских вузах встречаются аудитории, рассчитанные на небольшое количество студентов и пригодные для проведения равноправных, вовлекающих дискуссий, а не обеспечивающих исключительно одностороннюю, монологическую передачу информации. В большинстве аудиторий, даже небольшого размера, преподаватель и студент противопоставлены друг другу. Они будто находятся по разные стороны баррикады, которую состав-

ляют кафедра и столы. Студенческие и преподавательские столы не только являются хорошими дисциплинарными инструментами, ограничивая сидящих за ними в количестве исполняемых ролей и сценариев, но становятся средством психологической защиты. Как студенты, так и многие преподаватели с большой неохотой расстанутся с этой защитой, например, переходя в дискуссионный круг.

Многие лаборатории также разъединяют студента и преподавателя пространственно и поведенчески. В данном случае имеются в виду лаборатории, где студенты находятся наедине с прибором или компьютером, а преподаватель взирает на весь процесс со стороны. Часто у экспериментальной установки нет места для того, чтобы преподаватель мог поучаствовать в работе; такие занятия напоминают процесс «дрессировки». Студенты отработывают известный и простой для специалистов трюк. Если их действия правильные, то они добиваются ожидаемого результата. Задача преподавателя — проконтролировать, чтобы этот результат был достигнут, но без его помощи.

Казалось бы, современные информационные методы и средства связи устраняют этот разрыв, давая студенту и преподавателю возможность постоянного рабочего контакта, а также условия для совместного решения общих задач. Однако и здесь есть ловушка. В таких сетевых отношениях асимметрия не устраняется, хотя предпосылки к этому существуют, ведь информационно звенья цепи равноправны. Однако это равноправие существует только на уровне доступа к информации, но не на уровне ее использования. Специалист по-прежнему остается в привилегированном положении по сравнению с дилетантом, или новичком в той или иной области знания. Следовательно, объективная возможность *оценить* существует только у профессионала, он же сохраняет за собой инициативу по предложению и распределению задач. Ко всему сказанному выше прибавляется отсутствие утилитарных практик незамедлительного или, по крайней мере, регулярного ответа преподавателя на запрос студента. Только от личности наставника в данном случае зависит, будет ли дистанционная работа совместной и регулярной. Таким образом, сама форма проведения практических занятий не многое может изменить в их социально-пространственном результате: если у преподавателя нет установок на коллегиальные отношения, то он и в сети будет оставаться властным субъектом, более сильным и могущественным, отношения с которым, желая успеха, студенту приходится строить на безусловном пиетете.

Для анализа субъективной детерминанты коммуникаций преподаватель–студент мы обратились к нескольким аналитическим направлениям коммуникационной парадигмы: семиотическому, социокультурному, феноменологическому и критическому.

Наиболее простое объяснение дистанцирования преподавателей и студентов друг от друга дает семиотическое направление. Совершенно очевидно, что преподаватели и студенты — носители разных языков. Раз-

ница в использовании кодовых систем продиктована существенными отличиями в профессиональном уровне и возрасте. В настоящее время проблема профессионального разрыва в значительной степени усугублена низким уровнем школьной подготовки поступающих в вузы. В своем подавляющем большинстве абитуриенты демонстрируют низкий уровень освоения базового тезауруса научного дискурса, что, безусловно, усложняет дальнейшую научно-образовательную коммуникацию, положенную в основу обучения в вузе. Второе обстоятельство — возрастной разрыв — еще более заметен в условиях старения кадров высшей школы. Сегодня он составляет примерно 35–40 лет.

Существенная разница в возрасте между обучающим и обучающимся на фоне ценностных трансформаций, произошедших в России за последние 20 лет, позволяет говорить о том, что во взаимодействии преподаватель–студент участвуют представители различных культур. Социокультурное направление показывает, что трудности в достижении коллегиальности и сотрудничества на уровне преподаватель–студент связаны с противоречиями между воспроизводимыми в университете и достаточно устойчивыми дискурсивными практиками и вариативными коммуникативными моделями, привносимыми студентами.

Симметрия в общении преподаватель–студент также затруднена большой нагрузкой на перцептивную сферу участников взаимодействия. Дело в том, что образы каждой из сторон в восприятии другой стороны противоречивы. Например, образы преподавателя, читающего лекцию, и преподавателя, общающегося со студентами вне учебного процесса, дающего консультации, по мнению студентов различаются. Иногда возникает эффект «общения с разными людьми». Объяснение этому эффекту можно обнаружить в феноменологическом направлении, рассуждающем о возможностях и условиях диалога. В данном случае преподаватель является одновременно участником и массовой, и межличностной коммуникации, формы которых определяют особенности схем восприятия участников.

Наконец, критическое направление коммуникационного анализа выявляет еще несколько причин устойчивости неравных отношений между преподавателем и студентом. Во-первых, неравенство связано с разницей в величине имеющихся у сторон капиталов: информационного, социального и символического. Во-вторых, отношения неравенства подкреплены тем, что они положены в основу символического акта оценивания эффективности работы студентов. Сам процесс оценивания также может рассматриваться не как институциональный, а как коммуникативный (договорной), поскольку в нем нельзя достичь полной объективности, а условия и нормы его осуществления изменяются в зависимости от текущих обстоятельств.

Таким образом, применение коммуникационного подхода позволило определить причины ряда факторов, неблагоприятных для развития самоуправления учебным процессом в вузе. Пространственные ограничения

этого процесса требуют приоритетного внимания. Их устранение приводит к заметным последствиям, например, таким как формирование новых образовательных практик, реализуемых в рамках симметричных, равноправных коммуникаций, и, как следствие, новых взглядов и установок на образовательный процесс у всех его субъектов.

Литература

1. Социологическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2 / Под ред. В. Н. Иванова. М., 2003.
2. Строгеецкая, Е. В. Организационная культура университетов / Е. В. Строгеецкая. СПб., 2006.

Раздел 2

Учебная деятельность студента
как проблема прикладных исследований

ПУТИ ОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОМ СЕБЯ КАК САМОУПРАВЛЯЕМОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное состояние общества, развитие рыночной экономики предъявляют определенные требования к выпускнику высшего учебного заведения. И одно из главных требований — самостоятельность мышления, готовность к непрерывному самообразованию. Самостоятельная деятельность, безусловно, должна стать основным видом учебной работы в вузе, причем под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности (хотя и она, конечно, имеет большое значение в формировании самоуправляемой личности), а самостоятельное осуществление студентами организации процесса своего обучения.

Однако самоуправление невозможно без осознания себя самостоятельной, самоуправляемой личностью, владеющей культурой выбора.

Высшее образование дает вариативность мышления и опосредованно учит выбирать. Это происходит, во-первых, при восприятии поливариативного материала — изучение спорных теорий и гипотез; во-вторых, при изложении поливариативного материала — отвечая на поставленный вопрос, студент нередко вынужден учитывать различные точки зрения; наконец, при использовании поливариативного материала увеличивается багаж нетривиальных примеров решения поставленной задачи.

Высшее образование должно учить осознавать не только то, что тебе нужно и зачем (целеполагание), но и как это сделать (организация и планирование): есть ли для осуществления данного выбора ресурсы — интеллектуальные, информационные, финансовые. Вдобавок студент должен быть мотивирован на понимание того, что он пришел в высшее образование именно для того, чтобы научиться культуре выбора и стать личностью.

Пониманию необходимости формирования у себя культуры выбора учат различные учебные курсы и виды деятельности, осваиваемые студентами во время обучения в высшем учебном заведении. Например, курсы психологии и педагогики дают теоретическую и практическую базу для проведения самодиагностики и диагностики других, знание того, какие требования к особенностям психики человека (познавательным процессам и свойствам личности) предъявляют различные виды деятельности. Несомненно, развитию осознанной вариативности учит и научно-исследовательская работа, и выполнение учебных заданий в группе (например, на практическом или семинарском занятии, где обязанности распределяются самими студентами в зависимости от наличия различных ресурсов, необходимых для выполнения задания).

Осознание себя самоуправляемой личностью предполагает также потребность в самопознании и саморазвитии. Профессиональное самовоспитание неразрывно связано с самопознанием и саморазвитием, поскольку ценность человека не только в его делах и поступках, но и в осознанности их. А это предполагает умение и потребность постоянно работать над собой, самосовершенствоваться, познавать свои возможности и максимально использовать их в профессиональной деятельности. У человека как существа разумного есть фундаментальная потребность в самопознании, однако «фундамент» этой потребности у многих людей имеет отличие. Изучение способности к самопознанию с помощью опросника «Что значит познать себя?» [2, с. 189] показал, что около 50% студентов четвертого курса отделения дошкольная педагогика и психология факультета начальных классов способны к систематической работе по самопознанию, которую успешно могут сочетать с практическими делами. Профессиональное мастерство, на наш взгляд, — это глубоко осознанное владение ключевыми, базовыми и специальными компетенциями при условии высоко развитой личности, стремящейся к наиболее полному освоению культурного и национального наследия. Пожалуй, наиболее эффективный путь к этому, — через самообразование личности, что, в свою очередь, предполагает ее самопознание и саморазвитие.

Для осознания себя самоуправляемой личностью студентам при некоторых видах работ предоставляется определенная свобода выбора целей, содержаний, форм, методов, средств, источников, сроков, а также оценивания результатов обучения.

Для осознания себя самоуправляемой личностью в вузе важно иметь не только необходимые по образовательному стандарту знания, но и уметь добывать их самостоятельно; знать источники информации, пути их поиска; обладать развитым логическим мышлением, позволяющим домысливать недостающее звено в имеющейся информации, и способностью создавать собственные тексты. Последнему, например, учат различные творческие задания на аудиторных занятиях (синквейн, эссе, и др).

Отметим, что в современном высшем образовании необходимо создавать условия, способствующие андрагогическому подходу в обучении студентов, который приводит к тому, что студент чувствует себя в процессе обучения самостоятельной, самоуправляемой, самореализующейся личностью. Осознание себя самоуправляемой личностью означает осмысление обучающимся всех параметров процесса обучения и своих действий по его организации.

Литература

1. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеев. М., 2002.
2. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Мааралов. М., 2002.

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ КОНСТРУКТИВИЗМА В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСТВА

В современной педагогической науке все многообразие концепций образования интегрируется в рамках двух парадигм — объектной (традиционной) и субъектной (нетрадиционной), акцентирующей внимание на свободном саморазвитии личности, ее самоуправлении.

Заметим, что оперирование в рамках конкретного знания философско-методологическими категориями субъекта и объекта не может быть признано корректным. Вместе с тем, философско-методологические категории субъекта и объекта суть абстракции, допускающие разные уровни абстрагирования. Поэтому, полагая объектом педагогики вид человеческого отношения «учитель-ученик», мы понимаем, что обе стороны этого отношения являются субъектами — т. е. свободными, мыслящими, действующими, обладающими своими уникальными наборами смыслов личностями. При этом в деятельности педагога-практика в той или иной степени (кто и как учился!) присутствует позиция субъекта научно-педагогического познания и деятельности, полагающая своим объектом ученика. Специфика этого объекта фиксируется и в традиционной педагогике: возрастные особенности, физиологические нормы усвоения информации, индивидуальные особенности. В нетрадиционной педагогике, опирающейся сегодня на мощную понятийную базу гуманитарной философии образования, наработан серьезный концептуальный и даже методический материал для работы с этим специфическим объектом. Однако здесь возникает другая опасность: непрямые методы управления объектом с помощью сложных технологий педагогической деятельности могут быть интерпретированы как манипуляции сознанием того субъекта, который в контексте педагогического научного сознания и деятельности является объектом: симметрия отношения «учитель-ученик» по определению невозможна. Это, однако, означает только то, что педагогика в своем стремлении решить проблему развития личности может и должна оставаться не только наукой. Если для становления личности необходимо взаимодействие двух субъектов, в диалоге которых обретаются и создаются новые смыслы, то педагогике никогда не избавиться от неформализуемого остатка — и не надо. Педагогика — это не только научное познание и основанная на его результатах деятельность. Нерасчлененность субъекта и объекта не является недостатком, она просто свидетельствует о наличии иной составляющей в педагогическом познании и деятельности — не научной. Неспроста поэтому говорится о педагогическом искусстве.

Обогадив методы традиционной педагогики методологией социогуманитарного познания, философия образования XX века одновременно обозначила границы и возможности педагогики как науки в деле развития личности. Гуманитарная философия образования XX века обозначает эти границы, проигрывая все варианты применения методологии социогуманитарного научного познания в образовании (историцизм, феноменология, герменевтика, философия диалога и коммуникативного действия). Слово «проигрывая» в этом контексте имеет два смысла: проигранные (разработанные) программы методологического совершенствования педагогики проиграли (не выиграли борьбу), не стали основой преобразования массовой школы, нацеленного на достижение цели развития личности ученика — субъекта все-таки или объекта? Проиграли не потому, что являются неадекватными субъекту-объекту, а потому что научно обоснованные методы являются только необходимой, но недостаточной составляющей педагогической деятельности. Если для развития личности необходимо субъект-субъектное взаимодействие, то наука на этом заканчивается, уступая место педагогическому искусству. Это ни в коей мере не отрицает достижений педагогики и других социогуманитарных наук в исследовании проблем субъект-субъектного взаимодействия в образовании.

Все вышеизложенное имеет непосредственное значение при разработке методологии исследования проблемы гражданского воспитания студенчества в условиях современной высшей школы. Если рассматривать процесс гражданского воспитания в контексте идей гуманитарной философии образования, то он предстает как процесс взаимодействия (диалога) студента и преподавателя с целью освоения студентом разделяемых обществом значений и (или) производства личностных смыслов относительно принципов взаимоотношения личности и общества. Таким образом, педагогическая проблема гражданского воспитания фундирована социально-философской проблемой взаимодействия личностных и общих смыслов в социальном пространстве. Поэтому исследование данной проблемы ведется нами в двух аспектах — социологическом и педагогическом.

Каковы же возможности современной социогуманитарной науки в исследовании проблемы гражданского воспитания студенчества? На наш взгляд, значительным потенциалом обладает в этом плане методология конструктивизма, которая широко используется сегодня в области социально-гуманитарного познания. Конструктивизм в узком смысле слова — как методологическая установка исследования — представлен в конструктивистской генетической психологии Ж. Пиаже, теории личностных конструктов Дж. Келли, конструктивистской социологии П. Бергера и Т. Лукмана, феноменологической социологии А. Шюца. При этом различают умеренный конструктивизм (или конструктивный реализм) и радикальный эпистемологический конструктивизм.

Основой умеренного конструктивизма является свойственное классическому рационализму представление об активно-деятельностной роли субъекта познания, артикуляция креативных функций разума на основе интеллектуальной интуиции, врожденных идей, математических формализмов, позднее — социально-конструирующей роли языка и знаково-символических средств; он совместим с научным реализмом, так как не посягает на онтологическую реальность объекта познания. Многие исследователи полагают, что конструктивный реализм — это современная версия деятельностного подхода, в частности, в культурно-исторической версии психологии Л. С. Выготского.

Радикальный конструктивизм представляет собой эволюцию конструктивистской установки в рамках неклассической науки, когда объекту познания отказывается в онтологической реальности, он полагается чисто ментальной конструкцией, созданной из ресурсов языка, образцов восприятия, норм и конвенций научного сообщества. Социальный конструкционизм — как радикальный конструктивизм в области социального познания — возник в рамках социальной психологии в 70-е годы (К. Герген, Р. Харре) и развился в социологическое направление, поскольку сводит психологическую реальность (сознание, я) к социальным отношениям.

Заслугой конструктивизма является акцентуация внимания исследователя на такой способности человека как постоянное и активное создание социальной реальности и самого себя, растворение Я субъекта в окружающем его мире, в деятельности, в сетях коммуникации, которые он создает и которые создают, творят его самого.

Для социологического исследования проблем образования (обучения и воспитания) важно, что методология конструктивизма предусматривает, во-первых, рассмотрение социальной реальности как смысловой структуры, задающей субъекту систему разделяемых обществом значений; во-вторых, соответственно, познание так понятого социального мира как исследование процесса происхождения и функционирования социальных значений; поэтому феноменологический конструктивизм социального познания является конструктивизмом второго порядка — научные конструкты «надстраиваются» над конструктами обыденного сознания.

В этом плане нам представляется продуктивной исследовательская программа, которая получила название «психосемантика». Эта исследовательская программа вышла за рамки психологии; она используется при изучении ряда процессов: динамики политического менталитета в новейшей истории, описания семантических пространств политических партий, анализа представлений людей о власти, об экономической и социальной реформах; эффектов коммуникативного воздействия, а также воздействия произведений искусства на трансформацию картины мира зрителя. Психосемантический анализ, основанный на принципах конструктивистской психологии Дж. Келли, предполагает следующие процедуры: 1) строятся психосемантические пространства, выступающие операциональными моде-

лями индивидуального или общественного сознания; 2) респондент что-то оценивает, сортирует, выносит частные суждения, в результате чего получается некая база данных (матрица), где в основе множества частных суждений присутствует структура категорий сознания респондента; 3) структура категорий сознания респондента эксплицируется методами математики; в результате математической обработки создается геометрическое представление результатов, а именно — пространства разной размерности, где каждая из осей пространства фиксирует некое основание категории, а координатные точки задают личностные смыслы субъекта; 4) далее следует интерпретация построенного семантического пространства: по отдельным узнаваемым компонентам исследователь достраивает средствами своей психики картину мира другого — здесь нет жесткого измерения, а есть эмпатическое понимание.

Нужно отметить, что в своем исследовании проблемы гражданского воспитания нашего студенчества мы применили данную исследовательскую программу для изучения семантического пространства спорта, зафиксированного набором «категорий очевидности». Сущность общегуманистической идеологии, основой формирования которой являются интересы и потребности человека как социобиологического существа — это здоровье, красота, честность, победа (в том числе, и над самим собой), представлена вокабуляром олимпизма, метафорически суммативно представленным фразой «быстрее, сильнее, выше». Однако в символическом универсуме современного спорта, помимо общегуманистического, можно выделить еще три вектора, которые в разной степени отражаются в легитимном языке — идеологии — спорта: политический (патриотизм, национальная гордость, мирное соперничество), социальный (хобби, досуг, оздоровление, отдых, зрелище, профессия), коммерческий (прибыль, реклама, гонорары). Нами было проанализировано, в какой степени понятия символического универсума современного спорта, в единстве всех его составляющих векторов, разделяются нашей спортивной молодежью. Каковы те «категории очевидности», которые сформировались в общественном сознании относительно спортивной деятельности в последние десятилетия в нашей стране и, в конечном счете, составляют основу профессионального мышления будущих специалистов в области физической культуры и спорта? Результаты этого исследования опубликованы [1].

Для педагогического исследования и проектирования содержания и технологий образования важным является утверждение следующего порядка: если социальная реальность является результатом индивидуально- или совместного конструирования, то и учащийся (ученик, студент) имеет право построить свое знание и свое содержание образования [2, с. 93]. Так, конструктивистская методология вносит свой вклад в конкретизацию и технологизацию идей гуманитарной философии образования о праве ученика на субъектность — и на выбор ценностей, и на построение собствен-

ных смыслов. Этими принципами, на наш взгляд, и следует руководствоваться преподавателю социогуманитарных дисциплин.

Литература

1. Буйко, Т. Н. Гуманистический вектор современного спорта глазами спортивного студенчества / Т. Н. Буйко // Мир спорта. 2008. № 4.
2. Дмитриев, Г. Д. Конструктивистский дискурс в теории содержания образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. 2008. № 3.

Валаханович С. А., АУпПРБ
г. Минск (Беларусь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА САМОУПРАВЛЕНИЕ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Образовательная политика — как относительно новая действительность социальной жизни — формулирует в общей форме ориентиры развития. Создание оптимальной модели высшего образования, которая обеспечила бы подготовку специалистов с высоким уровнем общих и профессиональных знаний, умений и навыков, является ведущей тенденцией развития этой области практически во всем мире.

Состояние современной науки, увеличение информации во всех областях человеческой деятельности привели к тому, что получить исчерпывающие сведения по изучаемым предметам можно лишь с помощью систематического, целенаправленного, самостоятельного усвоения знаний, т. е. самообразования.

Студенческий возраст является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенциалов человека. Для успешного обучения необходим высокий уровень общего интеллектуального развития: восприятия, представления, памяти, мышления, владения определенным кругом логических операций. Учеба в вузе — это деятельность, в процессе которой на студента ложится огромная умственная и нервно-эмоциональная нагрузка, поэтому важно сформировать способность самоуправления психическим состоянием в процессе познавательной деятельности (минимизация эмоционального возбуждения в ожидании экзамена или в ходе его, эмоциональная настроенность на успех, уверенность в своих силах, высокая работоспособность и др.).

Самоуправление учебной деятельностью студентов — это процесс совершенствования, изменения состояния и степени качества самопознания, самоорганизации, самоопределения, самооценки, самоконтроля и саморазвития личности, предполагающие высокий уровень развития теорети-

ческой и практической готовности специалиста к профессиональной деятельности.

В процессе учебной деятельности необходимо научить студентов учиться: предложить им набор элементов-ориентиров, которые являются ориентировочной основой действий каждого обучаемого (учебными действиями); усвоить собственно теоретические знания, научить ориентироваться в научной и любой другой информации; помочь сформировать умения и навыки; научить студента мыслить на основе научных понятий, нацелить его на поисковую деятельность при решении теоретических и практических задач; оптимально использовать творческий потенциал студентов в нестандартных ситуациях. Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. Существенным показателем студента — субъекта учебной деятельности — служит его умение выполнять все ее виды и формы.

Проведенный нами опрос студентов показал, что учебная деятельность приобретает для студента личностный смысл лишь тогда, когда в ней просматриваются контуры будущей профессии, создаются реальные возможности для переходов от познавательной активности к профессиональной и обратно. Перспективна педагогическая идея об эффективности воздействия на будущего специалиста средствами и образом самой профессии, что создает эмоциональное отношение к ней, усиливает профессиональную направленность и готовность к профессиональной деятельности.

Значимость познавательно-побудительных мотивов в процессе обучения подтвердил и ответ студентов на вопрос: «Возникает ли у Вас потребность, желание самому глубоко разобраться в той или иной изучаемой учебной проблеме?». («Да» — 42,9% опрошенных, «иногда» — 52,8%, «нет» — 4,3% респондентов).

Для того чтобы учебные занятия способствовали формированию любознательности, развитию воображения, фантазии и интуиции, педагогу необходимо создать атмосферу интеллектуального поединка и эмоционального «взаимозаражения», влияющего на качество занятий и их результативность. Деятельность преподавателей и студентов во всех случаях является совместной, направленной на достижение единой цели. Задача педагогов вуза — помочь каждому студенту организовать самого себя, свои знания, мыслительные способности, эмоционально-волевые характеристики, установки и мотивы.

Затруднения, возникающие в процессе самоуправления учебной деятельностью, сами студенты связывают с наличием следующих факторов: недисциплинированность (33,1%), отсутствие навыков самостоятельной работы (23,8%); отсутствие силы воли, перепады настроения, неумение управлять собой в стрессовой ситуации, проявление лени, неумение организовать свое время (15,4%).

Следует обратить внимание, что в качестве источников информации при подготовке к практическим и семинарским занятиям студенты Академии управления ограничиваются информацией из сети Интернет (76,6%), а также конспектами лекций (59,1%). Учебной и научной литературой из домашней библиотеки пользуются 47,7% студентов. К услугам книжного фонда библиотеки Академии управления обращается 37,3% студентов, к фондам Национальной библиотеки Беларуси — примерно треть студентов (34,1%).

Исходя из приведенных данных, можно сделать вывод о недостаточной подготовленности студентов к самостоятельным учебным занятиям (в то время как учебная деятельность является их основным занятием), а также о необходимости оказания помощи первокурсникам в планировании, самоорганизации и самообразовательной деятельности в учебном процессе и внеаудиторной работе.

Особенность процесса обучения в вузе — это возможность почти регулярно видеть результаты своего труда (публикации докладов на научных конференциях, дипломы, полученные за написание авторских социальных проектов, выступления на круглых столах, на радио и телевидении по актуальным проблемам своей профессиональной деятельности). Сам процесс и результат участия в практической деятельности дает возможность студентам поверить в свои силы, увидеть недостатки в своей работе, что позволит в дальнейшем избежать некоторых просчетов в начале самостоятельного профессионального пути.

Опрос студентов Академии управления показал, что в большей степени на поддержание и развитие познавательного интереса на учебных занятиях влияет логика изложения материала, умение педагога выделить главное, показать практическую значимость знаний, обобщить материал, связать его с жизнью. Все эти составляющие дают студенту верный ориентир в последующей самообразовательной работе.

По мнению опрошенных студентов, активизировать их профессионально-личностный потенциал в процессе проведения занятия помогут самые разнообразные формы подачи и представления содержания учебного материала («риск-версии», работа с видео, инсценировка темы, ассоциативный метод, развивающие задачи, тренинги и др.). Слушаю — забываю, вижу — запоминаю, делаю сам — понимаю. В этой древней пословице заключена мысль о ценности активности студента в процессе учебы. Студенты усваивают содержание информации, но важнее то, что они учатся учиться.

Преподаватель, генерируя информацию, является для студентов своеобразным катализатором, передавая не только определенное количество знаний, но и транслируя им свои индивидуально-личностные качества, выраженные в умении активизировать познавательные процессы студентов.

СТИЛИ И СТРАТЕГИИ УЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОМ (К ПРОБЛЕМЕ САМОМЕНЕДЖМЕНТА УЧЕНИЯ)

В качестве преамбулы к статье используем зарисовку из повседневных образовательных будней. Обсуждая дипломную работу в компьютерном классе, научный руководитель говорит студенту: «Я напишу Вам цели и задачи, а Вы пока поищите в Интернете информацию по...». Обычная ситуация? Наш ответ — слишком обычная. Возможно ли самоуправление в ситуации, когда цели и задачи ставятся «за» студента? Наш ответ — к сожалению, невозможно.

Может ли студент стать менеджером собственного процесса учения и как помочь ему в этом? Ответ на этот вопрос мы попытаемся дать, обсуждая понятия «учебные стратегии», «стили учения» и их функции в перспективе самоуправления учением.

*Самоуправление студентом учебной деятельностью предполагает его автономию*¹. Автономия учащегося подразумевает умение/способность брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, ставить цели, определять содержание, управлять процессом его освоения (выбирать способ учебной деятельности, форму работы, устанавливать сроки ее выполнения, определять способы контроля и оценивания своей работы, переносить ее результаты в новые учебные контексты), оценивать полученный результат [1]. Эксперты различают две формы учебной автономии, фиксирующие разные уровни самоуправления — проактивную и реактивную [2]. Активная автономия регулирует направленность активности и саму активность. Соответственно, она предполагает следующие действия студента: берет на себя ответственность, определяет свои цели, выбирает методы и приемы, оценивает успехи и т. п. Реактивная автономия регулирует активность, когда направленность уже задана. Действия студента в этом случае: самостоятельная работа над заданиями, которые определяет преподаватель; преподаватель также ставит цели, определяет необходимое знание и устанавливает программу его выполнения, выбирает учебные методы, контролирует оценивание и т. п. Принципиальное отличие западного и отечественного высшего образования состоит в том, что в рамках нашей институциональной системы возможна лишь управляемая самостоятельная работа, то есть реактивная ав-

¹ Сегодня в литературе сосуществует целый ряд близкородственных, но не синонимичных понятий: самостоятельная работа (independent work), учебная автономия (learner autonomy), самоуправление учением (self-directed learning).

тономия; следовательно, о самоуправлении (проактивной автономии) можно говорить как о достаточно условной реальности, место которой возможно только в пространстве самообразования. В рамках зарубежных университетов возможность проактивной автономии на порядок больше.

Основной тезис, который мы постараемся развернуть далее, состоит в том, что в качестве одного из основания формирования учебной автономии (и, соответственно, навыков самоуправления) обучающихся могут рассматриваться учебные стратегии и стили. Феноменология использования учебных стилей и стратегий очевидным образом являет себя при изучении «учащихся-экспертов» («expert learners», «хороших учащихся», умеющих учиться). Зарубежные исследователи учащихся-экспертов зафиксировали, что их преимущества обусловлены такими факторами как знание своего стиля учения, своих сильных и слабых сторон как учащихся, владение широким стилевым репертуаром, что позволяет эффективно применять свой стиль учения в различных учебных ситуациях [3]. Наименее успешные учащиеся склонны ставить слишком глобальные цели и, не сумев их достичь, переживают ощущение провала. Учащиеся-эксперты как раз и отличаются тем, что умеют ставить взвешенные, реалистичные учебные цели и отбирать адекватные для их достижения средства, то есть сознательно используют учебные стратегии. Успешность учащихся-экспертов во многом обусловлена тем, что они владеют инструментами самоуправления, коими и являются стили и стратегии.

Учебные стратегии¹ как инструмент осмысленного, активного и самоуправляемого учения — ментальные планы, которые субъект выстраивает, чтобы достичь своих образовательных целей. Они предполагают специфические действия учащегося, позволяющие ему самому сделать процесс учения: а) проще, быстрее, приятнее (необычные, с точки зрения отечественной дидактики, словоформы, содержащие требования к механизмам самомотивирования — Авт.); б) эффективнее, результативнее; в) управляемое [4]. Учебная стратегия формулируется обучающимся по формуле: «Если я хочу (моя цель)... то я должен (сделаю)...»². Основные характеристики учебных стратегий³: направленность на достижение определенного результата; проблемная ориентированность (нацеленность на преодоление сложностей в ходе учебной деятельности); специфич-

¹ Понятие учебной стратегии изначально разрабатывалось в рамках обучения иностранным языкам. Сегодня ведутся исследования по использованию учебных стратегий в разных предметных областях.

² Концепция учебных стратегий находит практическое применение в различных учебных портфолио (learning portfolio) и учебных журналах (learning journals). Пример учебного журнала см. www.victoria.ac.nz/lrc/services/Language_Learning_Journal.pdf.

³ В отечественной дидактике существует близкое, на первый взгляд, к учебным стратегиям понятие общеучебных умений. Эти понятия соотносятся как категории *процесс* и *результат*: общеучебные умения являются результатом, а стратегии обеспечивают процесс их достижения. «Умения – эксплицитные действия (пометки, пользование литературой), а стратегии – имплицитные (мониторинг, использование выводного знания)» [5].

ность действий обучающегося, включающих множество аспектов учения (не только когнитивные, но и управленческие действия); поддержка (прямая и опосредованная) процесса учения; «свернутость» (не всегда наблюдаемо); мобильность; динамичность (поддается влиянию, развитию) [4]. Специфика учебной стратегии состоит в том, что она, во-первых, осознаваема и целостна. То есть представляет собой не просто совокупность разрозненных действий (познавательных, управленческих и т. п.), практикуемых при выполнении учебных задач. Учебная стратегия включает цель, средства и программу, план действий и операций по достижению результата, которые осознанно применяются как инструменты управления учением для его улучшения. Стратегии, в отличие от алгоритмов, вариативны, и могут реализовываться посредством различных тактик. Во-вторых, учебная стратегия «переносима»: удачные способы, операции, ресурсы фиксируются и оцениваются субъектом, опробываются в разных ситуациях и далее универсализируются. В-третьих, учебная стратегия направлена на результат: она необходима для преодоления возникших или предвосхищаемых затруднений в процессе учения, которые инициируют разработку специальных инструментов, средств, планов коррекции и т. п., направленных на эффективное выполнение учебной задачи [2; 5]. Число стратегий и частота их использования индивидуальны. Таким образом, учебные стратегии — группа действий и операций, подчиненных движению к общей конечной цели; они предполагают умения плюс желание «skill plus will» (в этом состоит отличие учебных стратегий от учебных приемов) [5].

Работу учебных стратегий можно проиллюстрировать, апеллируя к их классификации, которая многослойно описывает процесс учения (таблица 1).

Таблица 1

Классификация учебных стратегий [6]

Учебные стратегии: общая характеристика	Использование
Основные стратегии	
Стратегии запоминания: группировка, структурирование, создание логических связей, использование звука, образов, движений, качественное повторение, установление ассоциаций с имеющимися знаниями, изобретение контекста, применение рифмовок и т. п.	Связываю новый материал с уже известным. — Употребляю новые знания в новых контекстах. — Связываю звучание слова с образом или картинкой. — Использую рифмы для заучивания новой информации и т. п.
Когнитивные стратегии: индуктивные и дедуктивные умозаключения, сопоставительный анализ, структурирование, резюмирование, маркирование, логический анализ и т. п.	Записываю информацию сжато. — Пытаюсь обнаружить структуры или модели знаний и т. п.

Компенсаторные стратегии: догадки, использование синонимов, невербальных приемов и т. п. для компенсации нехватки знаний, умений, опыта.	Угадываю значения незнакомых понятий. — Пытаюсь предугадать, что скажет собеседник. — Использую синонимы для выражения своих мыслей. — Оперировать смыслами и т. п.
Вспомогательные стратегии	
Метакогнитивные стратегии (стратегии «менеджера»): планирование, организация, анализ своего учения (постановка долгосрочных и краткосрочных целей, задач, нахождение и конструирование способов обучения; организация учебного процесса, фиксация оптимальности используемых стратегий) и т. п.	Думаю о своих успехах. — Замечаю ошибки, пытаюсь исправить. — Составляю расписание, чтобы иметь достаточно времени. — Имею четкие цели по улучшению навыков и др.
Аффективные стратегии: эмоциональный самоконтроль, саморегуляция; снижение тревожности, поддержка самого себя (создание позитивных сообщений, благоразумное принятие рисков, самонаграждение) и т. п.	Пытаюсь расслабиться, когда нервничаю. — Хвалю себя, когда справляюсь. — Отмечаю, когда нервничаю или стесняюсь. — Записываю свои ощущения в учебном дневнике. — Обсуждаю с другими свои переживания относительно учебных ситуаций и т. п.
Социальные стратегии: умение попросить о дополнительном разъяснении, корректировке ошибок; кооперация с другими для облегчения своего учения и т. п.	Прошу собеседника замедлить темп речи или повторить, если не понимаю. — Прошу, чтобы меня поправляли, если я ошибаюсь. — Задаю вопросы и т. п.

Таким образом, учебная стратегия — осознаваемая активность учащегося, направленная на улучшение учения. В качестве средства управления процессом учения эксперты также выделяют «стили учения». Специфика стилей, в отличие от стратегий, состоит в том, что они являются собой некую внутреннюю характеристику — неосознаваемое предпочтение при восприятии и понимании новой информации. Учебные стили более стабильны, чем стратегии, то есть в минимальной степени поддаются развитию (данный тезис, однако, разделяется не всеми экспертами) [4]. Учебные стратегии могут компенсировать слабые стороны учебных стилей и усиливать их сильные стороны. Далее более детально опишем специфику учебных стилей.

Впервые термин «стиль учения» стал использоваться в начале 1970-х гг. для обозначения индивидуальных особенностей восприятия и обработки информации, которые использует учащийся в учебной ситуации. С одной стороны, стили учения являются популярной областью исследования: в одном из самых авторитетных аналитических обзоров по стилям учения упоминается более 70 типологий стилей учения и детально анализируются 13 наиболее распространенных моделей [7]. С другой стороны,

разнообразии подходов привело к отсутствию общей концептуальной основы теорий стилей учения и терминологической путанице — использованию множества похожих терминов. Так, наряду с термином стиль учения используются понятия «когнитивный стиль» (cognitive style), «учебный подход» (learning approach), «стиль мышления» (thinking style), «учебные предпочтения» (learning preferences), «модальные предпочтения» (modality preferences), а также и «учебные стратегии» (learning strategies). Приведем несколько примеров наиболее типичных определений понятия «учебные стили» (таблица 2).

Таблица 2

Определения стилей учения [4]

Автор	Понятие
Dunn and Dunn (1979)	«Термин, который описывает различия среди учащихся в использовании одного или более органов чувств для понимания, организации и запоминания информации».
Claxton and Ralston (1978)	«Устойчивый способ учащегося отвечать и использовать стимулы в контексте учения».
Keefe (1979)	«Когнитивные, аффективные и личностные черты, которые являются относительно стабильными индикаторами того, как учащийся воспринимает, взаимодействуют и реагирует на образовательную среду».
James and Blank (1993)	«Сложный способ поведения, при помощи и при условии которого учащиеся наиболее эффективно воспринимают, перерабатывают, сохраняют и воспроизводят информацию, которую они стремятся выучить».

Для спецификации понятия «учебные стили» важно соотнести его с категорией «когнитивные стили». К числу общих для когнитивных и учебных стилей особенностей относятся следующие характеристики: 1) описывают способы переработки информации, а не продуктивность или содержание когнитивной сферы; 2) фиксируют устойчивые характеристики субъекта и являются относительно стабильными в своих проявлениях; 3) являются предпочтениями, к которым субъект произвольно или непроизвольно прибегает; 4) к обоим понятиям не применимы оценочные суждения («плохой-хороший»); 5) в различных ситуациях эффективными могут оказаться различные когнитивные стили/стили учения [8, с. 40]. Среди отличий когнитивного и учебного стилей отметим следующие: 1) стиль учения относится к учебной ситуации, в то время как когнитивный стиль универсален и проявляется в различных ситуациях [8, с. 40]; 2) когнитивный стиль предполагает биполярное измерение (например, полизависимый — полинезависимый). Относительно стилей учения приходится фиксировать тот факт, что

для их описания сегодня сосуществуют и биполярные, и униполярные модели¹.

Обобщая существующие точки зрения на проблему соотношения стилей учения и когнитивных стилей, эксперты выделяют как минимум три позиции: (1) стиль учения и когнитивный стиль — это синонимы, (2) стиль учения — более узкое понятие, чем когнитивный стиль и, наоборот, (3) стиль учения понимается шире, чем когнитивный стиль [9]. С учетом мнения экспертов и проведенного выше анализа можно резюмировать: во-первых, относительно контекста стиль учения употребляется как более узкое понятие (чем когнитивный стиль), так как относится только к учебной ситуации; во-вторых, относительно учебной деятельности (учения) стиль учения — более широкое понятие, так как многие типологии стилей учения описывают учение целостно (Kolb, Jackson), то есть помимо когнитивных характеристик включают в себя аффективные, мотивационные и другие факторы².

Перспектива использования стилей учения для самоуправления учением состоит в том, что они могут помочь студенту узнать больше и о себе как об учащемся, и о процессе собственного учения. Стили учения призваны обеспечить учащихся «лексикой учения»: «языком, на котором можно обсуждать, например, свои собственные предпочтения в учении и предпочтения других, то, как люди учатся и терпят неудачу в учении, почему они пытаются учиться, как по-разному видят учение, каким образом его планируют и контролируют, и как учителя могут помогать или мешать этим процессам» [7, с. 121].

Обобщая вышесказанное, зафиксируем несколько выводов: во-первых, зависимый учащийся, не обладающий способностью самостоятельно управлять своей учебной деятельностью — не «плохой» учащийся, просто для того, чтобы учиться, ему необходима помощь [10]. Во-вторых, автономия и, соответственно, способность к самоуправлению предполагают наличие способности к критической рефлексии и принятию ответственных решений относительно всех этапов учебной деятельности (в ситуации свободного выбора). В-третьих, тот, кто владеет учебными стратегиями, может их сам конструировать в соответствии со своими стилями учения и общения, используя их как инструменты самоуправления своим учением; он не только формирует свои цели, но и знает эффективный способ их достижения, а значит, становится автономным учащимся [2].

¹ Например, Jackson выделяет 4 стиля учения: инициатор (initiator), аргументатор (reasoner), аналитик (analyst), и исполнитель (implementer), каждый из которых имеет свой набор характеристик и не противопоставляется друг другу [7].

² Например, в качестве одного из критериев стилей учения Vermunt выделяет учебную ориентацию (мотивацию) (почему студенты учатся?) и аффективные процессы (что они чувствуют по этому поводу?) [5, с. 103].

Литература

1. Терновых, Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов–первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Терновых. М., 2007.
2. Давер, М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода к изучению русского языка как иностранного на начальном этапе: Автореф. ... доктора пед. наук / М. В. Давер. М., 2008.
3. Rubin, J. The Expert Language Learner: a Review of Good Language Learner Studies and Learner Strategies / J. Rubin // Expertise In Second Language Learning and Teaching / New York, 2005.
4. The Relationship Between Learning Styles and Language Learning Strategies of Pre-Intermediate EAP Students / By Tabanlıoğlu Selime. Middle East Technical University, 2003.
5. Сметанникова, Н. Н. Воспитание читателя в культуросозидающей модели образования / Н. Н. Сметанникова // Поддержка и развитие чтения в библиотечном пространстве России: Сб. науч.-практ. работ / Составитель В.Я. Аскарова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mcbs.ru/data/publications/Documents/bibl_prostranstvo_text.pdf.
6. Diagram of Oxford's Strategy Classification System / Oxford Language Learning Strategies: What Every Teacher Should know, 1990.
7. Learning styles and Pedagogy in Post-16 Learning. A Systematic and Critical Review / F. Coffield, D. Moseley, E. Hall, K. Ecclestone. London, 2004.
8. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. СПб., 2004.
9. Митина, А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие / А. М. Митина. М., 2004.
10. Grow, G. Teaching Learners to be Self-Directed / G. Grow. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.longleaf.net/ggrows>.

Дерман И. Н., БНТУ
г. Минск (Беларусь)

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ В УЧЕНИИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ

Мотивацию достижения и личностную саморегуляцию можно рассматривать как личностные образования, помогающие сегодняшним студентам жить в новом, бесконечно изменяющемся мире, как основу их жизненной успешности и способности к постоянному личностному и профессиональному росту. Мотивация достижения и саморегуляция личности в психоло-

гии исследуются более полувека, предметом педагогического исследования они стали лишь в последние десятилетия.

Саморегуляция личности представляет собой специфическую форму активности человека, обладающую определёнными системными качествами (целостность, структурность, иерархичность, взаимосвязь со средой), которая обеспечивает влияние сложившихся личностных структур разного уровня индивидуальности на особенности целенаправленной активности [1, с. 8].

В современной науке личностная саморегуляция понимается как необходимое условие личностного развития индивида в процессе жизнедеятельности и предполагает преодоление субъективных и объективных трудностей, обеспечение определённой мотивационной линии. Механизм саморегуляции закладывается на самых ранних этапах её развития. Именно в этот период формируются такие структурные компоненты, как ценностные ориентации, Я-концепция, самооценка, уровень притязаний, самоконтроль. Учёные отмечают важную роль в этом процессе волевого компонента личности и её самосознания. Степень развитости самосознания как знания о себе значительна тем, что является основанием, на котором формируется вся система личностной саморегуляции, направленности личности.

К. А. Абульханова-Славская, исследуя стратегии жизни личности, называет саморегуляцию механизмом, обеспечивающим направляющую и активизирующую позицию субъекта, оптимизирующим психические возможности, компенсирующим недостатки, изменяющим индивидуальные состояния в связи с поставленными задачами и событиями жизнедеятельности. Учёный отмечает одну из важнейших характеристик саморегуляции — способность субъекта соотносить свои возможности и индивидуальные особенности с характером решаемых задач [2, с. 154].

Решение проблемы развития способности студентов к саморегуляции сопряжено с развитием мотивации достижения. Потребности в достижении, наряду с потребностями в компетентности, принятии и автономии, являются базовыми личностными потребностями, обеспечивающими успешность, карьерный рост будущего специалиста. Мотивация достижения складывается из двух противоположных тенденций — достижения успеха и избегания неудач. Мотив достижения обуславливает деятельность личности, направленную на положительный результат. Мотив избегания неудач детерминируется защитным поведением, ожиданием неприятных последствий деятельности.

Мотивация достижения проявляется в стремлении прилагать усилия и добиваться возможно лучших результатов в области, которую субъект считает важной и значимой. В качестве деятельности достижения могут выступать интеллектуальная, учебная, любая профессиональная деятельность, включая неоплачиваемую, но субъективно воспринимаемую достиженческой [3, с. 8]. Достояна внимания сформулированная Т.О. Гор-

деевой интегративная модель мотивации достиженческой деятельности, включающая следующие блоки мотивационного процесса:

- формирование доминирующих мотивов деятельности;
- постановка целей;
- планирование выполнения деятельности (конкретизация намерений);
- реагирование на ситуацию помехи, трудности и неудачи, возникающую в процессе выполнения деятельности;
- реализация намерений (интенсивность усилий и настойчивость) [3, с. 248].

Проанализировав структуру, механизмы функционирования и различные особенности исследуемых личностных образований, можно констатировать тесную взаимосвязь мотивации достижения и саморегуляции. Обе психологические структуры направлены на преодоление личностью субъективных и объективных трудностей в деятельности. Ценностные ориентации, постановка цели деятельности, самооценка, уровень притязаний, самоконтроль и получение обратной связи являются основными точками соприкосновения.

Ценности являются решающим предиктором мотивации субъекта. Именно они обладают побудительной силой, определяя характер и конкретное содержание решаемых задач. Знание базовых ценностей студента и их иерархии — условие, необходимое для понимания и предсказания его поведения. То, что он ценит и считает для себя важным, определяет его настойчивость и увлечённость делом.

Целеполагание — неотъемлемая часть и мотивационного процесса, и процесса саморегулирования. Оно направляет и регулирует выполнение определённой деятельности. Цели можно описать как осознанное представление предвосхищаемого результата. Их функция состоит в запуске, поддержании и регуляции деятельности. В ряде психологических исследований было показано, что постановка целей способствует повышению настойчивости и направляет внимание индивида на те особенности деятельности, которые важны для её успешности [4].

К. А. Абульханова-Славская разграничивает мотив вообще и мотивацию достижения, подчёркивая, что «притязания, отличаясь от мотива, включают в себя мотивацию достижения; при этом их соотношение также может быть разносторонним и противоречивым» [2, с. 226]. Притязания личности выражают не только желаемое, но и оценку желаемого по целому ряду критериев: лёгкости-трудности, значимости-незначимости, ценности или её отсутствия. Притязания выражают соответствие этим критериям всей деятельности и её результата. Процесс саморегуляции исследователь определяет как процесс, находящийся между притязаниями и достижениями — начальным и конечным моментами деятельности, и способ её осуществления. Важной характеристикой саморегуляции является то,

что в своих притязаниях личность выдвигает требования не только к ожидаемому успеху, но и к самой себе — уровню, качеству, способу своей активности при осуществлении деятельности [2, с. 228].

Уровень притязаний непосредственно связан с самооценкой. Представление о своих возможностях, о планируемых, предполагаемых достижениях в жизни влияет на характеристику притязаний. Завышенная самооценка непосредственно связана с завышенными притязаниями, с переоценкой своих возможностей, талантов, перспектив. Заниженная самооценка, напротив, отражается в невысоком уровне притязаний, ограничивает пространство будущей активности, проявляется в ожидании неудач и т. д. Самооценка выступает личностным основанием в построении программы исполнительских действий.

Развитие мотивации достижения студентов является многофакторным процессом. В его структуру входят две группы факторов: общепедагогические, отражающие закономерности педагогического процесса, и технологические, представляющие совокупность конкретных методов и приёмов. Можно выделить следующие *общепедагогические условия*:

- единство образовательных и воспитательных функций оценки успеваемости;
- взаимосвязь внешней и внутренней мотивации учения, оценки и самооценки успеваемости;
- межличностное взаимоприятие преподавателя и студентов;
- направленность преподавателя, каждого студента и учебной группы на достижение успеха;
- многосторонность оценочной деятельности путём использования комплекса способов проверки и оценки успеваемости студентов (устных, письменных, электронных и т. д.).

Технологические условия:

- комментирование оценки успеваемости как показатель её справедливости;
- акцентирование внимания студентов не только и не столько на ошибках, а на возможностях добиться успеха;
- здоровая состязательность, стимулирующая профессиональную конкурентоспособность будущего специалиста (олимпиады, защита проектов, НИРС);
- комплексная оценка успеваемости с учётом уровня освоения знаний, умений, творческого мышления;
- поощрительная тактика процесса обучения.

Мотивация достижения обеспечивает определённую мотивационную линию в структуре саморегуляции личности студента и находится в тесной взаимосвязи со всеми её структурными элементами.

Литература

1. Грибенникова, Э. А. Саморегуляция личности в индивидуальном личностном стиле жизнедеятельности: Автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Э. А. Грибенникова. М., 1995.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. М., 1991.
3. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. М., 2006.
4. Rothkopf, E. Z. A two-factor model of the effect of goal descriptive directions on learning from text / E. Z. Rothkopf, M. J. Billington // Journal of Educational Psychology. 1975. V.67.
5. Бадмаева, Д. Г. Саморегуляция активности личности в стрессовых ситуациях (на примере экзаменационного стресса): Автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д. Г. Бадмаева. Красноярск, 2004.

Изотова Е. Г., ЯГПУ
г. Ярославль (Россия)

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ 1–5 КУРСОВ

Актуальная потребность в детализированной модели учебной деятельности и отсутствие достаточно дифференцированного представления о составе и структуре этой деятельности определили проблему нашего исследования. Структуру учебной деятельности мы рассмотрим с позиций системогенетической концепции деятельности, представленной в работах В. Д. Шадрикова [4]. Учебную деятельность — один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач — мы описываем через характеристику таких компонентов, как саморегуляция, самооценка, целеполагание, планирование, принятие решения, самоконтроль, мотивация, успеваемость, контроль. В соответствии с нашим пониманием структуры учебной деятельности было организовано и проведено эмпирическое исследование.

С целью диагностики компонентов учебной деятельности использовались методики: методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана и В. А. Якунина) [2], опросник «Стиль саморегуляции поведения-98» — ССП-98 (В. И. Моросанова) [3], ЛФР-25 (личностный фактор принятия решения) [1], а также создана методика, направленная на изучение структуры учебной деятельности и выявление развития отдельных ее компонентов. Использовались методы математической статистики: корреляционный, факторный анализ данных, множественный регрессионный анализ, U-критерий Манна-Уитни, t-критерий Стьюдента, χ^2 ,

коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В исследовании приняли участие студенты 1–5 курсов, учащиеся 10–11 классов средних общеобразовательных школ. Выборка составила 420 человек, из них: школьники — 90 человек; студенты — 330 человек.

Проведенный анализ полученных результатов позволяет нам выявить специфические особенности учебной деятельности, учебной мотивации и саморегуляции учебной деятельности студентов 1-5 курсов. Минимальные показатели развития структуры учебной деятельности зафиксированы у студентов 1 курса, а максимальные — у студентов 5 курса.

Практически все выделенные компоненты структуры учебной деятельности имеют тенденцию к росту от 1 к 5 курсу (кроме коррекции и самоконтроля в общении). При этом происходят существенные изменения динамики на 3 курсе (на который приходится кризис перехода от учебно-академической к учебно-профессиональной деятельности) и 4 курсе (который является послекризисным периодом в разворачивании учебной деятельности).

Противоположная тенденция наблюдается у такого компонента структуры учебной деятельности как самоконтроль в общении — от максимальных показателей на первом к минимальным на пятом курсах. Такой компонент как коррекция имеет сложную динамику. Так, прослеживается тенденция к росту на этапе учебно-академической деятельности (1–2 курсы) и тенденция к снижению на этапе учебно-профессиональной деятельности (4–5 курсы).

Анализ интеркорреляций структуры учебной деятельности позволяет нам делать выводы, что на 1 курсе структурообразующим компонентом является самооценка. На 2 курсе происходит увеличение числа взаимосвязанных компонентов, что говорит об усложнении структуры учебной деятельности. При этом структурообразующих элементов на данном этапе два: целеполагание и принятие решений. Отличительной особенностью данной структуры является то, что целеполагание на 1 курсе не имело взаимосвязей ни с одним из компонентов, а принятие решений — только с самооценкой. Таким образом, мы можем сделать вывод, что на 2 курсе в структуре учебной деятельности возрастает роль целеполагания и принятия решений.

На 3 курсе все компоненты взаимосвязаны. Структурообразующим элементом в данном случае является коррекция. А при возрастании роли коррекции в структуре учебной деятельности на 3 курсе снижается роль принятия решений и целеполагания. На 4 курсе снижается число взаимосвязанных компонентов и структурообразующим на данном этапе является целеполагание.

К 5 курсу продолжает снижаться количество взаимосвязанных компонентов внутри структуры учебной деятельности. Структурообразующим компонентом на данном этапе является контроль. Таким образом, максимальное число взаимосвязей между компонентами структуры учебной

деятельности наблюдается на этапе 3 курса обучения в вузе, а минимальное — на 1 и 5 курсах.

Специфические особенности структуры учебной деятельности были выявлены и по результатам проведенного нами факторного анализа. Так, на 1 курсе обучения компонентом, имеющим максимальную величину факторной нагрузки, является самооценка, на 2 и 3 курсе — принятие решений, на 4 курсе — целеполагание, на 5 курсе — контроль.

Далее мы исследовали дифференцированность и интегративность структуры учебной деятельности. Полученные данные показывают, что максимальные значения дифференцированности наблюдаются в структуре учебной деятельности студентов 1 курса. При этом показатели интегративности принимают минимальные значения. Максимальная интегративность структуры учебной деятельности приходится на 3 и 4 курсы, на этих же курсах зафиксирована минимальная дифференцированность структуры.

Множественный регрессионный анализ позволил нам выявить компоненты, влияющие на успеваемость. Так, основной компонент, влияющий на успеваемость на 1 и 2 курсах, — это самоконтроль в общении, а на 3–5 курсах таким компонентом является целеполагание.

Определяющее влияние целеполагания на академическую успеваемость студентов 3–5 курсов подтверждается и результатами факторного анализа; таким образом, необходимо развивать данный компонент для успешного функционирования учебной деятельности как организованной структуры.

В структуре учебной мотивации студентов 1–5 курсов также были выявлены свои специфические особенности: на 1 курсе обучения в вузе студенты максимально мотивированы, а на 3 курсе (этап кризиса) средние значения мотивации являются минимальными среди выделенных нами групп. В целом можно сказать, что к 5 курсу мотивация имеет тенденцию к снижению.

На следующем этапе мы изучали особенности интеркорреляционных связей. Так, на 1 курсе мотив «приобрести глубокие и прочные знания» является структурообразующим, на 2 курсе — «получить диплом», на 3 курсе — «успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”» и «быть постоянно готовым к очередным занятиям», на 4 курсе — «достичь уважения преподавателей», на 5 курсе — «выполнять педагогические требования».

Факторный анализ учебной мотивации студентов 1–5 курсов также позволяет выявить специфические особенности. Особенностью учебной мотивации студентов 1 курса является то, что мотив «получить диплом» не вошел ни в один из выделенных нами факторов, а у студентов 2 курса данный мотив входит в состав первого фактора структуры мотивации. На 3 курсе обучения в вузе мотивы «приобрести глубокие и прочные знания» и «получить интеллектуальное удовлетворение» не вошли в состав ни одно-

го из выделенных нами факторов. А мотив «приобрести глубокие и прочные знания» повышает свою значимость в структуре учебной мотивации на 4 курсе. При этом мотив «не отставать от сокурсников» не вошел в состав ни одного из выделенных нами факторов. На 5 курсе происходит рост значения мотива «не отставать от сокурсников».

Изучение показателей интегративности и дифференцированности структуры учебной мотивации студентов 1-5 курсов позволяет нам говорить, что наибольшие показатели интегративности структуры учебной мотивации наблюдаются на 5 курсе, дифференцированности — на 4 курсе, а наименьшие показатели интегративности и дифференцированности — на 2 и 5 курсах соответственно.

На академическую успеваемость студентов 1 курса первостепенное влияние оказывает мотив «приобрести глубокие и прочные знания», на 2 курсе — «быть примером сокурсникам», на 3 курсе — «получить диплом», на 4 курсе — «быть постоянно готовым к очередным занятиям», на 5 курсе — «не запускать предметы учебного цикла». Отличительной особенностью множественного регрессионного анализа результатов, полученных от студентов 5 курса, является то, что количество мотивов, оказывающих влияние на академическую успеваемость студентов, увеличивается, хотя при этом общий уровень мотивации снижается. Анализ данных, полученных в ходе изучения саморегуляции студентов 1–5 курсов, позволяет нам говорить о том, что в период с 1 по 5 курс происходит рост средних показателей развития саморегуляции (как и рост средних значений компонентов саморегуляции).

Следующим этапом изучения саморегуляции был анализ интеркорреляций. Так, на 1 курсе обучения структурообразующим компонентом является самостоятельность, на 2 и 3 курсах — программирование, на 4 курсе — оценка результатов, на 5 курсе невозможно выявить структурообразующие компоненты, так как одинаковое число взаимосвязей наблюдается у нескольких компонентов.

Проведенный нами факторный анализ позволяет выявить специфические особенности саморегуляции на выделенных нами этапах. У студентов 1 и 5 курсов максимальная величина факторной нагрузки зафиксирована у компонента «планирование», 2 и 4 курсов — у компонента «программирование», 3 курса — у компонента «гибкость».

Изучение показателей интегративности и дифференцированности позволяют нам говорить о том, что на 1 курсе имеют место быть низкие показатели интегративности и высокие показатели дифференцированности структуры саморегуляции. Далее, до 4 курса обучения в вузе, наблюдается рост показателей интегративности и снижение дифференцированности структуры саморегуляции студентов. На 5 курсе происходит свертывание структуры саморегуляции за счет снижения показателей интегративности и повышения показателей дифференцированности.

Множественный регрессионный анализ показал, что в процессе обучения на академическую успеваемость студентов оказывают влияние следующие компоненты саморегуляции: на 1 курсе — оценка результатов, на 2 курсе — моделирование, на 3 курсе — самостоятельность, на 4 курсе — планирование. На 5 курсе обучения компоненты, оказывающие влияние на академическую успеваемость, отсутствуют.

Таким образом, структура учебной деятельности, учебной мотивации и саморегуляции учебной деятельности не находятся в неизменном состоянии в процессе обучения в вузе. Существует определенная динамика изменений учебной деятельности, учебной мотивации, саморегуляции учебной деятельности, равно как и отдельных их компонентов; следовательно, на каждом из выделенных нами этапов имеются свои специфические особенности, которые были описаны нами в представленном тексте.

Литература

1. Корнилова, Т. В. Психология риска и принятия решений / Т. В. Корнилова. М., 2003.
2. Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psychlist.net/praktikum/00108.htm>. Дата доступа: 13.01.09.
3. Моросанова, В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. 2000. № 2.
4. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. М., 2007.

Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б., РУДН
г. Москва (Россия)

САМООБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Центральное место в условиях информационного общества занимает высшая школа, где тесно интегрированы наука и образование, обеспечивающие устойчивое развитие государства и личности.

Современная российская высшая школа ориентируется на реализацию таких задач, как профессионализация (подготовка профессионально компетентных людей, обладающих фундаментальными и прикладными знаниями, высокой культурой организации и осуществления профессиональной деятельности), социализация (гармонизация отношений человека с природно-социальным миром через освоение современной картины мира, развитие национального самосознания человека, обеспечение условий для приобретения им широкого базового образования, позволяющего быстро адаптироваться в социуме) молодежи и развитие у нее опыта само-

реализации (освоение человеком творческого стиля жизнедеятельности). Решение таковых становится возможным только при включении студентов в систематическую самообразовательную деятельность. Взаимосвязь образования и самообразования в высшей школе существовала всегда, но на данном этапе развития информационного социума самообразовательная деятельность студентов становится важнейшим компонентом системы университетской подготовки специалистов. В современных условиях актуальным является развитие личности, способной к самопознанию, самоорганизации, самоконтролю и самореализации.

Самообразование выступает средством самосовершенствования молодого человека, поскольку способствует развитию разных сфер личности — интеллектуальной, волевой, эмоциональной, мотивационной и других. Для реализации механизмов самообразования необходимо соответствующее образовательное пространство. Создание данного пространства, в котором реализуется самообразовательная деятельность будущих специалистов, является важной задачей высшей школы.

Исследование проблемы самообразования студенческой молодежи ведется в разных областях науки — философии, социологии, педагогике, психологии, частных дидактиках. Практика самообразования студентов современного вуза показывает как позитивные, так и негативные стороны осуществления данного процесса будущими специалистами.

В университетском образовании существует тенденция к автономизации самостоятельной деятельности студентов, когда преподаватель рассматривает ее не как компонент системы подготовки специалиста, а как одну из форм (или видов) обучения студентов, часто ориентируясь не на развитие у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании, а на выполнение студентами отдельных самостоятельных заданий. Самостоятельная работа является составляющей самообразования, но преподаватель высшей школы нередко подменяет самообразование эпизодической самостоятельной деятельностью будущих специалистов по учебным дисциплинам.

В университетской практике обнаруживается оценка самообразования только с позиции интеллектуального труда (как занятия «интеллектуалов»), подчас ориентируясь на самообразование студентов как средство развития только интеллектуальной сферы. Однако в самообразовании и через самообразование формируется личность, развиваются как интеллектуальная, так и волевая, эмоциональная, мотивационная сферы личности, моральные качества человека. Это весьма значимая деятельность для современного специалиста, который должен не только обладать знаниями, умениями в своей профессиональной области, но также иметь опыт творческой работы, опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему природно-социальному миру, знания и опыт управления собой.

Наряду с качественной передачей студентам знаний и умений по учебной дисциплине, преподавателю вуза целесообразно систематически развивать у будущих специалистов готовность к самообразованию. Для этого студенческую молодежь необходимо обучать основам научной организации умственного труда, включая вопросы планирования и организации самообразования, контроля самообразовательной деятельности.

Осознание молодежью значимости самообразования для личностного развития и профессионального роста позволяет повышать качество подготовки специалистов любого профиля. В системе учебной работы по нормативным учебным программам, а также по программам авторских спецкурсов преподавателю целесообразно осуществлять интеграцию процессов образования и самообразования. В условиях плановой интеграции данных компонентов университетской подготовки специалистов становится возможным показать студентам ценность самообразовательной деятельности, позволяющей расширять и углублять профессиональные и общеобразовательные знания и умения. При этом педагог имеет возможность обнаружить и использовать в подготовке специалистов новые функции и свойства интегрируемых компонентов (образования и самообразования).

Среди многообразия средств, стимулирующих у студента интерес к самообразованию, можно выделить интеграцию аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов. Интеграция аудиторной и внеаудиторной работы, позволяя сохранить ядро содержания, форм и методов учебно-познавательных занятий студентов в высшей школе, расширяет и углубляет содержание, формы, методы учебной деятельности и позволяет активно заниматься самообразованием и научной работой вне вуза.

В процессе интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности удается создать условия для творческой активности студенческой молодежи, стимулировать ответственность и трудолюбие, интенсифицировать неформальное продуктивное взаимодействие студентов и преподавателей.

Традиционно к аудиторным видам деятельности относятся лекционные, семинарские занятия и часть практических занятий. К внеаудиторной деятельности относят практические занятия, а также различные виды практик (производственные, педагогические и т. п.). Научно-исследовательская деятельность и различные виды самостоятельных творческих заданий, как правило, рассматриваются автономно. Как показывает практика высшего образования, не все преподаватели вузов осуществляют реальную интеграцию научно-исследовательской, учебной и производственной деятельности вузовской молодежи; у студентов слабо развивается потребность в целостном восприятии научного знания, возможностей использования в практической деятельности не только знаний, полученных ими на учебных занятиях, а также приобретенных в процессе научного поиска и экспериментальной работы. Особое место и роль в интеграции ау-

диторной и внеаудиторной деятельности отводится авторским курсам преподавателей вузов, которые обеспечивают студентов новейшими знаниями в изучаемых областях науки.

Авторами разработан и успешно внедрен в учебный процесс курс «Самообразование студентов в высшей школе», который ориентирован на раскрытие будущим специалистам теоретико-методологических и технологических основ проблемы самообразования. Курс интегрирует отдельные значимые для понимания данной проблематики философские, социологические, управленческие, педагогические, психологические теоретические и прикладные знания. Курс может рассматриваться как практико-ориентированный; он направлен на усиление социальной и профессиональной адаптации будущих специалистов посредством стимулирования у них потребности в самообразовании, творческом стиле жизнедеятельности, обеспечивающем самореализацию человека, а также на освоение студентами базовых положений по самопознанию, саморегуляции, самореализации и культуре самообразования. Регулярная самообразовательная деятельность студентов и выполнение ими творческих заданий служат фундаментом для успешного освоения ими интегративного содержания курса.

Деятельность педагога по интеграции самообразования и образования по нормативным и авторским учебным курсам можно осуществлять следующим образом: определить степень готовности студентов к такого рода деятельности, а также уровень развития общих и специальных методов и приемов научной организации умственного труда; выявить возможности содержания учебного курса, читаемого преподавателем в контексте развития у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании; составить программу включения студентов в систематическую самообразовательную деятельность в аудиторной и внеаудиторной работе с учетом степени готовности студентов к ней; предоставить студентам возможность изложить результаты самообразовательной деятельности в различных формах аудиторной и внеаудиторной работы (лекция, семинарские и практические занятия, различные виды практик, научно-исследовательская работа, кружковые занятия, вечера, конкурсы и т. п.); выделить способы оценки и контроля самообразовательной деятельности студентов в системе аудиторных и внеаудиторных занятий по нормативным и авторским учебным курсам.

Освоение студентом опыта самообразования в системе университетской подготовки связано со способностью преподавателя организовать систематическое консультирование молодого человека, которое обеспечивает последнего реальными знаниями и способами работы в библиотеках, в Интернет-пространстве. Обучение будущих специалистов поиску необходимой информации позволяет успешно интегрировать образовательную деятельность студента в вузе с самообразовательной деятельностью, которая может осуществляться как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе. Вне стен вуза у студента появляется возможность не толь-

ко осуществлять самообразование, но и применять результаты самообразования, оценивая таковые в практической деятельности.

В ряду причин, снижающих уровень развития самообразования как компонента целостной университетской подготовки специалиста, можно выделить следующие: **социальные** — большая занятость преподавателей вузов; перегрузка студентов работами, обеспечивающими минимальный или нормальный прожиточный минимум; **педагогические** — отсутствие научно обоснованных концепций и технологий реализации и развития самообразовательной деятельности будущих специалистов в вузе; недостаточная взаимосвязь образования и самообразования, аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов; **психологические** — слабое развитие у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании; недостаточная мотивация педагогов к осуществлению целенаправленной подготовки студентов к самообразованию; **управленческие** — отсутствие качественных стратегий управления самообразовательной деятельностью на всех уровнях управления в вузе (начиная с кафедры).

Взаимосвязь образования и самообразования в системе университетской подготовки специалистов позволяет качественно изменить стратегию и тактику планирования, организации и контроля всей системы аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов в процессе реализации указанных нами основных задач высшего образования — профессионализации, социализации и самореализации студенческой молодежи.

Лабода С. В., БГПУ им. М. Танка
г. Минск (Беларусь)

УНИВЕРСИТЕТЫ ГЕРМАНИИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМ: FROM CRISIS TO CRISIS

Начиная с конца 60-х годов прошлого века развитие немецких вузов можно охарактеризовать как перманентное движение «from Crisis to Crisis» (от кризиса к кризису) [1, с. 75]. Кризисное состояние немецкой системы высшего образования с её уже ставшими за последние тридцать лет «хроническими» проблемами (очень длинный срок обучения, слишком большое число студентов, высокий процент прервавших обучение, переполненность по отдельным направлениям обучения, высокий средний возраст выпускников, недостаточное финансирование) с начала 90-х годов XX века усугубляется такими новыми для сферы образования факторами, как глобализация, интернационализация, маркетинг и конкуренция. В этот период высшая школа ФРГ вступает в полосу кардинальных реформ, продолжающихся по настоящее время и направленных на внедрение в образовательный сектор рыночных механизмов для усиления конкуренции на уровне государства, земель и отдельных вузов. В центре внимания такие

вопросы, как институциональная автономия, выработка образовательных стандартов, аккредитация и оценка, система обеспечения и оценки качества высшего образования, реформирование подготовки научных кадров, внедрение элементов рыночных механизмов в систему управления вузами. Можно выделить два основных направления в дискуссии о реформировании высшей школы в ФРГ:

- прагматическое: ориентировано на экономику и запросы рынка;
- консервативное: ориентировано на модернизацию при сохранении традиций.

Рамочные условия для дальнейшего развития немецкой высшей школы за последнее десятилетие изменились, и они будут продолжать изменяться в ближайшие годы таким образом, что планирование этого развития будет исходить из принципиально новых условий. Подробное описание этих изменений, их значение для политики в области высшего образования, а также соответствующие рекомендации по реформированию высшей школы в 2000 году были отражены в меморандуме «Вузы в 21 веке: между государством, рынком и самостоятельностью». Инициатором данного документа стала широкая общественная коалиция по реформированию системы высшего образования «Initiative D21». Он был подписан большинством вузов ФРГ, видными общественными деятелями, представителями государственной власти, основных политических партий и бизнеса под патронажем концерна DaimlerChrysler Services (DEBIS) AG [2]. Основанием для подписания данного документа явилось признание того, что высшая школа должна ориентироваться исключительно на рынок и на новые взаимоотношения между экономикой и наукой. Данная позиция на сегодняшний день отражает реалии образовательной политики большинства высокоразвитых стран мира. Например, в отношении американских и английских университетов в своей монографии «Университет означает бизнес: университеты, корпорации и академическая деятельность» на это указывают Дженис Ньюсон и Говард Бухбиндер [3].

С другой стороны, представители традиционной образовательной идеи высказывают свое недоверие к экономическим реформам: они считают, что исключительная ориентация на рынок приведет к вытеснению из вузов гуманистического общеобразовательного компонента высшего образования. Согласно Фолькеру Шпису, «абсолютизация одной из обеих позиций не ведет ни к какому результату», так как вузы должны быть открытыми для смешанной клиентуры. Одни рассматривают учебу в вузе в качестве непосредственной профессиональной подготовки и задаются вопросом о меновой стоимости получаемого сертификата о высшем образовании. Другие стремятся удовлетворить свои общеобразовательные потребности и пытаются учиться, выдерживая критическую дистанцию по отношению к профессиональной практике. Третьи ориентируются в будущем только на профессиональную переподготовку, так как уже сейчас первое

профессиональное образование больше не является конечной станцией учебной биографии. Наряду с профессиональной квалификацией университеты должны подготавливать своих выпускников к новым условиям профессиональной жизни с ее небезопасными фазами и угрозами остаться без работы [4, с. 17].

Изменение ландшафта высшей школы ФРГ происходит не только благодаря структурным реформам. Одновременно осуществляется критический анализ содержания исследований и обучения, то есть определение того, чему надо обучать, что необходимо учить, а что должно быть исследовано, и почему [5, с. 349]. Особое значение отводится межкультурным взаимосвязям и взаимовлияниям знания и обучения, взаимоотношениям естественнонаучных, технических и гуманитарных дисциплин с учетом междисциплинарного и интернационального факторов. Давление глобализации приносит новые проблемы: как достичь баланса между традициями и инновациями? В случае немецких (и не только немецких) вузов: насколько далеко и глубоко зайдет «американизация» высшей школы и тесно связанная с ней коммерциализация и ориентация на рынок? Шейла Слоутер и Ларри Лесли для описания данного процесса «корпоратизации и маркетинга» вузов вводят понятие «academic capitalism» (академический капитализм), отмечая при этом его неизбежность и то, что именно «глобализация политической экономики в конце двадцатого столетия дестабилизирует традиционные образцы профессиональной работы университетов, накопленные за прошедшие сто лет. Глобализация создает новые структуры и новые стимулы» [6, с. 1].

Так называемая североамериканская система высшего образования в ходе современных дебатов о реформе высшей школы в ФРГ используется многими представителями прагматического направления исключительно в качестве положительного ориентира. Даниэль Фаллон справедливо замечает: «Это та область, которая очень захватывает немецких наблюдателей и пробуждает их слишком большую фантазию» [7, с. 88]. «Обе системы высшего образования являются продуктами очень разных культур, поэтому их явные отличия особенно заметны в повседневной жизни отдельных вузов», — отмечает Ведиго де Виванко [8, с. 209]. В США система высшего образования полностью независима, возможности государственного контроля сильно ограничены. Университеты живут за счет добровольных пожертвований и обязательных взносов студентов за обучение. Пожертвования исчисляются сотнями тысяч и миллионами долларов, а плата за обучение — десятками тысяч. В ФРГ, несмотря на внутреннюю автономию, вузы зависимы от государства финансово, их деятельность регламентируется федеральным Рамочным законом о высшем образовании и соответствующим земельным законодательством и контролируется со стороны министерских чиновников. В качестве средства достижения успеха в ситуации конкуренции на рынке образования рассматриваются импортированные из США идеи. В этом процессе выделяются следующие

тенденции, которые либо уже находятся в стадии реализации, либо их осуществление является вопросом ближайшего времени:

- структурная реформа высшей школы;
- введение новых учебных программ и профилей обучения, интернационально признаваемых и сопоставимых на основе общеевропейских накопительных кредитных и трансферных систем, таких как Европейская система перевода кредитов (European Credit Transfer System — ECTS) или системы аккумуляции кредитов (Credit Accumulation System — CAS);
- введение многоуровневой подготовки студентов, в том числе бакалаврских и магистерских курсов;
- расширение сектора частных вузов;
- селективный отбор абитуриентов — конкуренция за лучших студентов;
- введение обязательных взносов студентов за обучение;
- дифференцированное распределение финансовых средств вузам в зависимости от качественных показателей их деятельности;
- усиление работы с выпускниками;
- увеличение доли привлекаемых внебюджетных средств;
- «экспорт» немецких образовательных программ за границу и «импорт» иностранных студентов через усиление интернационального маркетинга немецких вузов;
- расширение предложения образовательных программ на английском языке и на языках стран Евросоюза, с которыми имеется общая граница;
- интенсивная интернациональная и междисциплинарная ориентация содержания вузовских программ по всем профилям и направлениям обучения, включая обязательное пребывание за границей (1–2 семестра).

Целью данных изменений является достижение эффективной, ориентированной на рынок системы высшего образования. За образец берется североамериканская высшая школа. В то же время многими специалистами по планированию и исследованиям высшего образования ФРГ закономерно ставится вопрос: если система высшего образования является составной частью общественной системы в целом, которая, в свою очередь, находится под влиянием других важных составляющих, в том числе традиций и менталитета, то насколько она готова к такого рода инновациям и связанным с ними инвестициям?

В условиях глобализации зависимость от инвестиций конкурентоспособность вузов, как на национальном, так и на интернациональном уровнях, становится важнейшим мерилем успешности политики в области высшего образования ФРГ, которая до сих пор исходила из принципов равенства шансов и справедливого перераспределения. Это означает, что система высшего образования призвана ориентироваться в своем развитии на ры-

ночные механизмы. Фактически она становится частью широкого рынка образовательных услуг, на котором важную роль играет спрос (и предложение) на продукт и результат деятельности вуза (выпускники, знания, научные открытия и изобретения). Инструментом управления является постоянно возрастающий фактор конкуренции во всех сегментах рынка образовательных услуг и среди его различных представителей: за лучших студентов, лучших ученых, дополнительное финансирование из внебюджетных источников.

Немецкие вузы уже сегодня должны быть готовы к тому, что ориентированное на рынок развитие высшей школы несет с собой и новые перспективы, и новые проблемы, так как возрастающая роль фактора конкуренции будет определять победителей и проигравших. Реформы высшей школы вынуждают государственные вузы играть по новым правилам, но пока большинство вузов и обучающиеся в них студенты стремятся избежать конкуренции.

Литература

1. Laboda, S. Das deutsche Hochschulwesen unter dem Globalisierungsdruck: Harmonisierung oder Wettbewerb? / S. Laboda // Beiträge des Promotionskolleg Ost-West «Kultur-Macht-Gesellschaft». Münster, 2003.
2. Bensel, N. Hochschulen für das 21. Jahrhundert: zwischen Staat, Markt und Eigenverantwortung / N. Bensel, H. N. Weiler. Berlin, 2000.
3. Newson, J. The University Means Business: Universities, Corporations, and academic Work / J. Newson, H. Buchbinder. Toronto, 1988.
4. Spies, V. Bildung in der Informationsgesellschaft / V. Spies // Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 02.02.2001, B 6-7/2001.
5. Weiler, H. N. Hochschulzugang — neuer Wein und neue Schläuche / H. N. Weiler // RdJB 4/2000.
6. Slaughter, Sh. Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University / Sh. Slaughter, L. L. Leslie. Baltimore, 1997.
7. Fallon, D. Die Differenzierung amerikanischer Hochschulen nach Funktion und Bildungsauftrag / D. Fallon // Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik. Münster, 2001.
8. de Vivanco, W. Was können die beiden Systeme voneinander lernen? / W. de Vivanco // Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik. Münster, 2001.

ЗНАЧЕНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В связи с модернизацией системы высшего образования все большую актуальность приобретают исследования, связанные с изучением, поиском закономерностей, технологий развития студента как субъекта учебной деятельности. Одним из общих и существенных проявлений субъектности человека, по мнению С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, является, во-первых, его произвольная осознанная активность, обеспечивающая достижение принимаемых человеком целей, во-вторых, саморегуляция, направленная на обеспечение психическими средствами самого процесса достижения целей.

В настоящее время все большее распространение получает новый — метакогнитивный — подход к изучению саморегуляции [1; 4; 7; 10; 14].

Классическим пониманием метакогниций является определение, предложенное Flavell [2, с. 3]. В работе, посвященной психологии развития, автор определяет метакогниции как индивидуальное знание, касающееся собственных когнитивных процессов и результатов познавательной деятельности, выполняющее функцию активного контроля, регуляции и организации когнитивных процессов при достижении конкретных целей. Последующие исследователи феномена в основном придерживаются данной точки зрения.

Особенности метакогнитивных процессов раскрываются через их содержание, функции и ситуации актуализации (Bruce, Flavell, Hacker, Peirce). Содержанием метапознания является собственный мир человека, познавательные процессы, представления, возникающие в процессе решения задач. Метакогнитивные процессы актуализируются в ситуациях неопределенности, проблемности, наличия несогласований в деятельности и недостаточного количества времени на выполнение задания. Метакогниции выполняют функции постановки проблемы и разработки возможных решений, выбора когнитивного процесса, необходимого для выполнения, активизации правил и способов познания, обеспечения фиксации внимания на задании, создания установки на определенный уровень интенсивности или скорости выполнения задания [2, с. 5; 3, с. 7].

Обобщая точки зрения на содержание и функции метакогниций, можно заключить, что специфичность метакогнитивных процессов состоит в том, что они направлены на собственную мыслительную деятельность, являются интегративными процессами, функционируют в проблемных ситуациях, выполняют функцию саморегуляции.

Метакогнитивные стратегии регуляции лежат в основе формирования общих учебных умений, таких как планирование, организация деятельно-

сти, самоуправление, мониторинг, самоконтроль, самооценка. Овладение стратегией планирования способствует развитию навыков самостоятельного принятия решений относительно необходимого объема изучаемого материала, распределения времени и ресурсов. Стратегия целеобразования направлена на формирование навыка постановки учебных целей относительно того, что необходимо изучить, понять. Мониторинг направлен на формирование навыков оказания помощи самому себе при овладении различным учебным материалом. Стратегия оценки ответственна за навыки оценки эффективности стратегий, которые были задействованы на различных этапах усвоения знаний [1; 2; 4; 10; 13; 14].

Таким образом, метакогнитивные стратегии регуляции представляют собой процессы, которые используются для контроля когнитивной активности. Использование метакогнитивных стратегий в учебной деятельности позволяет фиксировать затруднения, возникающие в процессе решения учебных задач, адекватно оценивать интеллектуальные возможности, выбирать стратегии запоминания, понимания изучаемого материала, осуществлять коррекцию процесса выполнения задания.

Исследования метакогниций в образовании (Hacker, Paris, Winograd, C. Van Zile-Tamsen, Brown, Wellmen, Austin, Cheung, Martin) показали, что учащиеся, характеризующиеся средним и высоким уровнем развития метакогниций, более успешны в обучении. Предпосылками эффективной саморегуляции служат дифференцированная самооценка собственных интеллектуальных ресурсов, использование приемов управления вниманием, способность выбирать релевантные стратегии работы с учебным материалом.

Особенности учебной деятельности студентов связаны с организацией процесса обучения. В вузе появляются новые формы обучения (лекции, семинары, практикумы, лабораторные работы); увеличивается объем и характер учебного материала; возрастает доля самостоятельной работы; отсутствует текущий контроль знаний; складываются отличные от школьных взаимоотношения с преподавателями. Обучение в вузе рассчитано на высокий уровень самостоятельности, сознательное отношение к учению, интерес к получаемой профессии. Новые условия учебной деятельности предъявляют высокие требования к саморегуляции. Как правило, большая часть студентов не готова к самостоятельной работе с научной литературой. При этом низкий уровень саморегуляции проявляется в двух аспектах: внешнем и внутреннем. Первый связан с планированием и своевременным выполнением всех учебных заданий. Второй — с регуляцией собственной познавательной деятельности [6; 8; 9; 10; 12].

Опрос, проведенный среди студентов 1–5 курсов показал, что наиболее распространенной трудностью в учебной деятельности является работа с научными источниками, а именно их понимание. Это проявляется в том, что студенты быстро устают и откладывают задание «на потом»; используют для запоминания «зазубривание», многократное повторение, пе-

рассказ; не владеют приемами рационального запоминания; для понимания используют многократное прочтение, подчеркивание; отождествляют понимание с запоминанием; не осознают слабые и сильные стороны собственной познавательной деятельности, возможности компенсации и развития познавательных процессов; не владеют приемами текущего контроля и оценки правильности понимания текстов. Необходимо отметить, что данные проблемы присущи студентам как первых, так и последних курсов.

Таким образом, развитие метакогнитивных процессов не происходит без целенаправленной работы. Поэтому, на наш взгляд, целесообразным является организация спецкурсов, направленных на формирование метакогнитивных процессов, обеспечивающих саморегуляцию в учебной деятельности.

В зарубежной психологической литературе описывается достаточное количество программ и методов формирования метакогнитивных процессов. Исследователи ввели специальное понятие «метакогнитивное обучение» (*metacognitive instruction*), целью которого является научить студентов учиться. Учитывая, что ведущей функцией метакогнитивных процессов является саморегуляция, ученые определили, что метакогнитивное обучение направлено на развитие саморегуляции учебной деятельности посредством актуализации и формирования различных метакогнитивных стратегий. Использование метакогнитивных стратегий позволяет управлять учебной деятельностью за счет формирования системы представлений о своих знаниях, способностях (*metacognitive knowledge*), приемах мониторинга и оценки познавательной деятельности и ее результатов.

При разработке методов формирования метакогнитивных процессов ученые исходят из того, что их источник — собственный когнитивный мир человека, представления, возникающие в процессе решения различных учебных задач. Поэтому механизмом, лежащим в основе методов развития метакогнитивных процессов, является рефлексия собственной познавательной деятельности. В результате использования методов у учащихся формируется метакогнитивная обученность, представляющая собой способность осознавать собственную когнитивную активность и при необходимости произвольно использовать метакогнитивные стратегии в учебной деятельности [1, с. 4].

К приемам развития метакогнитивных процессов относятся «Мониторинг понимания», «Бортовой журнал», «Аннотирующее эссе», «ИНСЕРТ», «Самоопрос», разработка графических организаторов, «Смысловые опорные пункты», «Еженедельный отчет» и др. [1; 5; 11; 13]. Данные приемы позволяют поддерживать внимание к информации в процессе усвоения знаний, управляют процессами понимания, стимулируют интеллектуальную деятельность, позволяют активизировать деятельность для дальнейшего изучения темы, формируют навыки самостоятельной работы над информацией, обеспечивают отслеживание индивидуальных знаний, помогают увязывать ранее известный материал с новым, способствуют эффективному усвоению новой информации.

Литература

1. Bruce, M. Shore Twice-Exceptional Students' Use of Metacognitive Skills on a Comprehension Monitoring Task. *Gifted Child Quarterly* 2008; 52; 3 / M. Bruce. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gcq.sagepub.com/cgi/content/abstract/52/1/3>.
2. Hacker, D. Metacognition: Definition and Empirical Foundations / D. Hacker. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm.
3. Karigan, K. Why «Meta» Matters: Metacognition and Its Implication on Pedagogy / K. Karigan // Volume 4 Issue for Independent Teacher November 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.independentteacher.org/index.html>.
4. Metacognition: Study Strategies, Monitoring, and Motivation By William Peirce. 2003 A greatly expanded text version of a workshop presented November 17, 2004, at Prince George's Community College. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>.
5. Буйскис, Т. М. Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин / Т. М. Буйскис, Н. П. Задорожная. Бишкек, 2003.
6. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы / М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону, 2002.
7. Величковский, Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. В 2 т. Т. 2 / Б. М. Величковский. М., 2006.
8. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Мн., 1978.
9. Зобков, А. В. Личностно-деятельностные компоненты саморегуляции учебной деятельности в переходный от старшего школьного к студенческому периоду обучения: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. В. Зобков. Владимир, 2004.
10. Карпов, А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. М.; Ярославль, 2002.
11. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А. П. Панфилова. М., 2006.
12. Самыгин, С. И. Педагогика и психология высшей школы / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко, И. П. Дусева. Ростов-на-Дону, 1998.
13. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. СПб., 2000.
14. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. СПб., 2002.

СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Прогресс в образовательных и информационных технологиях позволяет говорить о необходимости применения инновационной системы преподавания в вузах, адаптированной к новым требованиям времени. Главной чертой новой парадигмы образования становится переход от концепции приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности в стандартных условиях, к концепции образования, развивающего личность. Необходимо дать студентам основные знания о самом процессе обучения, сформировать навыки, которые помогут им в будущем находить, анализировать и синтезировать новую информацию, самостоятельно решать проблемы и задачи.

Основная цель такого подхода к образованию — «разбудить» в человеке творца, воспитать смелость мысли, уверенность в своих творческих силах, способность генерировать новые нестандартные идеи. Для достижения такой цели особенно актуальной становится проблема переноса акцента в обучении с деятельности преподавателя на деятельность студента.

Можно выделить три основных подхода к обучению. Обучение с акцентом на содержание учебного материала фокусируется на предоставлении студентам необходимого объёма информации в рамках учебной программы. Структура материала не может меняться ни в соответствии с потребностями педагога, ни в соответствии с потребностями студента.

Обучение, в котором преподаватель является основным субъектом учебного процесса, отводит педагогу роль авторитета и модели. Именно он в большой степени определяет основные моменты учебного процесса. Студенты в этом случае являются лишь пассивными получателями знаний.

Обучение, в котором основным субъектом учебного процесса становится студент, представляет собой ряд подходов, которым в последнее время уделяется все больше внимания в высшей школе. В этом ряду нас в наибольшей степени интересует активное обучение.

Некоторые исследователи понимают активное обучение как любой метод обучения, при котором студент вовлекается в учебный процесс и активно в нем участвует. Так Р. Харден и Дж. Кросби представляют активное обучение как то, «что студент делает для усвоения знаний, а не то, что делает преподаватель», чтобы сообщить студенту эти знания [3, с. 335]. Другими словами, студент делает больше чем преподаватель. Активное обучение противопоставляется пассивному. Другие исследователи видят

роль студента — как субъекта обучения — в возможности выбирать учебный план, способы, время и темпы усвоения материала.

Наиболее приемлемым, на наш взгляд, является определение, которое сочетает оба вышеназванных подхода, а также указывает на необходимость изменения роли не только студента, но и преподавателя. Так, Дж. Гиббс описывает активное обучение как подход, в котором акцент переносится на следующие моменты: активность студента; использование предыдущего опыта, полученного студентом вне стен учебного заведения; уделение большего внимания самому процессу обучения и достижению определённой компетенции, чем запоминанию всей учебной информации; принятие студентом основных решений, касающихся процесса обучения, при содействии преподавателя. Более четко сферу решений, принимаемых студентом, Гиббс описывает как «что изучать, как и когда это изучать, с какими результатами, на основе чего оценивать результаты» [4, с.14].


Таким образом, основные принципы обучения, в котором центральным субъектом становится студент, можно свести к следующим пунктам: студент берет на себя ответственность за свое обучение; студент активно участвует в обучении; преподаватель становится помощником и экспертом; в процесс обучения вовлекается предыдущий опыт студента; студент осознает личные цели и результаты обучения, делает упор на понимание и глубокое усвоение материала, а не на заучивание информации.

Постепенно заменяя подход к обучению, следует двигаться в направлении все более широкого применения принципов активного обучения (таблица 1).

Таблица 1

Вектор применения традиционного и активного обучения

Традиционное обучение	Активное обучение
Очень ограниченная возможность выбора со стороны студента	Широкие возможности выбора со стороны студента
Студент пассивен	Студент активен
Решения принимаются исключительно преподавателем	Решения принимаются студентом



Применяя активное обучение, преподавателю следует определиться, насколько далеко он может пройти по данному вектору, принимая во внимание, что в плане содержания обучения существует четкий объем знаний и навыков, который не подлежит обсуждению и который студенты обязательно должны усвоить.

Следует отметить, что можно предоставить студенту выбор способов, времени и темпов усвоения материала, но намного сложнее предоставить ему выбор содержания и учебного плана, критериев оценки результатов учебной деятельности.

В системе современной высшей школы большие возможности для осознанного выбора студентом изучаемого материала (в определенных программой рамках) и учебного плана предоставляет использование модульно-рейтинговой системы, которая, в частности, широко применяется в Гродненском аграрном университете.

Речь не идет о выборе образовательных маршрутов исключительно студентом. При составлении учебных модулей четыре аспекта должны учитываться в равной степени: потребности студента, потребности преподавателя, требования программы высшей школы и требования рынка труда. Причем все эти аспекты должны быть учтены в равной степени.

На начальных этапах студенту можно предоставить право выбора одной-двух тем модуля, которым он хотел бы уделить особое внимание, предоставить и помочь структурировать необходимый материал (видео, журнальные и газетные статьи, список Интернет-ресурсов по теме и т. д.). Студенты получают возможность работать в группах, выбирать место и время работы над выбранными темами, консультироваться с преподавателем, если это необходимо.

Выбор студента позволяет сформулировать некоторые маршруты и цели обучения с учетом необходимости заполнить пробелы в знаниях или понимании каждого отдельного студента. В таком случае от преподавателя не требуется сокращать или изменять программу, так как акцент с того, какой объем информации преподаватель преподнесет студенту, переносится на то, что студент реально усвоит; целью становится не охватить всю программу, а раскрыть самые важные ее моменты, предоставив студентам возможность самостоятельно прорабатывать материал, задавать вопросы и искать ответы. Студенты усваивают больше информации (так как обучение происходит на основе работы и поиска, а не слушания и наблюдения), занятия проходят интенсивнее и интереснее, повышается посещаемость, учебный материал не сокращается.

При использовании активного обучения по-другому формулируются цели и результаты изучения модуля. Такой подход на примере преподавания некоторых аспектов английского языка представлен в таблице 2.

Таблица 2

Формулировка целей и результатов традиционного и активного обучения

Активное обучение	Традиционное обучение
<i>После прохождения данного модуля студент сможет:</i>	<i>При прохождении данного модуля студент будет ознакомлен с:</i>
правильно расставлять ударение в английских словах;	правилами ударения в английских словах;
поддерживать беседу по теме «Сельское хозяйство»;	англоязычной терминологией по теме «Сельское хозяйство»;
распознавать залог глагола в предложении и правильно употреблять его в речи.	правилами образования и употребления страдательного залога в английском языке.

Осознавая индивидуальные цели изучения программного материала, студент также получает возможность выбора методик оценки и самооценки своей работы. Следует заметить, что в традиционном обучении роль оценки преувеличена. Практически весь контроль знаний построен на оценивании, при котором студент сравнивает себя с другими, что выдвигает на первый план момент соперничества, а не личные достижения. Кроме того, студенты имеют внешнюю мотивацию, такую как отметки, получение зачета, сдача экзамена, получение диплома о высшем образовании.

Возможность самому выбирать способы оценки результатов — это очень важный момент обучения, так как он помогает осознать личную ответственность за свое обучение, перенести акцент на способности, личные и профессионально-ориентированные ожидания студента и таким образом обеспечить высокий уровень внутренней мотивации.

Студенту можно предоставить право выбирать, каким образом продемонстрировать свои знания, как и кем эти знания будут оцениваться. Таким образом, на этапе постановки учебной задачи студент вовлечен в выбор задания и обсуждение критериев его оценки; на этапе контроля он получает возможность прокомментировать свои достижения, выслушать комментарии однокурсников, предложить и обсудить с коллегами и преподавателем свою отметку. Конечно, это большой скачок при переходе от традиционного к активному обучению. Поэтому переход следует начинать постепенно, например, с предоставления студенту права выбора одной из нескольких формулировок вопросов для контроля.

Переход к обучению, в котором основным субъектом учебного процесса становится студент, является отражением и требованием современного общества, в котором выбор и демократия становятся все более важными ценностями. Применение активного обучения направлено на развитие творческого мышления, познавательной активности, формирование внутренней мотивации и уверенности в своих возможностях.

Литература

1. Околелов, О. П. Современные технологии обучения в вузе: Сущность, принципы проектирования, тенденции развития / О. П. Околелов // Высшее образование в России. 1994. № 2.
2. Estes, Ch. Promoting Student-Centered Learning in Education / Ch. Estes // Journal of Experiential Education. 2004. № 27(2).
3. Harden, R. M. The good teacher is more than a lecturer—the twelve roles of the teacher / R. M. Harden, J. Crosby // Medical Teacher. 2000. № 22(4).
4. Gibbs, G. Assessing Student Centered Courses / G. Gibbs // AMEE Guide. 1995. № 20.

СТУДЕНТ КАК ПОТРЕБИТЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Все больше российских вузов в последнее время обращаются к созданию внутривузовских систем обеспечения качества. Это связано как с положениями Болонского процесса и требованиями к аккредитации вузов, так и с нарастанием конкуренции в сфере высшего образования. Каждый вуз решает задачу обеспечения качества по-своему, однако наиболее популярными в образовании являются модели управления качеством на основе стандартов серии ISO 9000, конкурсных моделей и подхода TQM. Несмотря на различия в деталях, все эти модели основаны на сходных принципах, а их применение требует признания того, что высшее образование (как и образование вообще) — это услуга, а студент так или иначе является потребителем этой услуги.

Само по себе это положение нелегко принимается академическим сообществом, так как традиционно образование рассматривалось с точки зрения его миссии сохранения и воспроизводства культуры. Несмотря на родственность слов «служение» и «услуга», их смысловые оттенки явно различны, и укоренение представлений об образовании как услуге, а о вузе — как производящей эту услугу организации еще требует преодоления сложившихся стереотипов. Как отмечает Е. В. Сидоренко, «многим преподавателям кажется дикой идея о том, что они оказывают образовательные услуги, т. е. фактически относятся к «сфере обслуживания». Если студент — это клиент, то он... — король?!» [3, с. 53].

На основании данного Е. В. Сидоренко обзора основных положений теории услуг [3], мы выделили некоторые существенные, по нашему мнению, позиции в трактовке высшего образования как услуги [1], которые будут рассмотрены далее.

Цели и критерии качества результата высшего образования необходимо определять с учетом возможностей удовлетворения потребностей и решения проблем студентов. Ориентация на потребности — один из основополагающих принципов всех упомянутых подходов к управлению качеством. Следует особо подчеркнуть, что реализация этого положения вовсе не предполагает следование всем запросам и ожиданиям студентов, так как потребности выражают состояние объективной нужды в чем-либо, а не ее субъективное отражение в сознании.

Деятельность студентов и преподавателей (включая их мотивацию и компетентность) являются жизненно значимыми для качества образовательной услуги. Не только образование, но и любая другая услуга производится во взаимодействии между ее потребителем и поставщиком. Услуга, в отличие от товара, не существует до встречи ее потребителя и поставщика. Поэтому трактовка образования как услуги ни в коей ме-

ре не снижает значимости изучения и поиска возможностей для оптимизации и учебной деятельности студентов, и деятельности преподавателей, направленной на ее организацию.

Образовательное учреждение может создать только предпосылки для оказания качественной услуги, но решающая роль в окончательном качестве образования принадлежит студентам. Следует также подчеркнуть, что аналогичное положение в большей или меньшей мере касается любой сферы — поставщики предлагают не сами услуги, а предпосылки для них. В зависимости от конкретного содержания услуги, ее качество может в разной мере зависеть от действий потребителя, но такая зависимость есть всегда. Вероятно, наиболее чувствительными к участию потребителя в производстве услуги являются такие сферы, как образование и медицина для взрослых.

Сформированность учебной деятельности студентов, включая учебную мотивацию и умения учиться в условиях высшей школы, является одним из важнейших условий качественного образования, так как в противном случае студент не имеет возможности в полной мере воспользоваться предлагаемыми со стороны вуза предпосылками для образовательной услуги. В производстве любой услуги требуется определенная компетентность потребителя. Некоторые требования к уровню готовности абитуриента к обучению в вузе определены нормативно — нельзя стать студентом, не имея среднего образования, а также не пройдя установленные государством и вузом процедуры отбора. Тем не менее, отбор, как правило, основывается на критериях, которые слабо отражают готовность абитуриентов к обучению в вузе. В мировой практике высшего образования можно найти достаточно примеров того, как может решаться проблема повышения готовности к обучению в вузе — это и введение в учебные планы специальных предметов, направленных на овладение умениями учиться, и институты тьюторства, и др. В отечественном образовании проблема готовности к обучению в вузе пока слабо разработана как в практическом, так и в теоретическом плане.

Одной из существенных причин, снижающих качество образования, является недостаточно эффективная коммуникация между студентами и преподавателями. Весь образовательный процесс насквозь пронизан общением между студентами и преподавателями. Но такая коммуникация в большинстве случаев является средством реализации самого образовательного процесса и не направлена на прояснение сути оказываемых услуг, «вклада» всех участников в их «производство», факторов, влияющих на их качество, и других подобных вопросов.

Очевидно, что любая идея может получить самые разные практические воплощения, которые подчас дискредитируют всю идею в целом. Не является исключением и трактовка образования как услуги. Как в зарубежных, так и в отечественных вузах можно встретить практику поверхностного применения принципа ориентации на потребителя, при которой на во-

прос «Если студент — это клиент, то он... — король?!» дается более чем упрощенный положительный ответ. Подобные примеры зачастую воспринимаются преподавателями как необходимое следствие внедрения в вузе системы менеджмента качества. Поэтому необходимо подчеркнуть, что не критическая ориентация на запросы студентов противоречит принципам современного менеджмента качества, так как в этом случае (1) снижается возможность удовлетворения потребностей других заинтересованных в качестве высшего образования сторон, и (2) удовлетворяются поверхностные запросы и ожидания студентов, которые могут существенно расходиться с их потребностями в отношении получаемого образования.

Для сравнения в таблице приведены некоторые характеристики трех подходов к обеспечению качества высшего образования, которым мы условно дали следующие названия: «*Миссионерство*» — характерная для традиционной высшей школы установка, «*Потребление*» — отмеченная выше установка на не критичное принятие принципа ориентации на потребителя, «*Качество*» — установка на реализацию идей современных принципов управления качеством. Указанные подходы вряд ли встречаются в практике образования в чистом виде. Тем не менее, их описание может способствовать прояснению возможностей и ограничений современных моделей управления качеством, основанных на трактовке образования как услуги.

Таблица

Различные установки при реализации принципа ориентации на потребителя в обеспечении качества высшего образования

Основание для сравнения	«Миссионерство»	«Потребление»	«Качество»
Интерпретация качества	Соответствие заданным стандартам, отражающим интересы общества	Соответствие ожиданиям и запросам студентов	Соответствие индивидуальным и общественным потребностям
Требования к содержанию и процессу	Задаются преподавателем	Определяются на основе запросов студентов	Определяются и уточняются во взаимодействии студентов, преподавателей и других сторон
Ведущий тип лидерства	Авторитарный	Либерально-попустительский	Демократический
Оценка качества образования	Доминанта на контроль знаний и умений студента со стороны преподавателя	Значимая роль оценивания преподавателей со стороны студентов	Оценивание процесса и результата обучения преподавателями и студентами
Типичные действия при выявлении про-	Самостоятельное решение проблемы студентом, повтор-	Упрощение содержания, снижение уровня требо-	Выявление сути проблемы и поиск путей ее решения

Основание для сравнения	«Миссионерство»	«Потребление»	«Качество»
блем в освоении учебного содержания	ная оценка, отсеивание неуспевающих студентов	ваний, замена преподавателя	через изменения в деятельности как студентов, так и преподавателей

На основании изложенного можно выделить ряд задач, направленных на поддержку студента как потребителя образовательной услуги с целью повышения качества последней. Постановка и решение этих задач может входить как в сферу деятельности внутривузовской системы обеспечения качества, так и в содержание работы других служб — например, социально-психологической [2].

1. Прояснение и осознание образовательных потребностей студентов, согласование с интересами других заинтересованных сторон, формирование на их основе адекватной учебной и профессиональной мотивации.

2. Учет потребностей студентов при определении целей и содержания образования.

3. Изучение готовности абитуриентов и студентов к обучению в вузе для последующего использования полученных данных в проектировании образовательного процесса.

4. Создание условий для развития учебной компетентности студентов, позволяющей им в полной мере воспользоваться предоставляемыми вузом предпосылками для получения качественного образования.

5. Оптимизация коммуникации между студентами и преподавателями, включая взаимодействие не только в рамках образовательного процесса, но и по поводу его организации.

Для решения этих задач могут использоваться уже сложившиеся в вузовской практике формы работы, а также внедряться новые. Перечислим некоторые из них, указав те задачи, для решения которых они могут использоваться (номера задач, обозначенных выше, даны в скобках):

— психодиагностическая, развивающая и консультационная работа, осуществляемая психологической службой вуза (1, 3, 4, 5);

— психолого-педагогическое сопровождение студента в процессе обучения в вузе (1, 3, 4, 5);

— включение в учебные планы дисциплины, направленной на развитие учебной компетентности студентов (3, 4, 5);

— изучение запросов потребителей в рамках системы менеджмента качества (1, 2, 5);

— изучение удовлетворенности заинтересованных сторон в рамках системы менеджмента качества (1, 3, 5);

— повышение квалификации преподавателей, включающее обучение современным подходам к обеспечению качества, развитие коммуникативной компетентности и др. (1, 2, 4, 5).

Приведенный перечень, безусловно, является неполным. Мы не ставили своей целью рассмотреть все возможные формы работы, так или иначе способствующие повышению качества образовательных услуг.

В заключение еще раз отметим, что трактовка высшего образования как услуги, а студента — как ее потребителя, не противоречит гуманистическим ценностям образования. Напротив, такое понимание заостряет внимание теории и практики образования на таких вопросах, как определение образовательных потребностей личности, изучение и развитие готовности студента к обучению в вузе, оптимизация взаимодействия между студентами и преподавателями и др. Решение этих проблем не может ограничиваться рамками отдельного учебного предмета, а требует работы на уровне внутривузовской службы обеспечения качества, социально-психологической службы и др.

Литература

1. Меркулова, О. П. Психологические основы обеспечения качества подготовки специалистов / О. П. Меркулова // Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе: теория и практика: Кол. монография. Волгоград, 2008.
2. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. СПб., 2002.
3. Солдатова, Е. Л. Стратегические ориентиры психологического сопровождения личности в современном вузе / Е. Л. Солдатова, И. В. Молочкова // Психология в вузе. 2007. № 4.

Михайловская Е. Н., БГПУ им. М. Танка
г. Минск (Беларусь)

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

К этапам развития познавательной самостоятельности в педагогической теории и практике существуют разные подходы. Некоторые учёные (Н. Ю. Бугримова и др.) выделяют этапы с позиции преподавателя, другие (М. В. Веденькина, Т. С. Жданова и др.) определяют их в соответствии со степенью развития компонентов познавательной самостоятельности. Обозначим этапы, которые описывает Н. Ю. Бугримова.

1. Подготовительный этап: постановка цели, задач, требующих овладения соответствующими умениями, определение уровня их сформированности.

2. **Этап осмысления**, на котором преподаватель должен организовать осознание, усвоение знаний и правил, необходимых для формирования умений, использование новых приёмов и способов познавательной деятельности.

3. **Этап реализации**, где преподаватель ставит студента в условия использования приобретённых знаний и умений в новых ситуациях [1, с. 62–63].

Однако данная схема развития познавательной самостоятельности обучаемых, на наш взгляд, является упрощённой и не учитывает возрастные и индивидуальные особенности студентов.

Большинство исследователей выделяют этапы развития познавательной самостоятельности в соответствии со своими представлениями о компонентном составе этого качества личности. В частности, М. В. Веденькина выделяет следующие этапы развития познавательной самостоятельности.

1. **Мотивационный этап**, нацеленный на активизацию познавательной потребности и познавательной мотивации у первокурсников. На этом этапе, по мнению М. В. Веденькиной, ведущим средством являются педагогические ситуации взаимодействия и стимулирования первокурсников к самостоятельному поиску путей решения поставленных перед ними задач. Преподаватель формирует у студентов позитивное отношение к учебно-познавательной деятельности и стимулирует повышение их личной заинтересованности в результатах.

2. **Этап выбора операционных действий**, направленный на развитие умений и навыков по осуществлению содержательно-операционных действий первокурсниками. На данном этапе ведущими являются педагогические ситуации выбора наиболее оптимального варианта действий. В ситуации осознанного выбора отражается уровень теоретической подготовленности студентов и их владение операционным инструментарием.

3. **Волевой этап**, обеспечивающий развитие автономности в действиях и суждениях студентов, их способность выражать своё отношение к происходящему. Доминантными являются педагогические ситуации самоконтроля и самооценки, предполагающие сознательную регуляцию и эмоционально-насыщенную оценку студентами собственного потенциала, процессов обучения.

4. **Творческий этап**, обращённый на применение студентами полученных знаний, умений и навыков в новых условиях. На этом этапе наиболее оптимальными являются творческие ситуации, способствующие проявлению у студентов умений и навыков вносить новое, оригинальное, выходящее за пределы требуемого решения познавательных задач уже известными способами.

Т. С. Жданова, по нашему мнению, классифицирует этапы развития познавательной самостоятельности студентов несколько шире, однако осуществляет тот же подход, что и М. В. Веденькина. Она видит развитие

данного личностного образования в соответствии с его составляющими, при этом компоненты познавательной самостоятельности, с ее точки зрения, развиваются по отдельности, а не системно. Преимущество данной классификации заключается в том, что учёный рассматривает данный процесс с позиции студента. В частности, она выделяет следующие этапы.

1. Развитие мотивационного компонента. На этом этапе преобладает продуктивная деятельность, осуществляется выбор более сложных заданий, оказывается помощь одноклассникам.

2. Развитие содержательного компонента от уровня узнавания объектов до уровня применения теории.

3. Развитие методологического компонента от уровня узнавания методов до уровня их применения.

4. Развитие функционального компонента: планирование познавательной деятельности преподавателем и совместное выполнение плана со студентами; совместное планирование деятельности и выполнение плана студентами; самостоятельное планирование и выполнение плана студентами.

5. Развитие рефлексивно-диагностического компонента: результаты самодиагностики совпадают с результатами контроля, студенты самостоятельно преодолевают затруднения [3, с. 10].

Как показывают наши исследования, каждый этап развития познавательной самостоятельности характеризуется уровнем развития данного личностного образования. Следует учитывать, что и в школе развитию познавательной самостоятельности уделялось (хоть и незначительное) внимание, в связи с чем мы выделили **довузовский этап** и пришли к выводу, что большинство поступающих в вузы находятся на исходном уровне развития познавательной самостоятельности. Мы также выделили **первый этап** (1–4 семестры), **второй этап** (5–6 семестры), **третий этап** (7–10 семестры) и **послевузовский этап**.

На первом этапе обучения в вузе особое внимание уделяется развитию таких приёмов мышления, которые помогают изучать учебный материал. Студентов учат работать с учебной, методической и научной литературой; составлять план, конспект, реферировать, строить структурно-логические темы по прочитанному материалу. У студентов формируются навыки самоконтроля и взаимоконтроля. На первом этапе обучения в вузе формируется минимальная познавательная самостоятельность. На втором этапе студенты начинают изучать методику обучения профилирующим предметам, что позволяет вести целенаправленную работу по формированию методических знаний и умений студентов. На этом этапе студенты достигают обязательного уровня развития познавательной самостоятельности. На третьем этапе в деятельности студентов всё более проявляется самостоятельность, лишь в исключительных случаях студенты обращаются за помощью преподавателя, т. е. на данном этапе им следует достигнуть полной познавательной самостоятельности [4, с. 61–62].

Литература

1. Бугримова, Н. Ю. Формирование умений самостоятельного учения у студентов младших курсов педвузов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Ю. Бугримова. Челябинск, 1999.
2. Веденькина, М. В. Формирование познавательной самостоятельности у младших школьников с учётом полоролевых особенностей: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. В. Веденькина. Волгоград, 2007.
3. Жданова, Т. С. Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения математике с использованием кейс-технологий: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. С. Жданова. Алматы, 2007.
4. Кондаурова, И. К. Теоретическое и технологическое обеспечение развития познавательной самостоятельности студентов в условиях вуза: на материале физико-математических дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. К. Кондаурова. Саратов, 1999.

Разорина Л. М., СыктГУ
г. Сыктывкар (Россия)

ПЕРЕХОД ОТ УПРАВЛЕНИЯ К САМОУПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НОРМАТИВНОГО ПОДХОДА

Несогласованность требований общества, государства, человека и системы образования к ценностям, целям, результатам, средствам образования и специфика традиций развития формируют главные противоречия системы образования. Они состоят в том, что традиционная информационная парадигма образования задает объектную позицию студента в образовательном процессе (при запросе на формирование субъектности и активности), обращена преимущественно к когнитивным структурам (при необходимости формирования целостной личности), нацелена на сообщение информации (при запросе на компетентность) и функциональную подготовку (при запросе на конкурентоспособность). Требования к конечному продукту образования формулируются на языке компетентностей (В. И. Байденко и др.), хотя компетентность не может быть продуктом образования в силу специфики ее формирования. Эффективное функционирование системы образования требует согласования потребностей общества, государства и личности. Государство и работодатели заинтересованы в компетентности и конкурентоспособности работников. Студент, находясь на этапе интенсивного личностного развития, социального и профессионального самоопределения, претендует на целостное взаимодействие с миром (духовное, эмоциональное, практическое), на овладение средствами управления своей жизнедеятельностью и конкретными жизненными

ситуациями, на развитие, реализацию и самоутверждение своей личности, что более адекватно отражается в понятиях личности и развития потенциала. Общество заинтересовано в воспроизводстве гуманистических ценностей и стабильного развития. С теоретической и методологической точки зрения правильнее было бы формулировать требования к продукту системы образования на языке личности и ее потенциала, с учетом перспективных задач и запроса общества.

Решение этой задачи требует смены информационной образовательной парадигмы. В основе образовательной деятельности должна лежать ориентация на личностное развитие; активизация культурной составляющей образовательного процесса; проектирование когерентных образовательных технологий усвоения норм культурной деятельности на основе адекватной концепции развития личности; разработка понятийного словаря, отражающего идеологию созидания, развития, сотрудничества во имя гуманных целей.

Усвоение нормы деятельности не может ограничиться только информационной составляющей, но требует также умения владеть системой критериев, норм и способов анализа и оценки социальных явлений, приемами управления собственным внутренним миром, формами совместной деятельности, а также способами преобразования себя и окружающей среды, другими словами, системой самоуправления деятельностью. И эта система не может быть ограничена только сферой учебной деятельности, т. к. проблематика самоуправления зиждется на личностных характеристиках высокого уровня обобщения, которые формируются как социальные умения и навыки в практике активной социальной деятельности.

Это означает, что в содержание образовательных программ должны быть внесены, наряду со знаниями, и приемы их использования для построения и реализации личностной и профессиональной позиции. Реализация подобного подхода возможна исходя из концепции совместной продуктивной деятельности В. Я. Ляудис [4]. В ее основе лежит представление об этапах овладения обучаемым формами субъектной деятельности в процессе коллективного творчества, в неразрывном единстве усвоения социального опыта (интериоризации) и воспроизводства социальных связей в процессе применения усвоенного опыта (экстериоризации). Применительно к переходу от управления к самоуправлению учебной деятельностью студентов необходимо создание научно обоснованных образовательных технологий в сфере отдельных дисциплин образовательной программы.

Требования к технологии могут быть выражены следующим образом: 1) научно обоснованное проектирование; 2) учет механизмов развития и функционирования проектируемых явлений; 3) учет специфических требований объектов усвоения; 4) учет общих принципов социального управления; 5) обеспечение обратной связи и коррекции.

Научно обоснованное проектирование с необходимостью требует формирования адекватного понятийного аппарата, соотнесения содержания и функций рабочих понятий и приведения их во внутренне и внешне связанное состояние, что обеспечит технологию реализацию замысла. Это понятия, описывающие когерентное развитие личности и социума: «личность», «образ жизни», «деятельность», «культура» и «направления развития личности». Ключевым в системе становится понятие «потенциал личности»¹, который необходимо разрабатывать как целевую интегративную характеристику личности, направленную на сознательное и созидательное развитие себя и социума. Понятие «потенциал» характеризует перспективные либо «незадействованные» социальные возможности [3, с. 13] и отражает структуру внутренней (психической) деятельности (потребности, цели, средства, операции, способности) и характер опыта человека (сферы деятельности, умения, уровень владения ими).

Следует отметить, что типологии потенциалов, деятельности, культуры представляют собой частично пересекающиеся множества: правовых, экономических, этических, экологических, эстетических и др. норм и ценностей. Однако разработка образовательных технологий требует стандартизации перечня и содержания этих понятий на основе выделения и обеспечения полноты ориентировочной основы деятельности [5, с. 84–104] (необходимых и достаточных признаков их содержания для решения перспективных задач).

Личность является особым социальным качеством (К. Маркс). Ее суть — быть средством, орудием приобщения человека к человеческой сущности [1, с. 71], она является высшим уровнем регуляции поведения и деятельности человека [2, с. 138-143]. Развитие личности предполагает формирование характеристик, которые обеспечат устойчивое развитие социума, личную и гражданскую безопасность.

Мы предполагаем, что создание личностно-развивающих технологий может опираться на когерентную концепцию личности, описанную на языке теории деятельности с позиций системного подхода. В ее структуре необходимо выделить компоненты, которые обеспечат, с одной стороны, интеграцию для реализации назначения (личностные ценности, личностные потребности, цели, образ мира, деятельность, средства деятельности и образ себя). С другой стороны, выделяемые компоненты должны обеспечить когерентные отношения с социумом. Это может быть реализовано посредством фиксации сфер деятельности и культуры, обеспечивающих устойчивое развитие социума и перечня орудий деятельности, которые определяют качество результата.

¹ Не **капитал**, не **конкурентоспособность**, как характеристики системы либеральных ценностей, направленных на атомизацию сознания и личности, а потенциал созидательного развития.

Регуляция поведения и деятельности человека осуществляется на четырех уровнях: 1) эмоциональном; 2) условно рефлекторном; 3) сознательном (целеобразование и принятие осознанных намерений); 4) уровне нравственных чувств (регулирование взаимоотношений в системе ценностей и определение направления жизнедеятельности). На двух высших уровнях регуляции наиболее сильно влияние личностных характеристик педагогов и наставников, но именно они формируются стихийно в организованном образовательном процессе.

Создание условий для управления развитием личности в процессе обучения означает проектирование образа жизни и среды развития личности, более эффективную организацию социальной практики, вовлечение в нее всех членов коллектива на основе сотрудничества по достижению общей цели, использование всех форм и методов воздействий и взаимодействий (развития социальных связей), сочетание накопленного опыта с постоянными поисками новых форм и методов работы (усвоения и применения опыта).

Образовательная среда как среда развития и средство управления развитием должна содержать: 1) полный набор сфер деятельности для самореализации и обобщения приобретенных социальных умений; 2) полный набор средств для апробации теоретически сформированных умений; 3) методическое оснащение для реализации полной и адекватной структуры деятельности; 4) подготовленных на единой теоретической базе инструкторов и наставников.

Наиболее разработанным вопросом в настоящее время является вопрос учета специфики требований объектов усвоения (предметных знаний), однако при переходе к личностно-развивающей парадигме знания, бывшие предметом усвоения (целью), становятся средством развития субъекта учебно-профессиональной деятельности (студента), который, оперируя знаниями, должен овладеть структурой коллективной профессиональной деятельности.

Реализация принципов социального управления требует тщательной разработки образовательных технологий, приближающихся к производственным процессам, учета закономерностей социального взаимодействия внутри организации и обеспечения внешних производственных связей.

Как и во всяком управлении, эффективность системы обеспечивается наличием и качеством обратной связи, в основу которой может быть положен коллективный и индивидуальный рейтинг всех аспектов деятельности на основе портфолио и реальных достижений обучающихся.

Сложность проектирования и реализации социальных технологий обусловлена пятью группами причин: 1) недостаточным уровнем развития знаний о психологических механизмах социальных явлений; 2) неоднозначностью воздействия факторов среды на психологические явления; 3) проблемами замера психологических эффектов; 4) недостаточным уровнем психолого-педагогической компетентности проектировщиков техноло-

гий, 5) подменой научных представлений о психологических механизмах бытовыми педагогическими представлениями. Наряду с этим в социальной сфере образования мы сталкиваемся с недостаточным учетом технологических требований к реализации процессов социального воспроизводства потенциала личности. Средствами решения данной задачи являются: 1) личность педагога как эталон деятельности, главное средство воздействия на личность воспитуемого; 2) организация образовательной среды как среды активного овладения средствами деятельности; 3) организация сотрудничества в образовательном коллективе как наиболее эффективная и адекватная форма передачи культурного опыта. Сотрудничество наставника и ученика должно строиться на основе 1) усвоения и развития культуры, 2) развития себя, 3) передачи культурного наследия, развития социальных отношений и среды, 4) развития умений построения и отстаивания личностной и профессиональной позиции.

Мы считаем, что обсуждение проблемы перехода от управления учебной деятельностью к самоуправлению обнаруживает недостаточность частных решений в силу системности и глобальности проблемы, связанной с перестройкой индивидуальных механизмов регуляции поведения в сфере передачи социального опыта.

Литература

1. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. М., 1988.
2. Гальперин, П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. М., 1976.
3. Иванько, Л. И. Личностный потенциал работника: понятие, структура, функции / Л. И. Иванько // Личностный потенциал работника. М., 1987.
4. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. М., 2003.
5. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. М., 1975.

Рогова О. Б., ПетрГУ
г. Петрозаводск (Россия)

ВЛИЯНИЕ ОПЫТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОВЕНЬ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Современные работодатели ждут выпускников вузов, способных системно мыслить, умеющих перерабатывать большие объемы информации и применять на практике полученные знания, готовых постоянно учиться, целеустремленных. В связи с этим учение понимается как продуктивная деятельность, основанная на развитии мотивационно-смысловой сферы личности.

Подавляющее большинство первокурсников — это вчерашние школьники. С одной стороны, школа призвана развивать познавательные и творческие способности личности, ориентируясь не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний. С другой стороны, введение итоговой аттестации знаний выпускников в виде тестов стимулирует подмену декларируемых учебных целей на иные, а именно на подготовку к сдаче теста, причем, без действительного изучения предмета. В результате вузы часто получают абитуриентов, плохо подготовленных как к усвоению предлагаемых учебных программ, так и адаптации к формам и методам вузовского обучения в целом. На наш взгляд, это очень опасная тенденция, которой необходимо противопоставлять развитие различных образовательных систем, где развитие личности не декларируемая, а реальная цель. Одна из таких систем — система исследовательской деятельности школьников и студентов. В нашем исследовании изучено влияние опыта школьной исследовательской деятельности студентов на их социальную успешность в вузе и взаимосвязь этого опыта с возникающими у студентов в процессе обучения трудностями.

Рамки данной статьи не дают возможности подробного описания тех частей исследования, где речь идет о региональной системе исследовательской деятельности обучающихся Республики Карелия, и доказано, что исследовательская деятельность школьников влияет на повышение уровня их самоорганизации. Эти результаты опубликованы, и с ними можно ознакомиться [1–4].

Исследовательские умения тесно связаны с умениями самоорганизации. Под самоорганизацией мы понимаем показатель личной зрелости человека, который характеризуется активным деланием себя, соответствием жизненных выборов индивидуальным особенностям, согласованием избранной профессии и способностей, принятого стиля деятельности и динамических особенностей, стремлением познать себя, умением ценить и эффективно использовать время, выделять приоритеты в деятельности. Под успешностью обучения в вузе мы понимаем не только получение хороших и отличных оценок за сданные в сессию экзамены, но и быструю адаптацию к новой форме обучения; успехи в научной работе; отсутствие проблем в распределении своего времени, планировании дел, в реализации большей части задуманного, работе с научной, методической и учебной литературой. Местом проведения исследования являлся Петрозаводский государственный университет (ПетрГУ). Нам необходимо было выбрать для изучения факультеты университета с большим числом студентов, имеющих опыт исследовательской деятельности (ИД). Проанализировав данные по городским и республиканским научным конференциям школьников за последние годы, мы определили те области знаний, которые являются приоритетными при выборе тем в школьных исследованиях. Таким образом, для проведения исследования были определены четыре факультета: физико-технический (ФТФ), математический (МФ), эколого-

биологический (ЭБФ) и исторический (ИФ). В опросе приняли участие 907 студентов, что составило 68% от числа обучающихся на этих факультетах. Для анализа данных, полученных при ответах студентов на вопросы закрытого типа, применялись методы математической статистики (мера связи «хи-квадрат» для номинальных признаков при уровне значимости 0.99). Оказалось, что наличие опыта ИД в школе коррелирует с рядом факторов:

- соответствием профиля школьного исследования выбранной специальности в ПетрГУ;
- быстрой адаптацией к вузовской форме обучения;
- наличием умений в поиске информации и работе со справочной и учебной литературой;
- умением успешно реализовать большую часть задуманного;
- хорошими и отличными результатами по итогам сданных экзаменов во время первых 4-х сессий;
- мнением студентов, что школьный опыт ИД помогает им справляться с возникающими проблемами при обучении в университете.

Все вопросы анкеты можно разделить на два типа. Вопросы первого типа были обращены к студентам с наличием школьного опыта исследовательской деятельности, вопросы второго — ко всем анкетиремым. Результаты опроса студентов, имеющих опыт школьной исследовательской деятельности, по вопросам первого типа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса студентов, имеющих опыт школьной исследовательской деятельности, по вопросам первого типа

Вопросы	В целом (%)	ЭБФ (%)	ИФ (%)	МФ (%)	ФТФ (%)
Количество студентов, имеющих опыт ИД в школе	29	39	36	27	18
Пригодился школьный опыт ИД в студенческие годы	69	70	79	62	68
Профиль школьного исследования соответствует выбранной специальности	62	75	72	57	55
Имеют опыт самостоятельной работы в школе со специальной литературой	93	87	97	97	87

Из приведенных данных видно, что по количеству студентов, занимавшихся в школьные годы исследованием, факультеты распределились так же, как и области знаний, по которым в последние годы было представлено наибольшее число работ на научных конференциях школьников в республике. Большинство студентов убеждены, что приобретенные в школе в результате исследовательской деятельности умения и навыки пригодились им во время учебы в университете. Профиль школьного исследования чаще соответствует выбранной специальности у студентов ЭБФ и ИФ.

Сравним некоторые результаты опроса разных групп студентов по вопросам второго типа. Все студенты были разбиты на четыре группы: 1 группа — студенты, не имеющие школьного опыта ИД; 2 группа — студенты, не имеющие школьного опыта ИД и окончившие школу на 4 и 5; 3 группа — студенты, имеющие школьный опыт ИД; 4 группа — студенты, имеющие школьный опыт ИД и окончившие Университетский лицей.

В отдельную группу выделены студенты, окончившие именно Университетский лицей (УЛ) города Петрозаводска, так как среди средних учебных заведений Карелии данное учебное заведение обладает наибольшим опытом по организации исследовательской деятельности. В лицее выделяют два этапа исследовательской деятельности: подготовительный (для учащихся 5–9 классов) и этап непосредственной учебно-исследовательской деятельности для учеников 10–11 классов. В УЛ разработана и осуществляется такая система образовательного процесса, при которой специальные исследовательские умения возвращаются на основе, а в старшем звене параллельно с умениями организационно-практическими, интеллектуальными и коммуникативными. Все старшеклассники (10–11 кл.) занимаются учебными и научными исследованиями как специально организованным видом познавательной деятельности под руководством учителей и вузовских преподавателей. В лицее разработан календарь традиционных мероприятий в рамках учебно-исследовательской деятельности, выделены умения, которые должны формировать на каждом этапе ИД, определена специфика исследовательских работ по шести основным направлениям: математика, информатика, физика, краеведение, экология, экономика. В лицее разработан и апробируется спецкурс для старшеклассников «Твоя исследовательская работа», который призван осуществлять педагогическое сопровождение ИД школьников. Таким образом, исследовательская деятельность в УЛ стала неотъемлемой частью педагогического процесса. Результаты опроса студентов по вопросам второго типа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования по группам

Вопросы	1 группа (%)	2 группа (%)	3 группа (%)	4 группа (%)
Не испытали проблем в организации своего времени	60	59	66	71
Не испытали проблем при подготовке к экзаменам	49	49	54	63
Не испытали проблем в организации работы над курсовыми проектами	70	71	74	78
Было легко адаптироваться к вузовской форме обучения	70	70	80	85
Приобрели в школе хорошие библиографические навыки	7	35	26	44

Умеют планировать свою работу	65	65	71	74
Умеют распределять свое время	67	68	52	77
Сдали на 4 и 5 первую сессию	43	51	57	70

Из приведенной таблицы видно, что группа студентов, имеющих школьный опыт исследовательской деятельности, превосходит по многим показателям группу студентов, которые не имеют такого опыта. По некоторым пунктам эти различия незначительны. Есть разделы, по которым первая и вторая группа превосходят третью. На наш взгляд, наличие опыта исследовательской деятельности не означает его одинаковый качественный уровень. Формирование умений и навыков, приобретаемых школьниками в результате занятий ИД, зависит от многих причин: от способностей самого исследователя, от особенностей организации ИД, от научного руководителя, от степени самостоятельности исследователя, и т. д.

В последние годы организация учебно-исследовательской работы стала делом распространенным и, к сожалению, для некоторых — модным. Иногда на конференциях и конкурсах можно наблюдать, как коллективная работа педагога и учеников выдается за достижения детей, а в худшем случае, юный исследователь просто воспроизводит наизусть сочинение руководителя. В некоторых школах написание учебного реферата воспринимается как научно-исследовательская деятельность. Существует еще одна сторона проблемы. Важно, чтобы научный руководитель не ограничивался лишь обеспечением методического уровня исследования, а мог организовать полноценное педагогическое руководство. Только в этом случае можно рассчитывать на формирование новых интеллектуальных и исследовательских умений школьника, на развитие личности в целом. При таком подходе ИД в школе — не цель, а средство. Средство помочь подростку в социальной и психологической адаптации к условиям реальной жизни, в частности к условиям вуза.

Литература

1. Рогова, О. Б. Формирование интеллектуальных и исследовательских умений через курс «Основы исследовательской деятельности» (На примере Университетского лицея г. Петрозаводска) / О. Б. Рогова // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». М., 2004.
2. Рогова, О. Б. Научно-исследовательская работа школьников Карелии: Информационные материалы / О. Б. Рогова, А. А. Рогов, Е. А. Клюкина. Петрозаводск, 2002–2008.
3. Рогова, О. Б. Некоторые педагогические условия введения исследовательской деятельности в массовую практику региона / О. Б. Рогова // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». М., 2007.
4. Рогова, О. Б. Региональная система исследовательской деятельности школьников / О. Б. Рогова // Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции, инновации. Материалы научно-

методической конференции (Петрозаводск, 2005 г.). В 2 ч. Ч. 2. Петрозаводск, 2005.

Руда К. Ю., ВА РБ
г. Минск (Беларусь)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

В психологических исследованиях последнего десятилетия значительно возрос интерес психологов к особенностям подготовки специалистов экстремального профиля. Причина данного явления кроется, прежде всего, в неоднозначности понимания самого термина «экстремальная ситуация», а также многовариативности стратегий поведения людей в условиях профессиональной деятельности под воздействием многочисленного количества стрессоров. Данные условия требуют анализа вопросов восприятия и понимания человеком самой ситуации, особенностей собственного реагирования и поведения, принятия решения и определения стратегий дальнейших действий [1].

На сегодняшний день существует широкий спектр профессий, которые относят к категории экстремальных. Представителями таких профессий являются сотрудники Органов пограничной службы, подготовка которых осуществляется на пограничном факультете Учреждения Образования «Военная академия Республики Беларусь». Выполняя оперативно-служебные задачи по охране Государственной границы, пограничники нередко сталкиваются с экстремальными ситуациями, которые могут предполагать использование физической силы, вооружения, боевой техники, и требуют от военнослужащих мобилизации всех функциональных резервов организма, быстрого принятия решения и адекватной реакции на происходящее.

Длительное переживание стрессовых ситуаций, которые сопровождаются высоким эмоциональным напряжением, является фактором, способствующим возникновению психических и психосоматических заболеваний. Именно поэтому психопрофилактическая работа начинает осуществляться уже с курсантами первых лет обучения. Данная работа направлена на формирование таких профессионально-значимых качеств специалиста как саморегуляция психических состояний, стрессоустойчивость, фрустрационная толерантность и др. и предполагает ориентацию обучаемых на саморазвитие и самоподготовку к сложным условиям будущей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что профессиональная подготовка может быть организована на двух уровнях, отличающихся друг от друга степенью вовлеченности обучаемых в учебный процесс.

Первый — пассивно-созерцательный уровень, когда обучающиеся прослушивают на лекциях соответствующие темы учебного плана и пытаются применить усвоенные схемы к типовым задачам на практических занятиях.

Второй — активно-деятельностный уровень, когда обучение построено на создании собственного опыта реагирования на происходящее путем выработки навыков поведения и принятия решений в стрессовых, психотравмирующих ситуациях профессиональной деятельности, когда достижению цели препятствуют объективные обстоятельства [2].

Несмотря на то, что первый уровень имеет не очень высокую эффективность, именно он закладывает основы знаний по соответствующей учебной дисциплине, формируя логические схемы и концепции для последующего анализа обучаемыми собственной профессиональной деятельности. Решающее значение для успешного формирования профессиональных навыков в ходе обучения и последующей адаптации приобретает активно-деятельностный уровень, позволяющий обучаемым уже в ходе занятий моделировать будущую деятельность по специальности. Отсюда возникает необходимость подготовки методического обеспечения для проведения занятий на активно-деятельностном уровне, включающем как саму схему проведения упражнений (собственно критические ситуации), так и технические средства обучения, направленные на обеспечение необходимой информации и установление обратной связи.

Соответственно, теоретические и методические аспекты организации данного обучения касаются таких вопросов как:

- ознакомление с особенностями профессиональной деятельности, спецификой труда, а также с основными задачами специальности;
- уяснение специфики действий в напряженной ситуации, характерных для профессиональной деятельности;
- выработка навыков эффективного поведения и адекватного реагирования на неблагоприятные факторы, требующие немедленной реакции;
- формирование навыков анализа и самоанализа успешности поведения с точки зрения соответствия той или иной ситуации, качества и правильности принятого решения [2].

Подготовка специалиста экстремального профиля — это педагогический процесс. Его успешность зависит от выполнения ряда педагогических принципов, среди которых следует выделить следующие:

1) **принцип сознательности**, который определяет необходимость осознания обучаемыми значения того или иного качества для успеха в профессиональной деятельности. Данный принцип предусматривает систематический совместный анализ обучаемым и преподавателем плана самоподготовки необходимых качеств, ее средств и методов;

2) **принцип активности**, заключающийся в необходимости формирования у личности целенаправленности в совершенствовании своих психи-

ческих свойств и оптимизации психических состояний. Активность во многом зависит от осознанности мотивов и интересов обучаемых. Поэтому реализация принципа активности связана с выработкой положительных мотивов. Особенно важным в педагогическом отношении результатом реализации принципов сознательности и активности становится развитие у будущего профессионала стремления к самовоспитанию;

3) **принцип всесторонности** при осуществлении подготовки специалистов заключается в том, что, во-первых, психолого-педагогическому воздействию должны быть подвергнуты все психические проявления, от которых зависит надежное и совершенное выполнение профессиональной деятельности — и свойства личности, и психические процессы, и психические состояния; а во-вторых, профессиональная подготовка может плодотворно осуществляться только в неразрывной связи со всеми другими сторонами подготовки специалиста — физической, технической, тактической;

4) **принцип постепенности**, который в профессиональной подготовке проявляется в том, что средства и приемы психолого-педагогического воздействия на обучаемого дают наибольший эффект, если применяются последовательно, а их интенсивность увеличивается постепенно.

На пограничном факультете при подготовке специалистов экстремального профиля эффективно используют обучение курсантов различным методам саморегуляции своих психических состояний. В качестве примеров таких методов, которыми должен овладеть будущий специалист, можно привести следующие:

1) релаксация, представляющая собой процесс снятия нервно-психического напряжения, обусловленного интенсивной психической или физической нагрузкой. Посредством релаксации достигается состояния покоя, расслабленности, снижение тонуса скелетной мускулатуры;

2) медитация, заключающаяся в интенсивном, проникающем вглубь размышлении, погружении умом в предмет, идею и т. д., которое достигается путем сосредоточенности на одном объекте и устранении всех факторов, рассеивающих внимание;

3) когнитивная реструктуризация, т. е. изменение своих представлений о проблемах, из-за которых человек испытывает стресс. Этот прием заключается в замене человеком негативных и иррациональных мыслей более позитивными и конструктивными.

Овладение человеком способами регуляции психофизиологического состояния (по данным Т. В. Харевич, Н. А. Пиуновой) способствуют гармоничному развитию личности, сохранению и укреплению как психического, так и общего здоровья. В качестве обучающих упражнений могут использоваться «Наблюдение», «Контроль над мышцами», «Аутогенная медитация», «Укрепляющее дыхание» и др.

Исходя из вышеизложенного, заметим, что в настоящее время актуальным становится вопрос самоподготовки специалистов экстремального профиля, направленной на овладение ими навыками саморегуляции пси-

хических состояний, использования наиболее рациональных методов преодоления стрессовых состояний в целях повышения уровня профессионализма и успешного выполнения задач в любых условиях профессиональной деятельности.

Литература

1. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. СПб., 2006.
2. Харевич, Т. В. Психодиагностический стресс: диагностика и профилактика / Т. В. Харевич, Н. А. Пиунова. Мн., 2007.

Самохвал В. В., Кисель Н. К., Позняк Ю. В.,
Шваркова Г. Г., Галынский В. М., БГУ
г. Минск (Беларусь)

СИСТЕМНАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТИРОВ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРАКТИКЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ЭДУКОЛОГИИ

Современный этап развития университетской эдукологии обнаруживает настоятельную необходимость перехода к инновационным формам организации образовательного процесса. Внедрение инноваций в учебно-образовательный процесс должно быть, по нашему мнению, фундировано анализом как целевых установок, так и ценностно-смысловых ориентиров развития культуры личности студента.

Формирование системы ценностно-смысловых ориентиров развития культуры личности обучающегося задается рядом онтологических, аксиологических и гносеологических оснований [1]. Онтологические основания, в качестве которых выступают организационная и содержательная составляющие образования, определяют конфигурацию образовательного пространства университетской эдукологии. В то же время композиция аксиологических и гносеологических оснований фундирует ценностно-смысловые ориентиры развития культуры личности. В таблице 1 представлена структура аксиологических, а в таблице 2 — гносеологических оснований развития культуры личности.

Таблица 1

Структура аксиологических оснований развития культуры личности
в университетской эдукологии

А. Аксиологические основания	А.1 Ценностные ориентиры образовательной деятельности	А.1.1 Ценность объективности знания, принятие плюральности истины	
	А.2 Мотивационные установки	А.2.1 Мотивация к занятиям интеллектуальной деятельностью	
		А.2.2 Установка на интеллектуальную честность	
		А.2.3 Установка на креативность мышления и деятельности	
		А.2.4 Установка на овладение валеологическим знанием	
	А.3 Ценностно параметризованное восприятие действительности	А.3.1 Эстетическое восприятие мира, красоты интеллектуальных достижений	
		А.3.2 Стремление к вхождению в контекст постиндустриального общества через овладение современными ИТ	
		А.3.3 Мотивация социальной адаптации и социальной мобильности	

Таблица 2

Структура гносеологических оснований развития культуры личности
в университетской эдукологии

Г. Гносеологические основания	Г.1. Когнитивно-компетентный компонент	Г.1.1. Предметная грамотность	Г.1.1.1. Освоение минимально необходимых ЗУНов для решения повседневных задач	
			Г.1.1.2. Владение предметным языком	
			Г.1.1.3. Сформированность стиля мышления в предметной области	
		Г.1.2. Предметная компетентность	Г.1.2.1 Опыт применения математических методов и моделей в новых (нестандартных) условиях	
			Г.1.2.2. Деловые и личностные качества обучающегося на определенной ступени образования	
			Г.1.2.2.1. Готовность принятия решений на основе гуманистических ценностей	

		G.1.2.2.2. Готовность к непрерывному самообучению
G.2. Рефлексивно-оценочный компонент	G.2.1. Умение осуществлять рефлексию процесса и результата предметной деятельности	
	G.2.2. Потребность в непрерывном профессионально-предметном самосовершенствовании	
	G.2.3. Способность к разработке программ саморазвития	
	G.2.4. Умение проводить самоконтроль	
	G.2.5. Наличие адекватной самооценки	
G.3. Креативный компонент	G.3.1. Предметная интуиция и воображение	
	G.3.2. Умение формулировать новые проблемы, используя предметный язык	
	G.3.3. Способность находить новые методы для решения известных проблем	
	G.3.4. Стремление к переосмыслению целей, норм, ценностей, способов деятельности в предметной области как науке и учебной дисциплине	

Аксиологические основания отражают природу ценностей культуры и являются факторами, определяющими направление формирования предметной культуры обучающегося. Они представлены тремя составляющими: ценностные ориентиры образовательной деятельности, мотивационные установки и ценностно-параметрированное восприятие действительности [2].

Ценностные ориентиры образовательной деятельности обучающегося включают в себя ценность объективности знания и принятие плюральности истины. Особую роль ценностные ориентиры играют в формировании у обучающегося стремления к переосмыслению содержания, норм и способов деятельности в изучаемой предметной области и за ее пределами. Они неразрывно сопряжены с когнитивно-компетентным и рефлексивно-оценочным компонентом культуры обучающегося, а именно: предметной грамотностью, предметной компетентностью, умением осуществлять рефлексию процесса и результата предметной деятельности. Ценностные ориентиры образовательной деятельности непосредственно проявляются в стремлении к овладению необходимыми ЗУНами для решения разнообразных задач; в сформированности стиля мышления в предметной области, деловых и личностных качеств обучающегося, его готовности использовать полученные знания в новых (нестандартных) условиях.

Мотивационные установки возникают посредством формирования мотивации к занятиям интеллектуальной деятельностью и ряда следующих установок: на интеллектуальную честность, на креативность мышления и деятельности, на овладение валеологическим и экологическим знанием.

Установка на интеллектуальную честность формируется в процессе овладения разнообразным объективным предметным знанием. Принятие плюральности истины, в свою очередь, сопряжено с установкой на креативность мышления и деятельности. Она реализуется в процессе развития воображения, предметной интуиции и проявляется в умении обучающегося формулировать новые проблемы, используя освоенный им предметный язык, в способности находить новые методы решения известных проблем. Мотивационные установки фундируют собой такие характеристики культуры личности обучающегося, как потребность в непрерывном профессионально-предметном самосовершенствовании, наличие способности к разработке программ саморазвития, умение проводить самоконтроль. Несомненную значимость в современных социокультурных условиях обретает мотивационная установка на овладение валеологическим и экологическим знанием, занимающая особое место в современных образовательных практиках.

Ценностно-параметрированное восприятие действительности задает собой эстетическое восприятие мира и красоты интеллектуальных достижений, стремление к вхождению в контекст постиндустриального общества через овладение современными информационными технологиями, мотивацию к социальной адаптации и социальной мобильности. Параметрированное восприятие действительности фундирует принятие ценности научной рациональности в освоении окружающего мира, способствуя не только овладению в процессе обучения базисными социокодами современного техногенного общества, но и формированию у обучающегося творческих способностей к их приумножению и развитию. Овладение эвристическим потенциалом научной рациональности содействует формированию когнитивно-компетентностного компонента в структуре культуры личности обучающегося. В таблице 3 представлено описанное выше взаимодействие аксиологических и гносеологических оснований формирования культуры личности. С помощью стрелочек показана сложная система взаимосвязи и взаимовлияния, которые приводят к непрерывному развитию ценностно-смысловых ориентиров формирования культуры личности.

Таблица 3

Коррелятивная связь гносеологических и аксиологических оснований
развития культуры личности

				А. Аксиологические основания							
				А.1.	А.2.				А.3.		
				А.1.1.	А.2.1.	А.2.2.	А.2.3.	А.2.4.	А.3.1.	А.3.2.	А.3.3.
Гносеологические	G.1.	G.1.1.	G.1.1.1.	↑		↑			↙	↙	↙
			G.1.1.2.	↑			↑		↙	↙	↙
			G.1.1.3.	↑					↙	↙	↙

	G.1.2.	G.1.2.1.	↑						↙	↙	↙	
		G.1.2.2.										
		G.1.2.2.1.	↑							↙	↙	↙
		G.1.2.2.2.										
	G.2.	G.2.1.		↑								
		G.2.2.			↙	↙	↙	↙				
		G.2.3.			↙	↙	↙	↙				
		G.2.4.			↙	↙	↙	↙				
		G.2.5.			↙	↙	↙	↙				
	G.3	G.3.1.					↑					
		G.3.2.					↑					
		G.3.3.					↑					
		G.3.4.		↑								

С учетом связей (между гносеологическими и аксиологическими основаниями), построенных в таблице 3, предлагаем систему ценностно- смысловых ориентиров развития культуры личности в университетской эдукологии, схематически изображенную на рисунке 1.

Система ценностно-смысловых ориентиров культуры личности, формируемой в системе университетского образования, позволяет выявить как моменты общности различных образовательных практик, так и специфические особенности их осуществления.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что в историческом и логическом аспектах практики университетского образования, тесно переплетаясь друг с другом, образуют системное единство. Это является собой выражение общего хода развития науки, начиная с этапа классической научной рациональности вплоть до современного постнеклассического научного знания.

Наиболее репрезентативными, с нашей точки зрения, в ходе осуществления анализа образовательных практик являются математическая и естественнонаучная образовательные области университетской эдукологии. Амбивалентность этого процесса не позволяет провести четкую разграничительную черту между компонентами культуры личности, формируемыми с одной стороны математическим, а с другой — естественнонаучным образованием.

Прежде чем ставить вопрос об их внутренней взаимосвязи, что требует обращения к конкретному материалу современной университетской эдукологии, следует подчеркнуть специфику аксиологического среза культуры личности для каждого из указанных случаев. Ценность объективности знания и принятие плюральности истины являются объединяющим моментом для рассматриваемых проекций. Мотивационные установки во многом также характеризуются внутренним единством за исключением последнего

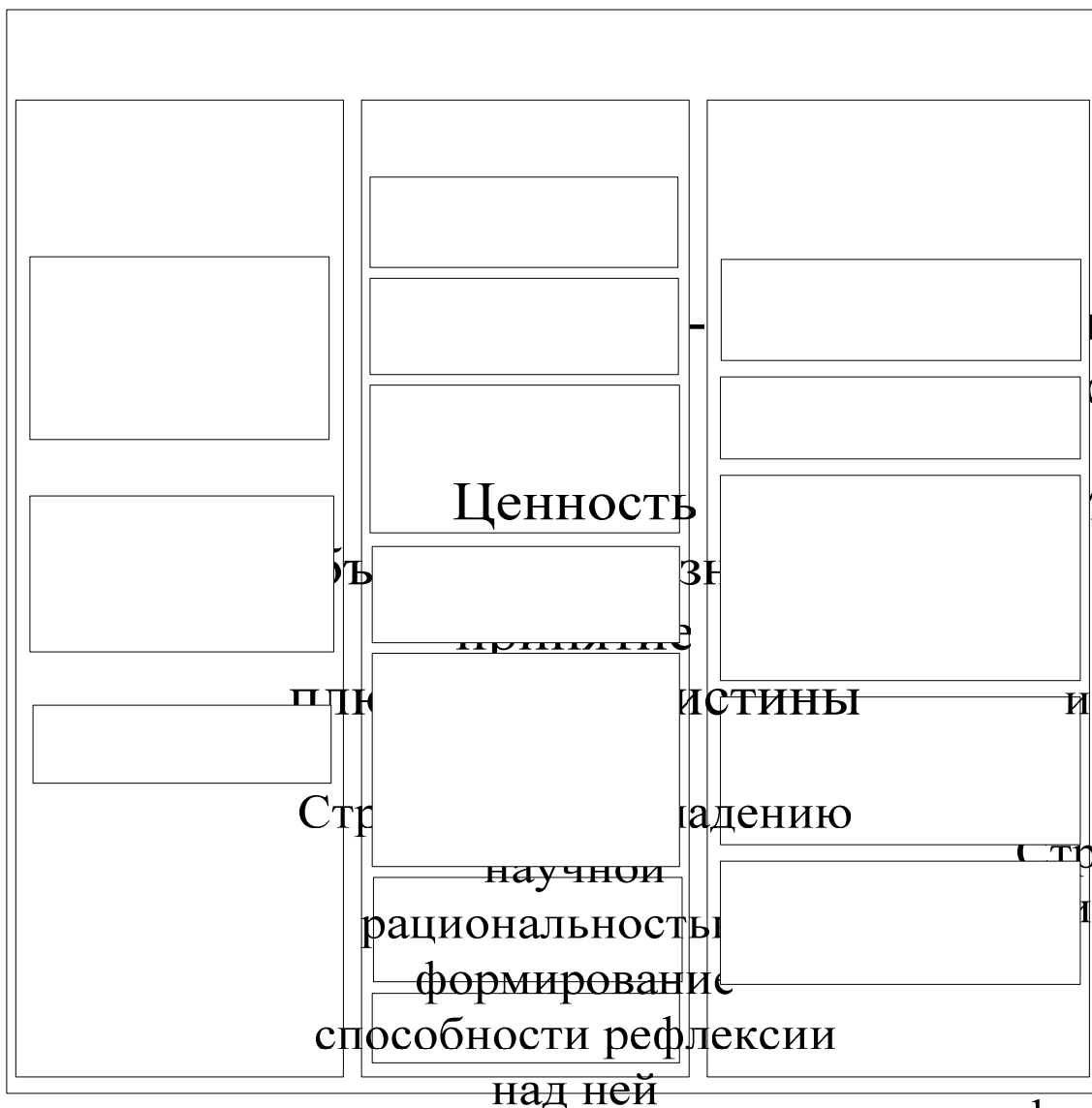


Рис. 1. Система ценностно-смысловых ориентиров развития культуры личности в университетской эдукологии

блока, в котором фиксируется стремление к овладению валеологическим и экологическим знанием. Это стремление в разных формах и по-разному формируется при изучении разных предметов. Например, если в процессе математического образования валеологическое и экологическое знание фундируется онтологическим и ориентационным развитием культуры личности обучающегося (главным образом, системой образования), то контекст естественнонаучного образования предполагает непосредственное обращение к естественнонаучной области знания в ходе профессиональной подготовки: формирование ЗУНов, предметной грамотности и предметной компетентности.

Предметная грамотность
и компетентность

Ценностно-параметрированное восприятие действительности демонстрирует гораздо более значимое различие в ходе его формирования в процессе осуществления различных образовательных практик. Так, эстетическое восприятие образовательных практик и их результатов предстает в отчетливо выраженной форме в ходе приобщения к наиболее формализованным областям знания: математике, физике, химии. Освоение других предметных областей учебного знания, где процессы алгоритмизации интеллектуальных практик только начинают приобретать массовый эвристический характер, сопрягается с незэксплицированным механизмом формирования их эстетического восприятия. Подобная ситуация складывается и в процессе овладения информационно-компьютерными технологиями (ИКТ) как инструментальными средствами количественной параметризации мира. Этот ценностный ориентир, как и стремление к участию в процессах модернизации нашего общества через овладение современными ИКТ, проявляется на уровне рядового пользователя и реализуется в механизмах обыденной познавательной деятельности. Приведенные обстоятельства не только влекут за собой определенные трудности в области овладения современным стилем научного мышления в ходе профессионального университетского образования, но и оборачиваются издержками в формировании креативных способностей к освоению и приумножению социокодов современного техногенного общества.

Предлагаемая общая система ценностно-смысловых ориентиров развития культуры личности в процессе университетского образования дает возможность в дальнейшем осуществить аппликацию полученных результатов к образовательным практикам на факультетах различного профиля, что, несомненно, позволит оптимизировать систему управления образовательным процессом в университете.

Литература

1. Галынский, В. М., Основания развития личности в системе непрерывного образования: структурно-логическая схема / В. М. Галынский, Н. К. Кисель, Ю. В. Позняк, В. В. Самохвал, С. Н. Сиренко, Г. Г. Шваркова // Высшая школа. 2007.
2. Галынский, В. М., Механизмы формирования культуры личности обучающегося в контексте современного образовательного процесса / В. М. Галынский, А. С. Гаркун, Н. К. Кисель, Ю. В. Позняк, Г. Г. Шваркова // Трансформация мировоззрения в современном транзитивном обществе: материалы Международной научной конференции (Минск, 23 ноября 2007). Мн., 2007.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

В настоящее время деятельность высших учебных заведений направлена на создание условий, способствующих формированию разносторонней, социально активной и профессионально мобильной личности специалиста, обеспечивающих высокое качество его подготовки. Решение этой проблемы охватывает все составляющие элементы образовательного процесса в вузе и во многом определяется уровнем сформированности самоуправления студентами своей учебной деятельностью. Основным требованием организации учебно-воспитательного процесса вуза является формирование субъект-субъектных отношений в педагогической системе, при которых студент рассматривается как личность, стремящаяся к самореализации, самообразованию и самоуправлению.

В нашей работе мы исходим из понимания самоуправления как произвольного управления, связанного с самосубъективными отношениями. Е. Д. Хомская [5, с. 131] отмечает, что произвольное управление предполагает, с одной стороны, наличие программы, в соответствии с которой протекает та или иная психическая функция, постоянный контроль за ее протеканием (куда входит контроль за последовательностью операций и контроль за результатами промежуточных фаз) и контроль за окончательным результатом деятельности (для которого необходимо сличение реального результата с предварительно сформированным «образом результата»). Произвольное управление психическими функциями предполагает наличие соответствующего мотива, без которого никакая сознательная психическая деятельность невозможна.

Исходя из вышесказанного, самоуправление, с точки зрения Е. П. Ильина [3, с. 43], включает в себя *самодетерминацию, самоинициацию действий, самоконтроль (как за своими действиями, так и за своим состоянием, эмоциями), самомобилизацию и самостимуляцию*. Рассмотрим составляющие функциональной структуры самоуправления студентов.

Первая составляющая самоуправления — *самодетерминация* (мотивация). Система факторов, детерминирующая поведение студентов, вызывающих их активность, многообразна. Как отмечает И. А. Зимняя [1, с. 239], в социально-психологическом аспекте студенчество отличается наиболее высоким уровнем познавательной мотивации и мотивации достижения. Познавательная мотивация развивается при правильном взаимодействии студентов и преподавателей. С. Л. Рубинштейн [4, с. 499] подчеркивает, что особенность мотивации учебной деятельности заключается в естественной потребности человека подготовиться к будущей профес-

сиональной деятельности, а также в стремлении испытать свои силы и проявить способности.

В ходе проведенного нами исследования были выявлены следующие мотивы учебной деятельности студентов: получить высшее образование, стать высококвалифицированным специалистом, достичь уважения, добиться одобрения родителей и окружающих, приобрести профессиональные знания, умения и навыки, получить диплом, самореализоваться, получить социальное признание и статус, независимость, достичь успеха в жизни, получить высокооплачиваемую работу.

Из приведенных данных следует, что мотивы учебной деятельности студентов могут быть внешними или внутренними стимулами по отношению к личности обучаемого как активного субъекта учебной деятельности. Внутренне мотивированные студенты более «погружены», «включены» в учебный процесс, для них характерна мотивация самоопределяющей, самодетерминирующей учебной деятельности: они более активны, сознательны, произвольны в планировании и осуществлении учебной деятельности. Внешне мотивированные студенты в меньшей степени произвольны в организации учебного процесса, меньше «погружены» в учебную деятельность, ими движут не столько познавательные или профессиональные мотивы, сколько внешние по отношению к процессу и результату учебной деятельности факторы.

Из результатов исследования следует, что задача преподавателей вуза — развивать внутренне конструктивные мотивы познавательной деятельности, творчески выстраивать процесс обучения, опираясь в изложении содержания на устойчивые интересы студентов, изменять, усложнять мотивы учебной деятельности, тем самым способствуя развитию самоуправления учебной деятельностью.

Следующим компонентом самоуправления является *самоинициация*. Ряд авторов считает, что представления о сознательной инициации своих действий связаны с мыслью о том, что их запуск всегда осуществляется с помощью волевого усилия (П. А. Рудик и др.). Другие отмечают, что механизмом инициации произвольных действий является не волевое усилие, а самоприказы (Б. Н. Смирнов и др.). Следует подчеркнуть, что сам по себе самоприказ еще ничего не решает: приказ должен наложиться на потребностное побуждение (мотив), стать целесообразным. Поэтому в общих чертах самоинициацию можно рассматривать как сплав потребностного (мотивационного) побуждения с самоприказом [3, с. 73].

Третьей составляющей самоуправления учебной деятельностью является *самоконтроль*. Для обучающегося контроль за правильностью решения задачи означает направленность сознания на собственную деятельность, на абстракцию и обобщение осуществляемых действий, иначе говоря, здесь имеет место рефлексивная саморегуляция. З. Фрейд одним из первых стал заниматься проблемой самоконтроля с психологических позиций, он интерпретировал самоконтроль как инстинкт самосохранения

«Я» [6]. Согласно современным психологическим представлениям, развитие «Я» автоматически ведет к усилению самоконтроля. В дальнейшем усилия западных психологов были направлены на установление того факта, что самоконтролю обучаются, что самоконтроль — это заученная стратегия (А. Бандура, Б. Мишель, Г. Дэвидсон, Ф. Логан и др.). В настоящее время одни авторы относят к самоконтролю только фиксацию состояний выполняемой работы, установление ее качества, самооценку обучаемым своей деятельности; другие рассматривают самоконтроль как одну из психологических характеристик личности, связанную с проявлением ее активности, как компонент самосознания, включающий в себя саморегулирование своей деятельности.

Для изучения произвольного самоконтроля студентам была предложена методика «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль)», разработанная Г. С. Никифоровым, В. К. Васильевым и С. В. Фирсовой. В исследовании принимали участие 64 студента первого курса ФФБД. Данные, полученные в ходе данной методики, позволяют сделать следующие выводы: у студентов наиболее выраженной является склонность к самоконтролю в эмоциональной сфере, затем — к социальному самоконтролю, на третьем месте — склонность к самоконтролю в деятельности. Полученные данные свидетельствуют о том, что наиболее выраженным является самоконтроль в тех сферах, которые не являются для студентов новыми: навыки контроля в эмоциональной сфере и в сфере своего поведения приобретаются в течение всей жизни человека, а самоконтроль в учебной деятельности — по мере обучения в вузе. Кроме того, ответы студентов на предложенные вопросы свидетельствуют о степени выраженности предварительного контроля и текущего, т. е. самоконтроля, включенного уже в процесс выполняемой деятельности. Наиболее выраженным является текущий контроль, что говорит о том, что у студентов вызывает трудность предварительное планирование деятельности. Отсутствие контроля за подготовкой к учебной деятельности свидетельствует об отсутствии познавательного интереса и активности студентов, отсутствии познавательной мотивации, и, как следствие, о недостаточно высоком уровне самоуправления.

Последней составляющей самоуправления является *самомотивация*, механизмом которой является волевая регуляция. В обыденном употреблении понятие «волевая регуляция» отождествляется с представлением о «силе воле». Конкретное содержание волевой регуляции понимается психологами по-разному:

- «сила воли» как сила мотива (активность человека определяется силой мотива (потребности), так как последняя влияет на степень проявления волевого усилия;
- «сила воли» как борьба мотивов;

- изменение смысла действия. В. А. Иванников [2] указывает, что придавая той или иной деятельности определенный смысл (привязывая деятельность к имеющейся у человека потребности), изменяя смысл действия, т. е. значимость той или иной потребности и цели, можно изменить и силу мотива;

- включение в регуляцию эмоций. Некоторые психологи полагают, что мобилизация осуществляется за счет эмоции, возникающей при наличии препятствия, как реакция на рассогласование «надо — не могу», «не хочу, но надо».

Сказанное выше подводит к пониманию того, что уровень волевой активности может быть интегральной характеристикой волевой регуляции и зависеть от силы потребности, от интенсивности переживаемой человеком эмоции (которая может либо ослаблять, либо усиливать энергетику волевого действия), а также от собственно волевого усилия человека.

Таким образом, перед преподавателями возникает ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает необходимость обучить его умениям самодетерминации, самоинициации, самоконтроля и самомобилизации, что составляет основу формирования самоуправления учебной деятельностью студентов.

Литература

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. Ростов-на-Дону, 1997.
2. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. М., 1991.
3. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. СПб., 2000.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб., 2001.
5. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. М., 1987.
6. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зинглер. СПб., 2001.

Титовец Т. Е., БГПУ
г. Минск (Беларусь)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В СВЕТЕ ТИПОЛОГИИ КОГНИТИВНЫХ МОТИВОВ Ю. ХАБЕРМАСА

В теории и практике высшего педагогического образования уже накоплен определенный опыт педагогической поддержки профессионального саморазвития будущего учителя. По нашему мнению, пути дальнейшего

его обогащения связаны не только с поиском методического инструментария, но и переосмысления методологии управления учебной деятельностью в свете современных открытий, как в педагогической, так и других науках. В этом ключе представляет интерес типология когнитивных мотивов (интересов) выдающегося мыслителя современности Ю. Хабермаса [1].

В соответствии с его идеей, основу поиска любых знаний составляют три основных мотива или интереса: *технический*, связанный с нахождением причинно-следственных связей и направленный на выявление факторов, влияющих на получение желаемого результата; *практически-герменевтический*, связанный с углублением нашего понимания другого человека (каким значениям соответствуют те или иные символы, идеи для той или иной группы людей) и созданием новых категорий и средств их описания, облегчающих трансляцию смысла от человека к человеку; *эмансипационный*, направленный на выявление внутренних и внешних барьеров самовыражения человека, стесняющих его свободу выбора.

Исходя из типологии когнитивных мотивов, управление самостоятельной учебной деятельностью будущего учителя может подчиняться трем взаимосвязанным задачам:

— создание условий для углубления знаний о педагогических закономерностях, факторах, принципах и методах воспитания и обучения посредством установления причинно-следственных связей между различными переменными педагогического процесса (техническая задача);

— обогащение опыта конструктивного взаимодействия с растущей личностью на основе сближения своей концептосферы с концептосферой ребенка (практически-герменевтическая задача);

— обогащение опыта управления педагогической реальностью посредством устранения скрытых факторов, блокирующих продуктивную деятельность и самовыражение растущей личности (эмансипационная задача).

Рассмотрим дидактические методы работы со студентами в рамках каждой из заявленных задач.

1. Техническая задача.

В рамках технической задачи студентам предлагались метод обратной концептуализации и метод пошаговых кейсов.

Метод обратной концептуализации предполагал работу студентов с отрывками из художественных произведений или записей педагогических наблюдений, в которых на конкретных примерах раскрывается зависимость эффективности воспитания и обучения от ряда переменных — переменных как в педагогической культуре учителя, так и в сформированной аксиосфере и индивидуальном жизненном опыте самого ученика (или воспитуемого). Перед студентом ставилась задача обнаружить причинно-следственные связи в описываемых событиях и концептуализировать

их — соотнести с имеющимися в педагогической науке теоретическими знаниями, идеями и т. д. о факторах, закономерностях, принципах, условиях и методах организации педагогического процесса, а в случае необходимости скорректировать последние, внести авторские дополнения. Для метода обратной концептуализации могут использоваться отрывки разной коннотативной окраски: это могут быть фрагменты произведений, описывающие как ошибки педагога, так и чудо духовного преобразования его воспитанника.

Метод пошаговых кейсов предполагает знакомство студента с определенной последовательностью событий или действий педагога и ученика с тем, чтобы на определенном этапе повествования студент смог спрогнозировать наиболее желательное с позиции педагогики действие педагога или спрогнозировать эффект воздействия предпринятого решения на дальнейшее поведение воспитуемого. По мере чтения текста студент сопоставляет свой прогноз с оригиналом и делает выводы о причинно-следственных связях различных переменных воспитательного процесса, учитывая их при дальнейшем выборе или прогнозе.

2. Практико-герменевтическая задача.

В рамках практико-герменевтической задачи студенту предлагались метод герменевтической экспертизы детского поведения, метод эмпатического погружения в перспективы чужого мировидения, метод сближения концептосфер.

Метод герменевтической экспертизы детского поведения заключается в следующем. Студенту предлагается отрывок из художественного произведения или фактологический материал, раскрывающий ситуацию непродуктивного (ведущего к отрицательным последствиям) или бездейственного общения педагога и ребенка (ученика). Из данного текста искусственно исключена перспектива понимания ситуации и внутренние переживания ребенка. На основе сугубо фактологического материала студент пытается выявить скрытые причины неадекватных, с точки зрения педагога, реакций ученика, объясняемых особенностями детского восприятия.

Далее студент знакомится с полным вариантом текста, обогащенным перспективой видения ситуации глазами ребенка, и сравнивает свои предположения с истинными источниками неадекватных реакций ребенка, объясняемых самим персонажем. На основании такого сравнения студент делает выводы о специфике детского восприятия и миропонимания, о которых он ранее не догадывался, и с учетом выявленной специфики проектирует модель более продуктивного речевого взаимодействия взрослого и ребенка в заданной ситуации.

На завершающем этапе работы с текстом все предложения по модернизации проекта педагогического взаимодействия соотносятся с категориальным аппаратом психолого-педагогических наук.

Метод эмпатического погружения в перспективы чужого мировидения может использоваться выпускниками в процессе работы с детьми с

целью изменения отношения ребенка к сложившейся ситуации. Как показывает практика, упрямство ребенка и нежелание идти на компромисс в большинстве случаев вызвано не развитым у него эгоистическим началом, а недопониманием силы душевных страданий другого человека и их причин. Качественный скачок в отношениях ребенка к ранее раздражавшему его феномену происходит в случае его успешного погружения в перспективы взрослого мировидения.

Владение педагогом методом эмпатического погружения ребенка в свой мир зависит от того, насколько педагог овладел таким методом сам, насколько он умеет перевести свои переживания и схему понимания порядка реальности на язык ребенка. Оттачивание способностей студента, структурирующей его деятельность по эмпатическому погружению будущего ученика в мир взрослого, успешно происходит в процессе изучения подобной практики в источниках литературного наследия, анализа отрывков из художественной литературы на предмет понимания отрицательного персонажа и мотивов его поступков, а также в специальных упражнениях, которые требуют аргументации и защиты своей позиции в заданной ситуации конфликта, но защиты на языке, доступном детскому пониманию.

Метод сближения концептосфер особенно востребован в подготовке к работе с трудными подростками, где необходимо выявить искаженные ценностные приоритеты учащегося с девиантным поведением. Алгоритм работы по данному методу представлен следующими этапами:

1) знакомство студентов с характеристикой трудного подростка, фактологическим материалом, раскрывающим суть его поступка или девиантного поведения (контекст поступка с перспективы внешнего наблюдателя-практика);

2) высказывание предположений о возможных причинах девиантного поведения данного подростка, исходя из знаний педагогики и психологии;

3) знакомство с причинами и контекстом совершения поступка со слов самого подростка и формулирование субъективной причины (мотива), которым был движим девиант в момент совершения поступка (например, чтобы отомстить, не отделяться от товарищей, завоевать известность, почувствовать себя взрослым, и т. д.);

4) формулирование вытекающей из мотива объективной причины поступка, подростком не осознаваемой, кроющейся в отклонениях в его мотивационно-ценностной или когнитивной сфере, в форме противоречия на уровне потребностной сферы (например, противоречия между нанесенной обидой (потребностью в уважении) и отсутствием умений завоевать уважение социально принятым способом, потребностью в катарсисе, эмоциональном удовлетворении от выполненного дела и отсутствием условий творчества или недостаточным развитием умственных процессов, структурирующих творчество, между потребностью быть любимым другими и отсутствием заботы со стороны близких людей, а значит, страха потерять их любовь и уважение, и т. д.);

5) прогнозирование педагогических механизмов решения противоречия и их соотнесение с успешным опытом решения данной проблемы, зафиксированным в первоисточнике.

3. Эмансипационная задача.

В ее рамках использовались тренинг контекстного проектирования и межкультурный анализ педагогических реалий.

Тренинг контекстного проектирования был направлен на обогащение опыта управления педагогической реальностью посредством устранения или смягчения побочных факторов, блокирующих продуктивную деятельность или самовыражение личности. Под побочными подразумеваются факторы, вызвавшие нежелательный в педагогической реальности феномен, но не связанные с качеством преподавания и учения или развитием культуры учителя и ученика. Студенту предлагался для анализа отрывок из художественного произведения, который описывает тщетные и безрезультатные попытки педагога (взрослого) организовать продуктивное педагогическое взаимодействие и реализовать воспитательные задачи в силу неадекватной реакции ученика (ребенка). Специфика текстов данного типа состоит в отсутствии в поведении педагога явных признаков невладения педагогическим мастерством. На основе текста студент выявляет побочные факторы, которые могли оказать негативное влияние на взаимодействие с учеником. По мере их выявления студенты проектируют модель педагогического взаимодействия, которая могла бы смягчить или устранить действие имеющихся «закулисных» факторов.

В *методе педагогической экспертизы культурных реалий* на примере художественных произведений выявлялись культурные факторы, особенности сложившихся в культуре предрассудков и установок, блокирующих самовыражение и творческое развитие личности.

Таким образом, применение идеи Ю. Хабермаса о когнитивных мотивах в теории и практике педагогического образования может содействовать развитию педагогического мышления студента, его способности принимать самостоятельные решения в педагогической реальности на основе теоретического знания.

Литература

1. Habermas, J. Knowledge and Human Interests / J. Habermas. London, 1972.

МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Современный этап развития высшего образования в Республике Беларусь связан с решением важнейшей задачи — созданием и внедрением системы менеджмента качества (СМК) образования. Факторы, определяющие необходимость развития СМК в современном университете, можно условно разделить на внешние и внутренние. К внешним факторам можно отнести следующие: 1) возрастание конкуренции на рынке образования; 2) государственная и общественная оценка вузов по достигнутым результатам путем получения лицензии, прохождения аккредитации и аттестации; 3) необходимость заключения долгосрочных соглашений с предприятиями и организациями, являющимися потенциальными потребителями выпускников.

Большое значение в необходимости разработки системы менеджмента качества приобретают и внутренние факторы: 1) экстенсивный рост системы высшего образования путем расширения платной формы создает предпосылки к снижению текущей успеваемости (в силу снижения доли хорошо подготовленных и мотивированных студентов), что может привести к снижению качества подготовки специалистов; 2) необходимость сокращения непроизводительных затрат университета путем реформирования существующей системы управления и её оптимизации.

Система мониторинга, измерения и контроля качества деятельности университета определяется требованиями раздела 8 стандарта ИСО 9001-2001, целевая функция которой — сбор, измерение, оценка и анализ информации о качестве процессов и объектов оценки, направленная на определение тенденций развития университета и разработку рекомендаций по улучшению качества основных видов его деятельности. Достижение данной цели осуществляется по пяти направлениям: мониторинг качества процессов, мониторинг студентов, мониторинг деятельности структурных подразделений, внутренние аудиты и самооценка, мониторинг удовлетворенности потребителей.

Для оценки результативности деятельности вуза, его подразделений и отдельных процессов необходимо определить основные показатели и характеристики рабочих процессов, разработать систему их измерения, контроля, анализа степени достижения целей. При этом должны быть реализованы соответствующие процедуры: измерение удовлетворенности внутренних и внешних потребителей; мониторинг качества процессов вуза с установлением конкретных измеряемых характеристик, зон их допустимых и целевых значений.

Задача мониторинга и контроля качества учебного процесса требует:

— разработки форм, способов и критериев оценки качества полученных знаний, навыков и умений студентов, включая процедуры текущего и заключительного контроля знаний студентов, соответствия уровня знаний студентов и выпускников требованиям образовательных стандартов;

— измерения характеристик системы обеспечения образовательного процесса, включая оценку содержания образования, качественного уровня преподавательского состава, уровня подготовки абитуриентов, качества информационно-методического и материально-технического обеспечения.

В рамках системы менеджмента качества образования БГУ организация мониторинга возложена на отдел образовательных стандартов и контроля качества учебного процесса (далее ООСиККУП), Центр социологических и политических исследований (далее ЦСПИ), главное управление учебной и научно-методической работы и студенческий совет по качеству образования.

ООСиККУП проводит проверки организации учебного процесса факультетов, общеуниверситетских кафедр и институтов, по результатам которых составляются акты, отражающие вопросы организации учебного процесса, состояния материальной базы и учебно-методического обеспечения. В качестве экспертов-аудиторов для участия в проверках привлекаются члены комиссии по проверке качества учебного процесса при Совете по качеству БГУ. Результаты проверок обсуждаются на заседаниях ректората, деканатов и на Ученых советах соответствующих факультетов и институтов.

Качество преподавания контролируется посредством посещения занятий, анкетирования и опросов студентов. Контроль качества образования включает и контроль за соблюдением учебной дисциплины (выполнение установленного порядка проведения занятий, посещение занятий студентами).

Одним из источников информации о качестве образования в университете являются социологические исследования, позволяющие оперативно оценить качество преподавания, степень применения инновационных образовательных технологий, материально-техническую обеспеченность учебного процесса [1].

ЦСПИ ежегодно проводит мониторинг качества образовательного процесса среди студентов и преподавателей. Для мониторинга привлекаются студенты 2 и 4 курсов. Целью данного мониторинга является изучение мнения о качестве обучения, удовлетворенности различными сторонами образовательного процесса. Данный мониторинг предполагает выявление навыков и уровня самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов, выяснение, в каких формах научной работы они принимают участие, какие формы самостоятельной работы считают наиболее продуктивными, и есть ли у студентов условия и возможности, чтобы заниматься научно-исследовательской и самостоятельной работой.

Сбор данных осуществляется методом раздаточного анкетного опроса (одновременно на всех факультетах) с использованием техники кластерного отбора, которая обеспечивает равновероятный выбор для всех элементов генеральной совокупности. Выборочная совокупность студентов 2 и 4 курсов составляет 1000 человек: на каждом факультете опрашиваются по 30 человек в 2 группах на каждом курсе.

С целью выявления устремлений абитуриентов проводится мониторинг студентов-первокурсников, организуемый в начале первого семестра. Задачами этого мониторинга являются выявление мотивации поступления в университет и получения высшего образования, ожидания первокурсников от учебы в высшем учебном заведении, первые впечатления от учебы, а также формы и методы подготовки к поступлению и эмоционально-психологическое состояние во время поступления. Выборочная совокупность студентов-первокурсников равна 800 человек: для опроса на каждом факультете отбираются по 2 группы численностью 25 студентов.

Накапливаемые статистические результаты мониторинга студенческой молодежи позволяют проанализировать динамику образовательного и воспитательного компонентов в учебном процессе вуза.

Мониторинг преподавательского состава по вопросам организации учебного процесса преследует цель изучения мнения преподавателей по проблемам обновления учебного процесса и инновационным формам обучения студентов; выявления степени удовлетворенности материально-технической базой и подготовленностью педагогических кадров, а также удовлетворенности преподавательского состава своей работой в целом, качеством учебных программ; получения оценки эффективности самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов. Анкетный опрос проводится на всех факультетах, в нем принимает участие 450 преподавателей. Полнота статистического анализа получаемых при социологическом опросе данных усиливается тем обстоятельством, что не менее 70% вопросов в анкетах преподавателей и студентов совпадают.

Задачами мониторинга, проводимого студенческим советом по качеству образования, являются: повышение культуры взаимоотношений участников образовательного процесса, развитие принципов самоуправления; внесение предложений по совершенствованию учебных программ с учетом роли и места преподаваемых дисциплин в формировании профессиональных качеств, навыков и мировоззрения студентов; и др. Студенческий совет также участвует в организации анкетирования студентов по наиболее важным для них вопросам организации учебного процесса (например, об эффективности внедрения рейтинговой системы).

Современный конкурентоспособный вуз должен иметь отлаженную систему мониторинга, способную предоставить объективную информацию о качестве образовательного процесса. Результаты функционирования системы мониторинга и контроля качества являются входными данными для проведения анализа СМК со стороны высшего руководства. На осно-

вании результатов анализа осуществляется управление несоответствиями, определяются корректирующие и предупреждающие действия, планируется постоянное улучшение качества деятельности университета.

Конечными результатами создания системы менеджмента качества образования в БГУ должны стать: более полное соответствие вузовской подготовки реальным требованиям общества; повышение уровня теоретической и практической подготовки молодых специалистов; адаптация университета к современным условиям и требованиям развития образования на основе использования мирового опыта; применение эффективной системы оценки результатов деятельности университета, его отдельных подразделений, преподавателей и студентов; активизация научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава; решение вопросов трудоустройства выпускников; повышение авторитета вуза как учреждения, способного обеспечить качественную подготовку специалистов.

Литература

1. Стражев, В. И. Роль и место мониторинга учебного процесса в обеспечении качества подготовки специалистов с высшим образованием / В. И. Стражев, В. В. Самохвал, Д. Г. Ротман // Обеспечение качества высшего образования: европейский и белорусский опыт. Гродно, 2007.

Щуринова И. А., ТГПУ им. Л. Н. Толстого
г. Тула (Россия)

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ИХ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ

Особенностью сферы образования является то обстоятельство, что потребители образовательных услуг (обучающиеся) являются активными участниками процесса обучения. Квазипрофессиональная деятельность студентов в вузе включает в себя аудиторные и внеаудиторные занятия, самостоятельную и учебно-исследовательскую работу студентов, учебные и производственные практики. Уровень развития учебной деятельности студентов рассматривается нами как важнейший познавательный ресурс обучающихся, во многом определяющий успешность освоения ими будущей профессии.

Задача нашего исследования заключалась в изучении довузовского опыта учебной деятельности первокурсников: ее мотивационно-ценностный и содержательно-операциональный компоненты. В ходе исследования использовались следующие методы: анкетирование студентов, интервьюирование, анализ продуктов учебной деятельности студентов, вклю-

ченное наблюдение. В экспериментальном исследовании приняли участие 146 первокурсников Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого.

Из опрошенных студентов 92,5% окончили общеобразовательную школу, 5% — педагогический лицей при ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2,5% — выпускники средне-профессионального учебного заведения. Как показало наше исследование, форма довузовской подготовки не повлияла на развитие учебной деятельности.

Мотивы, преобладающие в учении у первокурсников, не способствуют становлению субъектной познавательной позиции в овладении избранной ими профессии. У 15% первокурсников, принявших участие в исследовании, мотивы обучения не связаны с потребностью получения знаний, а вызваны осознанием определенных неудобств, которые могут возникнуть, если они не будут учиться. Вторая разновидность мотивов учебной деятельности (классификация по П. М. Якобсону) тоже связана с внеучебной ситуацией — обучение в вузе является формальным актом для получения диплома о высшем образовании. Такой мотив преобладает у подавляющего большинства первокурсников. Выпускники педагогического лицея и средних профессиональных учебных заведений отнесены нами к этой группе респондентов. Третий вид мотивов связан с самим процессом учебной деятельности. У таких студентов (их немного, около 10–12%) есть потребность в знаниях, любознательность, стремление познавать новое.

Проведенное исследование позволило сделать некоторые выводы о сформированности содержательно-операционального компонента учебной деятельности первокурсников, их «дovuзовского багажа». Отношение к аудиторным занятиям у первокурсников определяется школьными стереотипами. Лекционные занятия подавляющим большинством из них воспринимаются как «предметный диктант». Данные анкетирования первокурсников и наблюдения преподавателей полностью совпадают. Около 70% первокурсников «стремятся особенно не размышлять на лекции, так как им важнее успеть записать то, что говорит преподаватель». Только 50% респондентов «внимательно слушают преподавателя и стараются понять излагаемую информацию», проследить за логикой рассуждения лектора.

Отвечая на вопрос о своей деятельности на семинарских занятиях, только 5–8% первокурсников выбрали вариант ответа «активно участвуете в обсуждении, задаете вопрос», что подтверждается наблюдениями преподавателей. Многие выбрали варианты «включаетесь, только когда обсуждаемый вопрос или проблема Вам хорошо знакома» (47%) и «ведете себя по-разному» (26%). Большинство первокурсников (до 90%) ждет на занятии, когда к ним обратится с вопросом преподаватель. Работа первокурсников на лабораторно-практическом занятии также происходит при ведущей роли преподавателя, активность студентов очень низкая — и индивидуальная, и при работе в микрогруппах.

Задания самостоятельной работы своевременно и в полном объеме выполняют только 10–15% первокурсников. При выборе источников первокурсники предпочитают учебную литературу, очень мало пользуются статьями из рекомендованных журналов (20% студентов), обращаются за недостающей информацией в Интернет лишь 10% первокурсников. При этом основная проблема студентов, и не только первокурсников, заключается в том, что они затрудняются выделить главное, существенное в обширном информационном потоке (в печатном или электронном тексте, в материале лекции).

Первокурсники в большинстве своем предпочитают, при возможности выбора, задания репродуктивного характера (нежели творческого или исследовательского), так как больше настроены на поиск материала для готового решения задачи, а не на самостоятельное изучение проблемы. Если задания дифференцированы по уровню сложности, то 80% обучаемых выбирают наименее сложные задания. В индивидуальных беседах все первокурсники признаются, что обескуражены большим объемом заданий для самостоятельной работы по всем дисциплинам, затрудняются организовать свой режим учения и отдыха, эффективно спланировать свое время, поэтому не успевают готовиться ко всем занятиям.

При подготовке собственного выступления на занятии студенты с трудом выстраивают логику сообщения, не могут сформулировать свою позицию, сравнить определения или точки зрения. Количество грамматических ошибок в тетрадях для самостоятельной работы также свидетельствует о низком уровне готовности к обучению в вузе.

Изучение особенностей учебной деятельности первокурсников в первые два месяца обучения в вузе, мотивов их учения позволили выявить три типологических группы первокурсников.

Первую группу составляют первокурсники, у которых преобладают познавательные мотивы учения, сам процесс учения рассматривается ими как ценность. Эти студенты отличаются высокой степенью инициативы, творческим подходом к учению, высокой степенью саморегуляции. К сожалению, таких студентов не более 10–12%. И, как правило, этот показатель в процентном выражении сохраняется до старших курсов.

Вторая группа первокурсников самая представительная — 70–80% в каждой студенческой группе. Студенты этой группы проявляют старательность в учении, но их общеучебные умения сформированы на низком и среднем уровнях, среди мотивов учения преобладает ориентация на получение диплома. Свою индивидуальную стратегию учения они выстраивают, ориентируясь только на обязательные задания, контроль и поддержку со стороны преподавателей.

Наши предыдущие исследования особенностей познавательной деятельности студентов показывают, что в процессе обучения в вузе эта многочисленная группа дифференцируется на три подгруппы. К первой мы относим тех студентов, которые, сумев развить приемы познавательной дея-

тельности, будут успешными в обучении. Другие так и останутся с неразвитыми учебными умениями, формирование профессиональных компетенций у них будет затруднено. Третья часть студентов адаптируется к процессу профессиональной подготовки через общественную или культурно-массовую деятельность и будет отдавать ей предпочтение.

Третью группу первокурсников (10%) составляют студенты, которые осознают определенные неудобства и неприятности, которые могут возникнуть, если они не будут учиться (выговоры родителей, служба в вооруженных силах и т. п.) Уровень сформированности приемов познавательной деятельности у таких студентов чрезвычайно низкий, поэтому они плохо адаптируются к вузовскому обучению.

Выделение этих типологических групп позволит нам разработать систему заданий для эффективного развития учебной деятельности первокурсников, которая может стать основой для становления у них субъектной познавательной позиции. Ядром субъектной познавательной позиции является мотивационно-ценностная составляющая — мотивы и отношение обучающихся к образованию и познанию, индивидуальная оценка их значимости. Когнитивная составляющая субъектной познавательной позиции включает в себя единство знания, усвоенного в ходе обучения, жизненного опыта, интуиции. Деятельностно-регуляторная составляющая определяется готовностью личности не только решать готовые стандартные и нестандартные задачи, но и находить свои способы переработки новой информации, рефлексировать уровень собственной компетенции и т. д.

Основными задачами в развитии учебной деятельности, способствующими успешной адаптации первокурсников к вузовскому обучению и становлению субъектной познавательной позиции студентов, являются: формирование личностного смысла и ценностного отношения к культуре познавательной деятельности; повышение информированности студентов в вопросах познавательной деятельности; развитие общеучебных умений студентов; создание педагогических условий для реализации познавательного потенциала студентов.

Якушина Н. В., ОрелГТУ
г. Орел (Россия)

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТА

В настоящее время в вузах наиболее востребованной становится новая компетентностная парадигма образования. Профессиональная компетентность в сфере образования является ключевым фактором в увеличении интеллектуального потенциала общества. Одной из важнейших задач высших учебных заведений на современном этапе является повышение

эффективности учебной деятельности студентов, формирование их активности и самостоятельности. Психологическую основу самостоятельности составляет сформированная система саморегуляции: если студент сам осознает значимость приобретаемой им профессии, то он сможет сознательно ставить перед собой учебные цели и добиваться их исполнения, видеть возможности дальнейшего профессионального совершенствования.

С переходом вузов на новые модели обучения, с изменением учебных планов и введением новых курсов повышается роль самостоятельной работы студентов и, следовательно, возникает необходимость выработки оптимального стиля саморегуляции учебной деятельности [1, с. 208]. Качество подготовки выпускников высших учебных заведений рассматривается по критерию профессиональной компетентности, что нашло свое отражение в рекомендациях ЮНЕСКО. Компетентностный подход отражает такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций.

Работа высших учебных заведений перестраивается в соответствии с компетентностным и студенто-центрированным подходами. Структурными элементами компетентностного содержания образования, по мнению И. А. Зимней, являются:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения (здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии);
- компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (социального взаимодействия, общения);
- компетенции, относящиеся к деятельности человека (познавательной деятельности, предметной деятельности, информационных технологий) [2].

Основной проблемой формирования общих и частных компетенций является преодоление студентами трудностей в оценке предложенной ситуации при выполнении ими практически ориентированных заданий.

Главной задачей преподавателя будет являться создание эвристических ситуаций, инициирующих познавательную самостоятельность студентов, а также организация и внедрение в образовательный процесс методов самоконтроля при освоении способов самостоятельной познавательной деятельности, лежащих в основе формирования специалиста, постоянно стремящегося к саморазвитию и самообучению.

Компетенция выступает как условие развития и реализации профессиональной компетентности. Профессиональную компетентность можно определить как характеристику конкретного человека, как индивидуальную

характеристику степени соответствия требованиям профессии. Сущность концептуальных требований к профессиональной компетентности сводится к расширению знаний, умений и навыков, необходимых непосредственно для повышения производительности труда, улучшения жизнедеятельности в целом. Одной из характерных черт концепции компетентности является повышение роли субъекта в социальных преобразованиях и усовершенствованиях.

Эти требования профессиональной компетентности определяются образовательной политикой государства. На взгляд Д. В. Чернилевского, ключевым в образовательной политике должно стать понятие свободы выбора. Но свободы, понимаемой разумно, свободы в выборе технологий, дифференциации путей и методов образовательной деятельности, ведущих к государственно, общественно и личностно значимым результатам, заложенным в виде образовательных ценностей и целей в соответствующих философско-образовательных парадигмах, политических доктринах и стратегических концепциях, а также в разнообразных образовательно-воспитательных стандартах.

В настоящее время все более востребованным качеством специалиста является умение учиться, которое позволит, в зависимости от реальной ситуации, быстро обогатить свои знания и опыт из подходящих и доступных источников. Поэтому универсальные знания и владение методологией будут наиболее востребованными в изменяющейся среде. Согласно рассматриваемому подходу, научение представляет собой четырехступенчатый процесс, подразумевающий переход от «бессознательной некомпетентности» к «бессознательной компетентности», проходя через стадии «осознанной некомпетентности» и «осознанной компетентности».

Компетентностное преподавание использует комплекс методик и подходов, который ориентирован на потребности и восприятие обучающихся. Его основные элементы следующие [3]:

- использование наиболее активных методов обучения, позволяющих экономно расходовать время студента;
- помощь в проявлении уникальных способностей студента, формировании его собственной цельной картины взглядов посредством усвоения концепций, применяемых в широком контексте ситуаций;
- системное использование особенностей обучения взрослых людей;
- развитие творческих способностей студентов, умения принимать решения в неординарных условиях путем использования проблемных методов обучения;
- обучение умению не только знать, но и понимать, творить, рефлексировать, использовать знания, регулярно повышать свой интеллектуальный уровень;

— построение программы курсов по интегративному (междисциплинарному) принципу, обеспечивающему получение студентом завершеного комплекса профессиональных навыков;

— универсальность изложения курсов в сочетании с обучением навыкам адаптации знаний к конкретным видам деятельности;

— сближение обучения с практической деятельностью студента, обучение на базе рабочей ситуации, вовлечение в учебный процесс практического опыта студентов.

Образовательная политика высшего учебного заведения должна быть выражена в его целях, новизна которых состоит в ориентации высшего профессионального обучения на подготовку конкурентоспособного, профессионально компетентного специалиста, готового к сотрудничеству и установлению взаимопонимания с людьми. Это требует изменения содержания и технологий обучения, а также их дифференциации в зависимости от способностей обучающихся, разных уровней обучения внутри одного и различных типов учебных заведений.

Профессиональная компетентность выпускников вузов на рынке труда в свете международных требований может быть достигнута при условии существенных преобразований системы высшей профессиональной школы. Студентам следует предоставить как можно больше академической свободы (индивидуальный график, свободное посещение занятий, экстернат и т. п.), но, с другой стороны, должна быть увеличена мера ответственности. Только в такой связке может серьезно повыситься качество образования.

Литература

1. Привалова, С. Ю. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студента вуза / С. Ю. Привалова // Профессионально компетентная личность в мировом образовательном пространстве. Новосибирск, 2008.

2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. М., 2004.

3. Орехов, В. Д. Десятилетие стратегического альянса Международного института менеджмента ЛИНК и Открытого университета Великобритании / В. Д. Орехов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ou-link.ru/pub/2002be1-5.htm>.

Раздел 3

Самостоятельная работа студента:
проблемы, решения, перспективы

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ И УЧЕНИЯ (САМООБУЧЕНИЯ)

Предметом нашего рассмотрения являются основные характеристики и дидактические возможности современной информационно-образовательной (обучающей) среды (ИОС) как педагогической системы в сопоставлении и взаимодействии дидактики преподавания и дидактики учения, в основу которых положен один из важнейших дидактических принципов процесса обучения — принцип собственной, самостоятельной, самоуправляемой учебно-познавательной и учебно-практической деятельности студентов в университете. Идея модернизации обучения с помощью специально подготовленной информационно-образовательной среды (ИОС) мотивирована несколькими обстоятельствами, зафиксированными сотрудниками Центра проблем развития образования БГУ при анализе образовательной ситуации в университете, а также при изучении национальных и мировых тенденций развития университетского образования [1]. В ряду прочих обстоятельств обратим внимание на некоторые из них.

1. Развитие образования в условиях информационного общества совпадает с устойчивой общемировой тенденцией принципиального изменения организации учебной деятельности студентов: сокращения аудиторной нагрузки, замены пассивного слушания лекций и возрастания доли самостоятельной работы.

2. В основе современной учебно-образовательной деятельности лежит самостоятельная активность обучающегося (студента), что в педагогической практике проявляется:

— в переносе центра тяжести в обучении с **преподавания на учение**, т. е. систематическую деятельность, самоуправляемую студентом и управляемую преподавателем;

— в акценте на самоуправлении самостоятельной работой студентов;

— в регулярном самоконтроле знаний студентов и, в основном, коррекционном контроле по самым различным параметрам со стороны преподавателя.

3. Современная информационно-образовательная среда обучения характеризуется тем, что учащиеся довольно часто могут быть отдалены от преподавателя в пространстве и (или) во времени, в то же время они имеют возможность в любой момент поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации.

4. Информационно-образовательная среда — педагогическая система, основными принципами которой являются коммуникативно-ориентированный подход к созданию средств обучения и дидактика учения. В учебном процессе средства обучения занимают особое положение, т.к. они являются главным инструментом организации, управления и оптимизации процесса обучения.

Таким образом, применение компьютеров и телекоммуникаций трансформируют традиционные виды занятий, а введение, например, модульного построения и гибкого графика изучения дисциплин позволяют получить модифицированную, «идеальную» ИОС как педагогическую систему, пригодную для всех форм обучения (очной, заочной, дистанционной) [2].

Рассмотрим основные принципы проектирования подобной педагогической системы.

Под принципами мы понимаем определенную систему исходных основных дидактических и других требований к процессу обучения в ИОС, которая и должна формироваться с учетом этих требований.

В большинстве своем они известны и присутствуют в традиционной системе обучения. Среди них можно выделить: принцип сознательности, активности, наглядности, доступности обучения; принцип обучения на высоком уровне трудностей, научности; принцип индивидуального подхода; принцип проблемности; принцип единства образовательной и воспитательной системы; принцип стимулирования и мотивации положительного отношения к учению, и др. [3, с. 7–10].

Проведенные исследования позволяют сформулировать лишь некоторые специфичные принципы, присущие современной ИОС.

1. Принцип приоритетности педагогического подхода при проектировании ИОС. Суть названного принципа состоит в том, что проектирование педагогической системы необходимо начинать с разработки теоретических концепций, создания дидактических моделей тех явлений, которые предполагается реализовать.

2. Принцип педагогической целесообразности применения новых информационных технологий. Он требует педагогической оценки эффективности каждого шага проектирования и создания ИОС, поэтому на первый план необходимо ставить не внедрение техники, а соответствующее и педагогически обоснованное содержательное наполнение учебных курсов и образовательных услуг.

3. Принцип соответствия технологий обучения. Технологии обучения должны быть адекватны моделям ИОС. Так, кроме традиционных дисциплинарных моделей обучения (лекции, семинары, имитационные или деловые игры, лабораторные занятия и пр.), могут появиться новые модели, которые в случае необходимости должны быть включены в нее. Примером таких новых моделей могут служить объектно-ориентированные или проектно-информационные модели [5, р. 12-13]. В числе организационных форм обучения в этих моделях могут использоваться компьютер-

ные конференции, телеконференции, информационные сеансы, телеконсультации, проектные работы и др.

4. **Принцип мобильности обучения.** Он заключается в создании в рамках ИОС баз и банков знаний и данных, позволяющих обучающемуся корректировать или дополнять свою образовательную программу в необходимом направлении при отсутствии подобных возможностей в вузе, где он учится.

5. **Принцип самостоятельной работы студентов** как особой дидактической формы организации учебной деятельности студентов в пространстве ИОС, на котором мы остановимся ниже более подробно.

При реализации упомянутых выше принципов в рамках ИОС иной становится роль преподавателя, когда на него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование, руководство учебными проектами и т. д. Сохраняющиеся очные контакты все больше допускают асинхронное взаимодействие с обучаемыми с помощью электронной почты, систем связи, использования специально организованных для учебно-образовательных целей компьютерных оболочек (e-University, WebCT, LearningSpace и др) [6].

Что касается обучающегося (студента), то для эффективного функционирования на поле ИОС от него требуется исключительная мотивированность, самоорганизация, трудолюбие и определенный стартовый уровень образования, связанный, прежде всего, с достаточным освоением информационно-компьютерных технологий, используемых в учебном процессе.

Если говорить о **методе обучения**, то мы рассматриваем его как дидактическую категорию, дающую теоретическое представление о системе норм взаимодействия преподавателя и обучающихся в ИОС, в ходе реализации которой осуществляется организация и регулирование деятельности обучающихся.

Осмысление практики использования и функционирования ИОС показывает, что для нее присущи пять общедидактических методов обучения: информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемный, эвристический и исследовательский, которые охватывают всю совокупность педагогических актов взаимодействия преподавателей и обучающихся как при очном контакте, так и при интерактивном взаимодействии с использованием средств информационных технологий.

Дидактические средства, входящие в ИОС (печатные и электронные издания, компьютерные обучающие программы, аудио-видео материалы и т. п.), в которых сосредоточено педагогически обработанное содержание обучения для повышения эффективности, могут быть объединены в учебно-методические комплексы.

В современной ИОС наиболее часто используются информационно-рецептивный и репродуктивный методы обучения, а среди средств обучения — печатные, компьютерные и аудио-видео материалы. Печатные

учебные материалы по дисциплине должны содержать: рекомендации по самостоятельной учебе, основной текст, контрольные задания, тренировочные задания, толковый словарь терминов, списки основной и дополнительной литературы, а также адреса сетевых материалов для самостоятельного изучения.

Принцип самостоятельной работы студентов мы понимаем как дидактическую форму (совокупность педагогических условий) организации учебной деятельности студентов, осуществляемой без непосредственного руководства преподавателя. Отметим, что именно педагогическая система в виде ИОС позволяет успешно взаимодействовать с обучаемыми (студентами) и управлять их деятельностью [7, с. 230–231].

Таким образом, если именно педагогическая система составляет теоретическое ядро ИОС, то на первом плане наших рассуждений правомерен один из основных принципов теории учения и обучения (дидактики), который утверждает, что научиться чему-либо, освоить что-либо можно только через **собственную, самостоятельную, самоуправляемую** учебно-познавательную и учебно-практическую деятельность — через учение. Если это так, то кем и как мы собираемся управлять в учении?

Пытаясь ответить на этот вопрос, следует, на наш взгляд, привести хотя бы самые общие концептуальные характеристики психодидактической модели учения.

Психодидактическая модель учения

Концептуально учение — собственная, самостоятельная, предполагающая самоуправление, учебная деятельность индивида.

Концептуальные принципы учения

1. Отсутствие деятельностной активности индивида в учении означает отсутствие как такового самого процесса учения.

2. Деятельностный характер учения однозначно определяет индивида субъектом учения — носителем активности в учении, учащимся, обучающимся.

3. Индивидуализация процесса учения для каждого субъекта учения.

4. Учение — ведущая деятельность в образовании, через которую опосредованно происходит развитие и воспитание субъекта учения.

6. Учение — инвариант образовательного процесса.

Самоконтроль, самокоррекция и самоуправление учением, охваченные обратной связью, представляют собой замкнутый цикл внутреннего саморазвития, являющийся признаком развивающего учения.

Задача преподавателя при создании им дидактической системы — обеспечить условия для запуска и поддержания на должном уровне механизма внутреннего саморазвития, поднять уровень внутреннего самоконтроля.

Если мы принимаем описанную выше модель учения, то какова в этом случае должна быть модель преподавания? Ведь осуществить учение (самоучение), получить общественно-признанное, качественное, систематическое образование в разумные сроки в выбранной профессиональной области сможет далеко не каждый.

Поэтому сегодня наиболее надежным и оптимальным методом и моделью получения общественно-признанного, качественного, систематического профессионального образования является *обучение — метод и модель учения, в которой осуществляется целенаправленное взаимодействие учебной деятельности субъекта учения (обучающегося) и формирующей деятельности субъекта преподавания (преподавателя) в условиях регламентирующего воздействия системы образования общества.*

Это приводит к необходимости описания основных моментов функциональной психодидактической модели преподавания.

Функционально-дидактическая модель преподавания

Концептуально преподавание — формирующая деятельность субъекта преподавания по целенаправленному содействию эффективному учению.

Функции преподавания

1. Аналитико-синтетическая.
2. Проектная.
3. Коммуникативная.
4. Дидактическая.
5. Контрольно-коррекционная.
6. Психологической поддержки.
7. Организаторская.

Концептуальные принципы преподавания

1. Деятельностный характер преподавания делает индивида субъектом преподавания — носителем активности в преподавании, преподавателем, учителем.
2. Преподавание не должно противоречить концептуальным принципам учения.
3. Эффективность преподавания определяется эффективностью учения.
4. Концептуальные принципы преподавания — производные от принципов учения, а потому также являются инвариантом образовательного процесса.
5. Формирующая деятельность субъекта преподавания представляет собой совокупность функций преподавания, среди которых ведущими являются дидактическая, коммуникативная и контрольная.

6. Функции преподавания — вариативная часть образовательного процесса, зависящая от целей обучения и образования, возрастной группы обучающихся и т. п.

7. Преподавание — вариатив образовательного процесса.

Итак, в обучении есть два носителя осознанной активности, два субъекта обучения. Это субъект учения (обучающийся) и субъект преподавания (преподаватель). У каждого из них свои функции, дидактические принципы, закономерности психических процессов, которые надо учитывать для эффективной реализации взаимодействия этих субъектов в процессе обучения и достижения запланированных результатов обучения. Каковы же особенности взаимодействия двух субъектов — преподавателя и обучающегося — в процессе обучения?

Дидактическая функция преподавания в обучении

Дидактическая функция — выбор способов и средств предъявления учебной информации, создание средств обучения и информационной среды обучения, адаптированной и содействующей процессу учения, и другие действия, связанные с целенаправленным, формирующим содействием преподавателя самому процессу учения.

Очевидно, что при реализации дидактической функции преподавания возникает противоречивая ситуация, когда в одном процессе учения сталкиваются два носителя активности — субъект преподавания и субъект учения.

Тогда сразу же встает вопрос о том, как могут взаимодействовать внутри процесса учения два субъекта, два носителя активности? Что или кто при реализации дидактической функции преподавания служит объектом активности преподавателя, объектом преподавания, и что является объектом активности обучающегося?

Что касается объекта учения, объекта активности обучающегося при реализации учебной функции, то это элементы накопленного человечеством социально значимого опыта — эмпирические, теоретические и практические сведения, предъявляемые субъекту учения в виде учебной информации.

Субъект учения принципиально не может стать объектом преподавания в учении, так как это будет противоречить самой концепции учения, фундаментальному принципу дидактики. И в то же время мы не можем лишить преподавателя возможности выполнения его ведущей функции — дидактической. Выйти из создавшегося противоречивого положения, конструктивно разрешить противоречие между двумя субъектами обучения, «дистанцировать» их деятельность на этапе учения возможно и принципиально необходимо путем реализации дидактической функции преподавания косвенно, опосредованно. А именно: через целенаправленное форми-

рующее воздействие преподавателя не на **субъект, а на объект учения — средства обучения.**

При этом удается разрешить очень важную психологическую проблему человеческого общения — «размытые», нечеткие субъект-субъектные отношения преподавателя и обучающихся в условиях их прямого взаимодействия в процессе учения в условиях, например, очной формы обучения можно преобразовать в два четких субъект-объектных отношения — субъекта преподавания, создающего дидактические средства обучения, информационно-образовательную среду обучения (ИОС), объект преподавания, и субъекта учения, самостоятельно работающего с этими средствами, ИОС обучения, объектом учения.

Речь идет только о дидактических средствах обучения — материальных носителях (бумажных, магнитных, лазерных и т. п.) учебной информации, специально подготовленных преподавателем для обучения.

Объектом преподавания при реализации дидактической функции преподавания должны быть дидактические средства обучения, через которые субъект преподавания опосредованно может и должен содействовать эффективному учению.

Это принципиально важное положение позволяет определить истинные роль и место дидактических средств в обучении.

Дидактические средства обучения (книги, учебники, учебные пособия, автоматизированные системы обучения и т. п.), составляющие ИОС, представляют собой единственно приемлемое и возможное средство для реализации дидактической функции преподавания, для обеспечения непротиворечивого, полнофункционального и, как следствие, эффективного процесса обучения.

Важнейшая роль преподавателя в реализации дидактической функции преподавания — создание дидактических средств обучения, информационно-образовательной среды обучения (ИОС), оказание консультационных услуг на этапе учения. Таким образом, вполне логично и органично возникают элементы дистанционного способа обучения, которые могут быть использованы во всех формах обучения.

Если сравнивать реализацию модели учения с авторитарным обучением, то дидактическое поле последнего являет собой информационное воздействие на обучающихся для их предварительной ориентировки в целях и содержании предстоящего обучения, для пробуждения интереса к изучаемой дисциплине, профессии, знаниям, другими словами — для появления мотивации к учению. Типичным примером реализации модели авторитарного обучения является лекционное занятие как средство «запуска» предполагаемой активности студентов в их главной, ведущей деятельности — в учении, в их собственной, самостоятельной, самоуправляемой учебной работе.

Учение — ведущая деятельность в обучении и образовательном процессе, а потому учение будет являться отправной точкой для выявления

эффективных моделей учения и обучения, реализация взаимодействия которых формирует самообучение — **метод и модель обучения, в котором собственная, самостоятельная, самоуправляемая учебная деятельность студента является главной, ведущей, а формирующая деятельность преподавателя — содействующей, способствующей (или мешающей!) эффективному учению.**

Литература

1. Алтайцев, А. М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения / А. М. Алтайцев, В. В. Наумов // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: Материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 1-3 марта 2001 г.). Мн., 2002.
2. Макаров, А. В., Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки / А. В. Макаров, З. П. Трофимова, В. С. Вязовкин, Ю. Ю. Гафарова. Мн., 2001.
3. Тихомиров, В. П. Технологии ДО в России / В. П. Тихомиров // Дистанционное образование. 1996. № 1.
4. Зайцев, А. Н. Радиоловительская пакетная связь / А. Н. Зайцев, Е. А. Мызгин // Глобальные телекоммуникации в образовании. М., 1996.
5. Amadco, A. Distance education without high costs / A. Amadco // Learning and leading with technology. 1995. Vol 22. № 8.
6. Алтайцев, А. М. Учебно-методический комплекс как дидактическое средство управления самостоятельной работой студентов / А. М. Алтайцев // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: Материалы Междунар. научно-практ. конференции (Минск, 29-30 марта 2005 г.). Мн., 2005.
7. Алтайцев, А. М. Учебно-методическая среда как дидактическое пространство управления самостоятельной работой студентов в учебном процессе университета / А. М. Алтайцев // Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития: Тезисы докладов II Междунар. конгресса (Минск, 14-16 мая 2008 г.): в 2 т. Т. 2. Мн., 2008.

Дмитриев Е. И., РИВШ
г. Минск (Беларусь)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА В ВУЗЕ: МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ (СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

С позиции системного подхода к управлению СРС в вузе целесообразно выделить в организации самостоятельной работы следующие компоненты:

- определение уровня готовности студентов к самостоятельной работе, изучение их отношения к условиям проведения СРС в данном вузе, формам и содержанию самостоятельной учебной деятельности;
- создание системы учебной информации для самостоятельной работы;
- установление педагогически (дидактически) оправданного взаимодействия преподавателя и студентов;
- создание адекватных условий познавательной деятельности с учетом индивидуальных способностей студентов (построение индивидуальных траекторий СРС);
- контроль за усвоением содержания учебной дисциплины в ходе и рамках самостоятельной работы;
- наличие корректирующих действий со стороны преподавателя по каждому компоненту и по процессу самостоятельной учебной деятельности в целом.

Последний компонент требует соответствующего методологического и информационного обеспечения, которое может базироваться на социологическом изучении состояния СРС на факультете, в вузе и отношения к ней со стороны студентов. В подтверждение обоснованности подобного вывода обратимся к результатам социологического исследования, проведенного автором на факультете журналистики Белорусского государственного университета по теме «Самостоятельная работа в вузе: мнение студентов».

На момент проведения исследования генеральная совокупность (студенты 1–4 курса пяти специальностей, дневной формы обучения) составляла 712 студентов. Для формирования выборочной совокупности использовалась квотная многоступенчатая выборка по параметрам: курс, специальность, группа. На последней ступени использовался случайный отбор респондентов в учебной группе. Всего было опрошено 220 студентов 1–4 курса дневной формы обучения по специальностям «печатные СМИ», «аудиовизуальные СМИ», «международная журналистика», «информация и коммуникация», «литературная работа».

Внедрение технологии СРС на факультете журналистики начато еще в 2000-м году, однако у значительной части студентов пока не сформировалась положительная установка на самостоятельную учебную деятельность. Так, на вопрос: «В какой мере Вы считаете важным дальнейшее увеличение количества учебного времени на самостоятельную работу?» только 10,9% респондентов отметили «очень важным», 30,5% — «скорее важным», 32,2% — «скорее не важным», 19,5% — «совсем не важным» и 6,8% — «не знаю». Таким образом, индекс поддержки студентами расширения объема самостоятельной учебной деятельности имеет количественное значение равное 0,8 (рассчитывается как отношение общего числа положительных выборов к общему числу отрицательных), а каждый пятый

респондент фактически занимает позицию полного неприятия СРС. Наиболее высок удельный вес студентов с подобной установкой на специальности «информация и коммуникация», где 32,3% опрошенных считают совсем не важным увеличение количества учебного времени на самостоятельную работу. В то же время индекс неприятия СРС как вида учебной деятельности (рассчитывается как отношение общего числа отрицательных выборов — «скорее не важным», «совсем не важным», к общему числу положительных — «очень важным», «скорее важным») наиболее высок на специальности «аудиовизуальная журналистика», где он составил 2,1. Высокая ориентация на увеличение объема СРС зафиксирована на специальности «литературная работа», где индекс поддержки составил 1,3. Наконец, если на специальности «информация и коммуникация» все опрошенные студенты определились в своем отношении к увеличению количества учебного времени на СРС, то на специальности «аудиовизуальные СМИ» 8,1% респондентов выбрали вариант «не знаю». В свою очередь, дифференциация поддержки и неприятия СРС студентами факультета журналистики различных курсов выглядит следующим образом:

— наиболее высок уровень поддержки дальнейшего увеличения количества учебного времени на СРС на первом (46,9%) и четвертом курсах (45,8%);

— уровень неприятия развития СРС достаточно высок на третьем курсе (59,6%);

— удельный вес не определившихся в своем отношении к СРС выше на первом курсе (14,1%).

Один из факторов, определивших негативное отношение студентов третьего курса к СРС, обнаруживается при анализе ответов респондентов на вопрос: «В какой мере связаны СРС и внедрение в учебный процесс рейтинговой или кредитно-модульной систем оценки?». И заключается он в том, что расширение объема СРС не сопровождается созданием и использованием адекватных систем контроля и оценивания самостоятельной работы. Так, 45,5% опрошенных выбрали вариант ответа — «связаны опосредованно, одно не обязательно предполагает наличие другого», 11,3% — «между ними нет никакой связи». И лишь каждый третий студент считает, что «прямо связаны, СРС предполагает внедрение рейтинговой или кредитно-модульной систем оценки»; 10,0% респондентов не смогли однозначно ответить на данный вопрос. Таким образом, можно утверждать, что расширение доли СРС в учебном процессе без параллельного создания соответствующего квалиметрического обеспечения негативно сказывается на мотивации студентов к самостоятельной работе: она не усиливается от курса к курсу, а становится ситуационной и трудно стимулируемой. Это, в свою очередь, ведет к формированию в преподавательской среде устойчивого стереотипа: расширение доли СРС в учебном процессе возможно только при условии обязательности прямого контроля от-

носителем ее организации и результатов. Этот стереотип нередко поддерживается и одобряется руководством факультетов и вуза в целом, что, в итоге, неизбежно ведет к превращению СРС исключительно в контролируруемую самостоятельную работу (КСР). Но тогда теряется основной смысл СРС — научить студента самостоятельно учиться и в вузе, и в течение всей последующей жизни.

Больше других уверены в отсутствии связи между развитием СРС и внедрением инновационных систем контроля и оценки ее организации и результатов студенты специальности «аудиовизуальная журналистика» (18,9%). На необходимость подобной связи указывают 42,1% респондентов специальности «международная журналистика», на опосредованность такой связи сориентированы опрошенные на специальности «информация и коммуникация» — 59,3%. Интересная деталь — наиболее отчетливо поляризация в мнениях относительно необходимости прямой связи между СРС и внедрением в учебном процессе рейтинговой и кредитно-модульной систем оценки наблюдается среди студентов первого курса. Так, 39,1% от общего числа респондентов выбрали вариант ответа «прямо связаны», а 17,2% — «между ними нет никакой связи».

Вполне очевидно, что расширение доли СРС в учебной деятельности во многом зависит от стремления вуза, факультета создать необходимые условия для этого. Этот вывод подтверждают и данные проведенного нами социологического исследования. Например, наличие условий для СРС на факультете студенты оценили следующим образом:

- есть все условия, но недостаточно времени для занятий самостоятельной работой — 35,9% (от общего числа респондентов);
- условия для осуществления самостоятельной работы ограничены (нет постоянного доступа к компьютеру, не хватает литературы в библиотеке и т. д.) — 51,8%;
- условия для самостоятельной работы отсутствуют — 10,9%;
- не могу оценить — 1,4%.

Характерно, что на ограниченность условий для СРС ссылаются студенты третьего (67,3%) и второго (60,7%) курсов, а на их отсутствие — респонденты на четвертом (18,8%) и первом (12,5%) курсах. При этом наиболее высока доля тех, кто говорит об отсутствии условий для СРС: среди студентов специальности «информация и коммуникация» — 22,6% и специальности «литературная работа» — 18,7%. Таким образом, мы в очередной раз убеждаемся в правомерности аксиомы инновационного образования: для успешного внедрения новых образовательных технологий необходимо, прежде всего, создание соответствующих материально-ресурсных условий. Естественно, в той или иной степени подобные условия всегда имеют место, но они должны постоянно совершенствоваться. Как показал опрос, здесь дело обстоит не так, как хотелось бы.

С одной стороны, 46,8% респондентов считают, что за последние годы условия для СРС улучшились, с другой, 19,5% утверждают, что они, наоборот, ухудшились. При этом каждый третий студент (33,6%) не имеет определенной позиции по этому вопросу. Хотя последнее, на наш взгляд, связано с условностью позиции студентов первого курса, среди которых 59,3% не могут ничего сказать по поводу изменений условий для СРС на факультете. Но вот тот факт, что 14,6% опрошенных на четвертом курсе полагают, что эти условия за последние годы только ухудшились, требует самого пристального внимания. Аналогичного мнения придерживаются 42,0% студентов специальности «информация и коммуникация».

Косвенным подтверждением наличия серьезной проблемы в обеспечении условий для СРС на факультете стали данные ответа респондентов на вопрос: «Где чаще всего Вы занимаетесь самостоятельной работой?». Абсолютное большинство опрошенных (67,7%) чаще всего занимаются самостоятельной работой дома (в общежитии). Еще 26,8% занимаются самостоятельной работой в библиотеке факультета. И только 4,1% студентов занимаются ею в библиотеке университета, 7,3% — в городских библиотеках Минска и всего 1,8% — в медиацентре БГУ. Причем, характерно, что наиболее высока доля тех, кто занимается самостоятельной работой дома (в общежитии) среди студентов четвертого курса — 75,0%. Это означает, что в ряде случаев процессы создания информационно-образовательной среды для СРС вуза и организация, проведение самостоятельной работы на конкретных факультетах, специальностях идут параллельно, не пересекаясь вообще. Образно говоря, пока вместо образовательного пространства СРС, сконструированного по парадигме Риммана-Лобачевского, мы располагаем линейным образовательным пространством, построенным на геометрии Евклида. В результате, различные технологии обучения студентов используются отдельно, независимо одна от другой, что практически на нет сводит возможный кумулятивный эффект педагогических инноваций в образовательном процессе вуза. В итоге самостоятельная работа студентов имеет, как правило, нерегулярный, эпизодический характер, что и подтвердили данные опроса.

Постоянно занимаются самостоятельной работой 20,1% опрошенных; абсолютное большинство респондентов занимаются ею только при подготовке к практическим занятиям — 66,4%; а 13,2% и вовсе занимаются самостоятельной работой исключительно во время подготовки к сессии. Последнее наиболее характерно для опрошенных студентов четвертого курса (27,1%).

Интересный, на наш взгляд, результат дали ответы на вопрос: «Какие основные источники информации Вы используете при выполнении самостоятельной работы?» Проранжированные по количеству выборов (можно было выбрать два варианта, т. е. общая сумма больше 100%) основные источники информации для СРС выглядят так:

1. предложенная преподавателем основная литература по дисциплине (учебные пособия, учебно-методические комплексы и т. п.) — 73,6% (от общего числа ответов);

2. интернет — 62,7%;

3. рекомендуемая преподавателем дополнительная литература по учебной дисциплине — 30,5%;

4. газеты — 9,5%;

5. научные журналы — 3,2%;

6. радио — 2,7%;

7. телевидение — 1,8%;

8. учебная и научная литература на иностранных языках — 1,8%.

Как видим, образовательная учебная литература и Интернет сегодня доминируют среди источников учебной информации. Более того, у студентов четвертого курса Интернет является ведущим источником информации для 81,3% респондентов. А на специальности «информация и коммуникация» Интернет с большим отрывом опережает по числу выборов следующую за ним основную литературу по дисциплине, соответственно 74,2% и 48,4%. При этом использование Интернета для СРС имеет своеобразный и далеко не продуктивный с позиции дидактики характер. Вот как располагаются информационные приоритеты студентов при использовании Интернета (в процентах от общего числа ответов, общая сумма больше 100%):

— для поиска по интересующим их проблемам — 63,6;

— для общения с друзьями, знакомыми — 40,9;

— для поиска готовых рефератов — 25,9;

— для посещения сайтов новостей — 24,1;

— для посещения сайтов СМИ — 14,1;

— для отдыха — 11,8.

Таким образом, анализ данных проведенного нами исследования позволяет утверждать, что сейчас формула «Самостоятельная работа студентов — основа вузовского образования» является целью, а не реальной характеристикой образовательного процесса в высшей школе. Пока, на наш взгляд, ни одна из возможных моделей СРС: а) метод обучения; б) форма организации деятельности студентов; в) вид познавательной деятельности; г) средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную и практическую деятельность, — не реализована в белорусских вузах полноценно и технологично. Поэтому главной задачей сегодня становится формирование осознанной мотивации у студентов к самообразованию, создание информационно-образовательной среды СРС, обучение преподавателей технологии организации и проведения самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине в рамках компетентностного подхода. Это, в свою очередь, предполагает обязательное изменение вектора управления в вузе — переход от управления студентом к управлению

процессом учебной, в том числе, самостоятельной деятельностью студента.

Лобанов А. П., БГПУ
Дроздова Н. В., РИВШ
г. Минск (Беларусь)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК РЕФЛЕКСИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Благодаря исследованиям в области когнитивной психологии образования сегодня принято различать два уровня познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности: познание и метапознание. На первом уровне в результате *обучения* студенты усваивают знания и приобретают когнитивные навыки, совместно с преподавателями реализуют программу, которую можно обозначить словами «научить и научиться». На втором уровне студентов необходимо обучать специальным когнитивным стратегиям приобретения знаний о процессах познания (метакогнитивным знаниям), а также индивидуальным навыкам регуляции и контроля учебно-познавательной деятельности (метакогнитивным навыкам и компетенциям). Здесь, скорее, речь идет об *учении*, чем обучении, и о реализации программы «*научить учиться*». Другими словами, студентов необходимо обучать *рефлексии* собственной когнитивной деятельности, когнитивным и метакогнитивным стратегиям. Они должны усваивать не только предметно-ориентированные знания, но и знания о том, как добывать эти знания самостоятельно.

Первые модели самостоятельной работы возникли в связи с внедрением образовательных технологий на основе теорий педагогического менеджмента и концепции адаптивного и рефлексивного управления педагогическими системами. Авторы исходили из необходимости постановки преподавателя и студента в позицию активных субъектов учебной деятельности и развития способности к самоуправлению в условиях воздействия на внутренние факторы ее организации, а также гибкости и адаптивности к постоянным изменениям внешней среды.

Теория и практика самостоятельной работы получила дальнейшее развитие благодаря Болонской декларации, провозгласившей курс на стимуляцию активности и автономности обучающихся [1]. Так, в проекте TUNING Education Structures in Europe (Настройка образовательных структур в Европе) самостоятельная работа студентов рассматривается на уровне академических и общих компетенций. По мнению авторов проекта, использование компетенций и акцент на результатах образования позволит подготовить выпускников к перманентному повышению квалификации и образованию в течение всей жизни.

В группе инструментальных компетенций самостоятельность реализуется через способность к организации и планированию, навыки управления информацией, решение проблем и принятие решений. В группе межличностных компетенций — способность к критике и самокритике, способность общаться в междисциплинарной и мультикультурной команде. В группе системных компетенций — применять знания на практике, способность учиться, самостоятельно работать и порождать креативные идеи, инициативность и дух предпринимательства.

Самостоятельная работа нашла отражение в общих дескрипторах квалификаций высшего образования (результатах обучения для первой и второй ступени). Бакалавр обязан собирать и интерпретировать данные по проблеме и решать их в форме, доступной как специалистам, так и неспециалистам; иметь учебные навыки для продолжения обучения. В свою очередь, магистр должен уметь практически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории; применять знания в новых или незнакомых ситуациях; иметь навыки самообразования.

В Республике Беларусь оптимум интереса к самостоятельной работе, если судить по публикациям и конференциям, приходится на 2005 год. К этому времени прошла первая волна апробации моделей самостоятельной работы в вузах. Однако высшее образование, как и любая система, имеет определенный запас прочности. Она способна к регенерации после воздействия непоследовательного и незатрагивающего ее основ реформирования. Примерно так отреагировала традиционная система обучения на внедрение моделей самостоятельной работы студентов. По давно отработанному консервативному сценарию самостоятельная работа сначала была отторгнута от инновационного образования, затем — сама провозглашена инновационной технологией и, наконец, растворилась в аудиторных занятиях и осела в образовательных стандартах в качестве виртуального компонента.

Самостоятельность (самодетерминация, самоэффективность, самоактуализация) — это внутреннее новообразование личности. Самостоятельность нельзя навязать извне, можно только поспособствовать ее становлению. Такой подход позволяет сформулировать следующие положения:

1) самостоятельная работа — это рефлексия (обратная связь), актуализация сформированных на основе декларативных и процессуальных знаний в процессе обучения и учения потенциальных компетенций, включая стратегии когнитивного и метакогнитивного познания;

2) в контексте традиционного образования самостоятельность субъекта учебно-профессиональной деятельности ограничена дефицитарными потребностями; инновационные технологии рассчитаны на удовлетворение метапотребностей, или потребностей роста.

Традиционное образование, несмотря на длительную предысторию, представляет собой размытое понятие (*fuzzy concept*). Его содержание

можно осмыслить на основе анализа терминов «традиционный» и «традиция». Традиционное образование — это исторически сложившаяся (или сохранившаяся от старины) система передачи от поколения к поколению устоявшихся знаний и опыта. Оно основано на психологии здравого смысла, то есть широко распространенных убеждениях, которые интуитивно кажутся правильными (например, парадокс «четырёхногой мухи Аристотеля»). В действительности они могут оказаться таковыми, а могут и нет. Любая самостоятельность в традиционной системе воспринимается как угроза авторитету. Алтарь традиции испокон веков возвышается на зыбком фундаменте эхоической памяти, в то время как инновации (новшества) требуют приложения интеллекта и мышления.

Топологическая модель самостоятельной работы студентов.

Разрабатывая авторскую модель самостоятельной работы студентов [4], мы исходили из необходимости обоснования общей структуры, конкретизации дефиниций, определения факторов, влияющих на динамику внутрисистемных связей и логику смены форм и видов самостоятельности в процессе профессионального становления студентов. Теоретическая модель должна интегрировать реальные феномены — формы самостоятельной учебной деятельности; не противоречить логике здравого смысла, онтогенетической последовательности этих форм; должна быть согласована с другими теоретическими основаниями, не выпадать из общего психолого-педагогического контекста. В результате, воспользовавшись бритвой Оккама (Occam's razor) — не множить сущностей, мы остановились на трех видах самостоятельной работы студентов: контролируемая самостоятельная работа (КСР), управляемая самостоятельная работа (УСР) и самообразование (СО).

Названные выше виды самостоятельной работы отличаются по двум критериям: активности субъектов образовательного процесса и осознанности их участия в учебной деятельности. Для наглядности можно применить категориальный аппарат общей теории деятельности А. Н. Леонтьева.

Контролируемая самостоятельная работа по определению выполняется на уровне операции, имеет самый низкий индекс активности и осознанности. Студенты действительно работают «под контролем». Задания, которые они выполняют с целью формирования навыка, предполагают наличие определенного алгоритма, или аналогии. На всех этапах ее реализации ведущая роль принадлежит контролю и деятельности преподавателя, который, организуя свою работу, организует и деятельность студентов. Таким образом, самостоятельная работа предельно ограничена, между тем контроль должен быть дозирован. Необходимо различать сиюминутный и пролонгированный эффект контролирующей функции. Безусловно, результаты пошагового контроля всегда очевидны. Однако между самостоятельной работой и жесткостью контроля существует об-

ратная зависимость: чем больше контроль, тем меньше самостоятельность и ниже инициатива студентов.

Наиболее точное определение КСР приведено в «Положении об управляемой и контролируемой самостоятельной работе студентов»: самостоятельное выполнение студентами разработанного преподавателем задания в специально отведенное для этого время и опосредованное управлением (контролем) с его стороны. Авторы положения отождествляют управление и контроль. Между тем, Дж. Келли разводит эти понятия как особые формы детерминизма, подчеркивая ситуативный характер контроля и опосредованное промежуточными переменными управление [2].

По И. И. Цыркуну, КСР — это форма аудиторной самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя. Она может проводиться на лекционных и семинарских занятиях, имеет самостоятельный статус и вносится в расписание [5]. Такая аудиторная КСР является имплантатом средней школы в ткань высшего образования. Вряд ли есть необходимость в предании такой форме самостоятельности особого статуса.

Управляемая самостоятельная работа предусматривает более высокий уровень активности студентов, преподаватель выступает в качестве фасилитатора, он не столько контролирует учебную деятельность, сколько стимулирует ее. Такая работа предполагает наличие целеполагания. Ее конечная цель определяется совместно с преподавателем, что обеспечивает необходимый уровень осознания. УСРС направлена на формирование умений, способности осуществлять перенос, обращение к межпредметным связям, инвариантный характер выполнения заданий.

Таким образом, можно предложить следующие определения УСРС:

1) реализация учебно-познавательной активности студентов в процессе аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности на основе внутренней мотивации, выбора индивидуального образовательного маршрута при наличии самоконтроля и / или контекстного контроля со стороны преподавателя;

2) учебно-познавательная деятельность студентов, основанная на самоуправлении и метауправлении (управлении самоуправлением) процессами познания, метапознания и формирования компетенций и компетентностей, как правило, в контексте инновационных образовательных технологий.

УСРС, кроме всего прочего, является показателем эффективности педагогического взаимодействия, отражением зрелости рефлексивных процессов. Такая форма самостоятельной работы представляет собой наличие навыков управления процессами самоуправления у студентов. Еще совсем недавно Ю. Н. Кулюткин указывал на возникновение в процессе обучения особого педагогического парадокса, который заключается в том, что преподаватель, управляя учебной деятельностью человека, по существу управляет процессами его самоуправления [3]. Управление как форма опосредствованного контроля не вызывает сопротивления, такая осоз-

нанная необходимость, скорее, убеждает обучаемого в наличии компетентности со стороны наставника и его самого.

Самообразование мы рассматриваем как конечную цель организации самостоятельной работы, как идеальный вариант учебной деятельности. Самообразование возможно только на уровне действия и деятельности. Личность, способная к самообразованию, руководствуется внутренней мотивацией, сама ставит перед собой цель и выбирает способы ее реализации. Она не нуждается в пошаговом внешнем контроле.

Природосообразность топологической модели самостоятельной работы заключается в том, что ее реализация не противоречит принципам семейного воспитания. Сначала мать делает что-то вместе с ребенком, контролируя его движения; затем только присматривает за ним, мысленно и на расстоянии управляя его навыками; а затем он делает это сам и, возможно, даже не вспомнит ни того, кто его научил, ни место и время обучения.

Согласно нашей модели, по своей форме каждый их трех видов самостоятельной работы может быть групповым и индивидуальным, аудиторным и внеаудиторным. Когда речь идет о самообразовании в группе, то мы имеем в виду контекстное (латентное) влияние коллективных форм обучения на образование личности. Кроме того, групповые формы занятий, например лекции, предполагают, что студент трансформирует предъявляемую информацию и усваивает далеко не те знания, которые транслирует преподаватель.

В заключение необходимо сказать следующее. Реализация моделей самостоятельной работы студентов в современной высшей школе возможна как при традиционном образовании, так и в связи с внедрением инновационных образовательных технологий. Традиционное обучение, основанное на знаниевом подходе, неизбежно ограничит вариативность форм самостоятельной работы, сведет все их многообразие к одной форме — КСР. Цель обучения в традиционном формате — подготовить студента к контрольным испытаниям и аккредитации. Инновационные технологии, базирующиеся на компетентностном подходе, предполагают студентоцентрированный характер образования и по преимуществу модели учения, а не обучения. Цель инновационного образования — научить и научить учиться, сформировать навыки познания и метапознания, подготовить специалиста, способного учиться на протяжении всей жизни, в том числе и самостоятельно.

Литература

1. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В. И. Байденко. М., 2005.
2. Келли, А. Дж. Теория личности / А. Дж. Келли. СПб., 2000.

3. Кулюткин, Ю. Н. Вариативные программы по курсу практической психологии для различных категорий специалистов / Ю. Н. Кулюткин. М., 1993.

4. Лобанов, А. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н.В. Дроздова. Мн., 2005.

5. Цыркун, И. И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект / И. И. Цыркун, В. Н. Пунчик. Мн., 2008.

Марченко В. М., Пыжкова О. Н., БГТУ
г. Минск (Беларусь)

РОЛЬ КОНТРОЛИРУЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ УРОВНЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Общей целью высшего образования остается подготовка образованного, обладающего яркой индивидуальностью, прагматичного человека, способного к систематическому мышлению, верным оценочным суждениям, к творческой деятельности, умению быстро ориентироваться в сложных ситуациях.

Опираясь на актуальность решения проблемы «научить учиться», на методологические основания компетентностного подхода, а также на желание достичь нового качества образования, соответствующего современным потребностям развития общества, на кафедре высшей математики Белорусского государственного технологического университета, в том числе в рамках международного сотрудничества с Белостокским техническим университетом, реализуется уровневая образовательная технология преподавания математических дисциплин.

Цель уровневой технологии организации учебного процесса — создание условий для включения каждого студента в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития.

Одним из важнейших факторов внедряемой технологии является уровневая контролируемая самостоятельная работа (КСР) студентов при изучении математических дисциплин. При этом, на наш взгляд, следует отметить КСР студентов как активизирующую и ведущую составляющую учебно-воспитательного процесса в вузе, поскольку каждый студент овладевает новыми знаниями, умениями, навыками путем самостоятельного труда, управляемого преподавателем (прослушиванием, проработкой и анализом лекций; изучением и осмыслением нового учебного материала, а также учебной, справочной и научной литературы; подготовкой к лекциям, практическим и лабораторным занятиям, зачетам, экзаменам; выполнением и защитой расчетно-графических, тестовых и контрольных работ; написанием рефератов; участием в конференциях и др.). КСР формирует

культуру умственного труда, вырабатывает умение анализировать факты и явления, учит самостоятельному мышлению, самоорганизации. Удельный вес самостоятельной работы в общем учебном времени студента непрерывно растет; эта работа подразумевает различные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях, выполнение различных заданий под методическим руководством преподавателя, но без его непосредственного участия.

Программа курса «Высшая математика» достаточно обширна и строится в основном на базе материала, изученного ранее. Поэтому пробелы в знаниях, умениях и навыках студентов обуславливают то, что успешное продолжение обучения становится весьма затруднительным. Неудачи в обучении могут привести к тому, что отдельным студентам приходится прерывать обучение в выбранном высшем учебном заведении. Одна из главных причин этого — отсутствие навыков самостоятельной работы в условиях постоянной новизны различных компонентов образовательного процесса. В результате возникает серьезная проблема адаптации студента к обучению, активизации познавательной деятельности и организации самостоятельной работы, направленной на восстановление утраченных знаний и приобретение навыков в решении новых задач.

Особенно остро эта проблема предъясвляет себя у студентов-первокурсников. Студенты с недостаточной начальной подготовкой получают на первых занятиях по высшей математике «тренажер» — комплекс упражнений по отработке определенных, конкретных умений и навыков «предшествующего периода» обучения. К этому комплексу прилагается специальная, разработанная на кафедре высшей математики БГТУ, справочная литература. Задания «тренажера» нацелены на обеспечение базового начального уровня (уровня А) в реализуемой уровневой организации учебного процесса, что позволяет заложить основы для успешного продолжения обучения. Данный подход направлен на то, чтобы «разбудить и разговорить» студента, привить ему вкус к самостоятельной работе, оказать помощь в решении возникающих проблем. В результате такой педагогической поддержки решаются задачи адаптации бывших школьников к новому стилю обучения, к опыту самоорганизации, последовательно переходящему в целенаправленное саморазвитие.

Отметим основные направления организации уровневой КСР студентов на кафедре высшей математики БГТУ.

1. Отбор материала и разработка заданий для самостоятельной работы.

2. Дифференцированный подход при определении заданий для самостоятельной работы путем постепенного усложнения материала, соблюдения посильности заданий с учетом объема изучаемой дисциплины и уровня сложности. Постепенный переход от простейших форм учебно-исследовательской работы студентов до высшей формы научно-исследовательской работы на старших курсах (рекомендуется уровневое

методическое обеспечение, задания для самостоятельной работы целесообразно выдавать не менее чем на недельный срок).

3. Определение форм отчетности, объема работы, сроков представления и контроля выполнения (в том числе и с помощью компьютерных средств): опрос на учебном занятии, доклад, промежуточное и итоговое тестирование, контрольная работа, лабораторная работа, коллоквиум, зачет, защита проекта. В организации контроля и самоконтроля знаний студентов важная роль отводится проверочным самостоятельным работам, предназначенным для корректировки знаний в ходе изучения материала. Отметим некоторые варианты проведения таких работ:

- КСР проводится в аудитории, но с предварительной подготовкой студентов, включая постановку задач, повторение необходимой теории, имеющей целью углубленное изучение определенной темы и предполагающей подготовку и активное участие студентов;

- КСР выполняется дома, а на занятиях проводится проверка ее результатов;

- КСР проводится в аудитории (без предварительной подготовки студентов), целью является выбор приемов и умений, наиболее адекватных для применения в конкретных ситуациях, развитие умения анализировать ситуацию, принимать решения.

4. Руководство КСР осуществляется главным образом через консультации и самоподготовку студентов под контролем преподавателя, если это обеспечивается соответствующими учебными планами. На консультациях педагог проводит вводные беседы, основное назначение которых — повторение материала, необходимого для успешного выполнения работы, а впоследствии — обобщающие беседы, во время которых уточняются непонятные места, исправляются ошибки, допущенные студентом. Здесь представляется востребованной педагогическая поддержка: консультационная помощь преподавателя, а также обсуждение заданий самими обучающимися, групповые и индивидуальные консультации с учетом индивидуальных особенностей и возможностей студентов. На кафедре разработано методическое обеспечение самостоятельной работы студентов, включающее три уровня консультаций. Первый уровень содержит ответ, во втором приводится идея решения, в третьем дается практически полное решение.

5. Тесная связь заданий для самостоятельного выполнения со специальными дисциплинами, их профессиональная направленность.

6. Предоставление студентам доступа к специальной литературе, информационно-техническим ресурсам, позволяющим качественно решать предлагаемые задачи.

Таким образом, при уровневой технологии результат обучения оценивается не количеством сообщаемой информации, а качеством ее усвоения и развитием способностей обучаемого к дальнейшему самостоятельному образованию.

Литература

1. Марченко, В. М. Уровневая образовательная технология преподавания математических дисциплин / В. М. Марченко // Математика и математическое образование. Теория и практика: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 4. Ярославль, 2004.

2. Марченко, В. М. Уровневая технология обучения математике / В. М. Марченко, О. Н. Пыжкова, З. Зачкевич // Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров: Материалы Междунар. научно-практ. конференции (Минск, 2007 г.). Мн., 2007.

Михайлова Н. С., ИПКиПК ГрГУ им. Я. Купалы
г. Гродно (Беларусь)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАНОВЛЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

В условиях инновационного развития проблема подготовки специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности, к успешной самореализации во всех сферах жизнедеятельности, приобретает особую актуальность. Профессионализм в настоящее время подразумевает способность человека к непрерывному профессиональному и личностному самосовершенствованию, саморазвитию, а самообразовательная деятельность рассматривается не только в контексте самостоятельного внеинституционального обучения, дополнительного образования, а как эффективное средство саморазвития человека.

Проведенное нами анкетирование студентов 4–5 курсов и выпускников вузов (всего 135 человек), показало, что пятая часть респондентов не осуществляет самообразование вовсе, а 46,56 % респондентов осуществляют самообразовательную деятельность периодически, по мере необходимости (рисунок 1). Учитывая стремительные темпы развития науки и техники, и, соответственно, «устаревания» знаний, можно предположить, что в жизнедеятельности определенной части выпускников университета в будущем могут возникнуть проблемы профессионального «идиотизма». Способности к самообразованию можно рассматривать как способ их предотвращения.

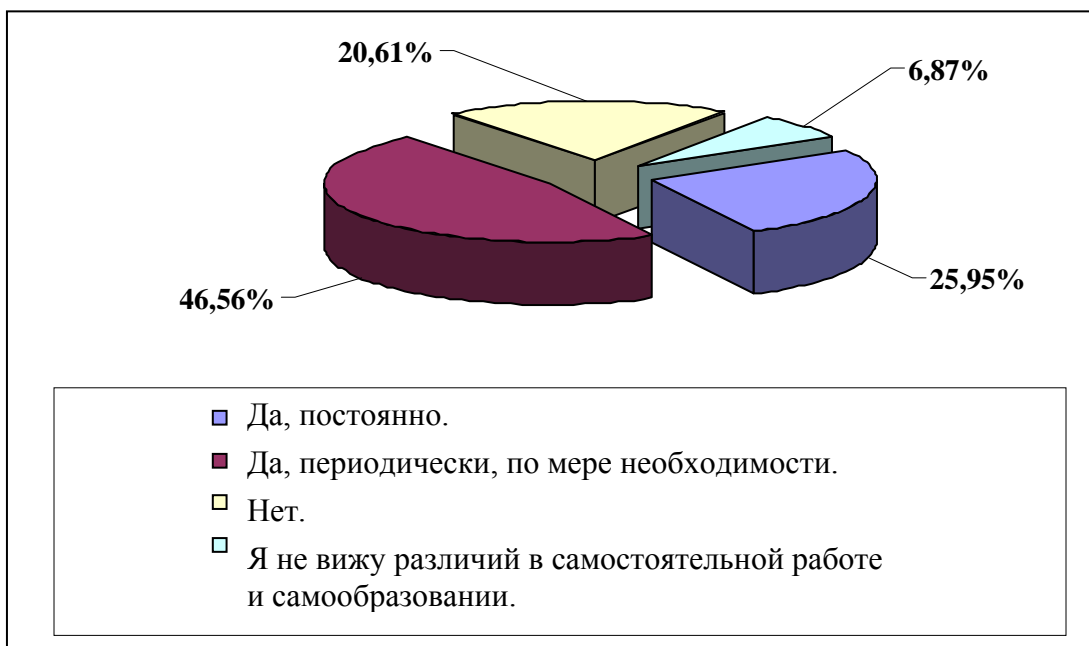


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос об осуществлении ими самообразовательной деятельности

Интересным и показательным, с нашей точки зрения, является указание респондентами основных затруднений в самообразовании.

Так, только 3,7 % опрошенных отметило отсутствие затруднений. Лидируют ответы «Отсутствие необходимого времени» (44,44%) и «Трудности с планированием и организацией своей работы и времени» (25,19%), что, в первую очередь, свидетельствует о проблемах в самоорганизации и самоуправлении. Достаточно высок процент респондентов, желающих оставаться на позициях исполнителя, управляемого извне объекта: 14,07% выбрало ответ «Предпочитаю работать под чьим-то руководством (по инструкциям, предписаниям)». Таким образом, можно утверждать, что процесс становления самообразовательной деятельности требует создания в учебном процессе определенных педагогических условий, способствующих развитию у студентов механизмов самоуправления. Последнее, как отмечают многие исследователи, возможно при изменении подходов к организации учебного процесса, например, при переходе к рефлексивно-деятельностным технологиям [1].

Как учебная, так и самообразовательная деятельность предполагают активную позицию студента, его субъектность. Сущностными признаками субъектности студента являются его готовность и способность управлять своими действиями, моделировать, планировать способы своей деятельности и взаимодействия; реализовывать намеченные программы; контролировать ход и адекватно оценивать результаты своих действий, взаимодействия; рефлексировать свою деятельность [3].

Проведенный нами краткий сопоставительный анализ обучения, учебной и самообразовательной деятельности (таблица) показывает, что орга-

низация учебной деятельности студента может способствовать становлению его самообразования.

Таблица

Обучение, учебная и самообразовательная деятельность

Критерий сравнения	Обучение	Учебная деятельность	Самообразовательная деятельность
Носитель деятельности	Объект обучения	Субъект учебной деятельности	Субъект самообразовательной деятельности
Функциональное содержание	Усвоение знаний, умений, навыков, способов действий	Развитие способности учиться посредством освоения предметного содержания учебного действия по преобразованию учебного материала [2]	Развитие процессов «самости» (способности к самоизменению, самопроектированию, самоконструированию и т. д.)
Цель	Подчиненная, зависимая: освоение ЗУН с определенной перспективной целью (получение профессии)	Освоение способов действий, развитие теоретического мышления	Саморазвитие, самоизменение, построение («достраивание») своего целостного образа
Процессуальные составляющие	Разграничены: преподавание, контроль, оценка (преподаватель) и учение (студент)	Связаны совместной деятельностью субъектов (учебной задачей)	Связаны в целостную деятельность самим субъектом
Нормирование	Усвоение норм	Усвоение норм, нормореализация	Нормоконструирование и нормореализация (по О.С. Анисимову)
Отношение к управлению	Управляемая извне	Направляемая извне, с увеличением доли самоуправления	Организаторская, управленческая
Контроль, оценка	Внешний (преподаватель)	Внешний и внутренний; контроль и самоконтроль, оценка и самооценка, с увеличением доли последних	Внутренний

Из таблицы видно, что учебная и самообразовательная деятельность основаны на механизмах самоуправления студента, с одной стороны, и способствуют развитию данных механизмов, с другой. Кроме того, обе деятельности нормированы (под нормой в данном случае понимается предписание к деятельности, состоящее из представлений о будущей деятельности и предписывающего статуса этих представлений (О. С. Анисимов, Г. П. Щедровицкий, др.)). В то же время, эти две деятельности имеют отличия.

Самообразовательная деятельность, по нашему мнению, может включать взаимосвязанные — потребностно-мотивационный, концептуальный, организационно-деятельностный и рефлексивный — компоненты. Соответственно, в учебной деятельности важны: поддержка преподавателем мотивации студентов к осуществлению самообразования (посредством создания ситуаций осознания «разрыва» в имеющемся и необходимом), позиционирования субъекта; создание условий для освоения общих норм деятельности, нормореализации и нормоконструирования, для рефлексии результатов и продуктов деятельности, процесса деятельности, себя в деятельности.

В структуре самообразовательной деятельности мы выделяем исполнительский, исполнительно-управленческий, управленческо-исполнительный, управленческий уровни, каждый из которых характеризуется позицией студента, которая зависит от качества управленческих процедур. Последнее определяется степенью развития рефлексии (Г. П. Щедровицкий, О. С. Анисимов, др.). Соотношение управления и самоуправления в самообразовании отражено в матрице самообразовательной деятельности студента-заочника, представленной в нашей работе [4].

В учебной деятельности, предъявляя внешние критерии, педагог имеет возможности для влияния на самообразование студентов, изначально находящихся в позиции «субъекта действий» (исполнительский уровень самообразовательной деятельности). Развитие рефлексии, как один из результатов учебной деятельности, способствует смене позиции студента. Осознание необходимости критериальной самооценки своей деятельности приводит обучающегося к использованию интеллектуальных и ценностных критериев, к выработке собственных критериев, что свидетельствует о становлении механизмов самоуправления. Освоение общих способов действий, переход от нормореализации к нормоконструированию (самостоятельному определению норм предстоящей деятельности) означает переход студента на позицию управляющего своей деятельностью, на позицию субъекта собственной деятельности, является свидетельством развития механизмов самоуправления.

Изменение подходов к организации учебного процесса обуславливает необходимость изменений технологий контроля и оценивания учебной деятельности, что является отдельной проблемой, требующей дальнейшего решения. На наш взгляд, в основу одного из возможных путей оцени-

вания учебной деятельности студентов могут быть положены критерии развития механизмов самоуправления (на основе предложенной модели самообразования).

Резюмируем сказанное: несмотря на то, что самообразовательная деятельность каждого субъекта уникальна, чрезвычайно важна педагогическая поддержка процессов ее становления. И тогда управление в самообразовательной деятельности предстает как самоуправление своей собственной деятельностью — со стороны студента, и как создание условий для развития механизмов самоуправления студента, то есть опосредованное влияние на механизмы самоуправления, через организацию учебной деятельности — со стороны преподавателя.

Литература

1. Бабкина, Т. А. Последипломное образование инженера-педагога: новые требования информационного общества / Т. А. Бабкина // Вышэйшая школа. 2008. № 1.

2. Давыдов, В. В. Многознание уму не научает / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. 2005. № 4.

3. Кашлев, С. С. Педагогические условия развития субъектности студента в педагогическом процессе вуза / С. С. Кашлев [Электронный документ]. Режим доступа: http://charko.narod.ru/tekst/sb_2002/09-Kashlev.htm. Дата доступа: 07.01.2009.

4. Михайлова, Н. С. Самообразовательная деятельность студента-заочника: организационные и управленческие аспекты / Н. С. Михайлова // Кіраванне у адукацыі. 2007. № 11.

Можей Н. П., БГТУ
г. Минск (Беларусь)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

Целью реформирования системы высшего образования Республики Беларусь является формирование специалиста нового типа, способного к максимальной реализации интеллектуального и креативного потенциала, обладающего высоким уровнем профессиональной подготовки, сочетающего профессиональную деятельность с навыками научно-исследовательской работы и обладающего осознанной потребностью в непрерывном повышении квалификации, в развитии и саморазвитии.

Современная концепция высшего образования предполагает, что самостоятельная работа студентов должна стать важнейшей составляющей образовательного процесса. Учитывая, что уровень подготовки выпускника технического вуза как специалиста определяется его способностью к са-

мостоятельной работе на производстве, можно утверждать, что эта составляющая учебного процесса является в настоящее время главной. К этому же побуждают и быстро меняющиеся технологии и условия труда, одновременно обуславливая необходимость продолжать обучение и самообразование в течение всей жизни. В связи с этим в образовании необходимо обеспечить переход от обучения к учению, а затем — от самостоятельной учебной деятельности к перманентной потребности в самообразовании и самореализации.

Приходя в вуз, бывшие школьники испытывают значительные трудности при переходе к новой ступени образования: более сложная система знаний и резко возросшая плотность информации, новые формы занятий, повышенные требования к уровню знаний и умений. Школа не прививает достаточных навыков самостоятельной учебной деятельности. Поэтому так важно, начиная с первого курса, включить студента в систему организованной самостоятельной работы по высшей математике.

Методическое обеспечение самостоятельной работы должно включать: план самостоятельной работы на семестр, в котором указываются содержание и объём материала для самостоятельного изучения; сроки отчётности, число и тематику контрольных работ, промежуточных зачётов; темы тестовых заданий (выдаются на первых занятиях); методические разработки по всем темам плана в соответствии со сроками отчётности (учебные модули, структура темы, блоки по теме); контрольные вопросы и вопросы для размышления, типы задач и образцы контрольных задач и заданий (выдаются за одну — две недели до срока отчёта); систему оценки самостоятельной работы в течение семестра (с учетом систематичности, своевременности, качества и объёма выполненной самостоятельной работы; в том числе объём работы с основной и дополнительной литературой).

В системе методической организации самостоятельной работы студентов можно выделить следующие этапы. Начальный — овладение терминологией, понятийным аппаратом, основными свойствами новых понятий по теме. Второй — овладение приёмами анализа, систематизации, первоначального обобщения. На этом этапе происходит превращение учебной информации в личное знание студента. Третий этап — установление внутрисубъектных связей, типизация способов решения задач, разработка собственных обобщающих материалов.

Математическая подготовка в вузе неразрывно связана с математическими знаниями, которые получены обучающимися ранее, в школе. Однако проблема в том, что в последние годы в технические вузы часто приходят абитуриенты, имеющие недостаточный уровень школьных знаний по математике. Сегодня объём знаний, особенно в научно-технической части, растёт лавинообразно. Это приводит к появлению новых учебных предметов, время на изучение которых выделяется за счет сокращения часов, отводившихся для традиционно читаемых курсов, например, курса высшей

математики, что предполагает изучение абсолютно нового материала на каждом занятии и не оставляет времени на его закрепление. Третья проблема состоит в том, что содержание и методика подачи материала в вузе существенно отличается от той, с которой студенты сталкивались ранее, в школе. Это вызывает значительные затруднения в понимании и усвоении материала, особенно на первом курсе, при отсутствии адаптации к системе преподавания в вузе. Таким образом, поиск путей совершенствования учебно-воспитательного процесса обусловлен дефицитом времени и перегрузкой студентов (ограниченные сроки изучения при большом объеме учебного материала), противоречиями самой системы обучения (при больших группах студентов различный уровень подготовки и индивидуальный темп работы каждого из них), преобладанием монологической формы обучения (активен преподаватель, пассивен студент). Внедрение управляемой самостоятельной работы студентов в учебно-воспитательный процесс имеет целью разгрузить преподавателей и студентов от нетворческих форм и видов деятельности, а также вовлечь в университетское образование большее количество студентов при сохранении имеющихся физических мест и сокращении аудиторных занятий.

В условиях инновационной перестройки системы образования актуальной стала проблема оптимизации математической подготовки как важной составляющей фундаментальной инженерной подготовки студентов технических вузов. Однако наблюдается спад интереса к изучению математики и, как правило, отсутствие мотивационной составляющей математического образования. Нет видения «живой» математики, особенно при введении абстрактных понятий, нет стремления к развитию теории, преобладает наличие пассивных форм и методов обучения. Из математических курсов ввиду отсутствия времени изымается геометрический материал, а ведь с его помощью наиболее легко могут быть использованы электронные презентации математического материала для более глубокого понимания сути математических методов. Преподавание математики должно быть в практической части более адаптировано к специальности и раскрыто для применения информационных технологий.

Система образования в вузе должна базироваться на принципах личностно-развивающего обучения, способствующего профессиональному самоопределению личности в условиях учебно-воспитательного процесса. При этом можно указать на два критерия, которые, в конечном счете, определяют целесообразность и эффективность подготовки специалиста в конкретной профессиональной области: социальная полезность и количество затрат на подготовку. Наибольшее количество затрат требует фундаментальная подготовка специалиста, наиболее же быструю отдачу можно ожидать от практической подготовки. С одной стороны, математика относится к фундаментальным дисциплинам, являющимся центром всего современного технического образования. С другой (в силу точности логического построения), математика — идеальный инструмент формирования

интеллекта как хорошо организованного ума. Главным компонентом профессиональной подготовки, связующим звеном между теорией и практикой, выступают прикладные аспекты образования.

Формирование профессиональной компетентности студента технического вуза возможно лишь при условии интеграции знаний и умений, полученных в процессе изучения естественнонаучных дисциплин, в основе которых лежит качественное математическое образование. Возникает проблема оптимального сочетания составляющих математического образования и обеспечения условий для дальнейшего саморазвития специалиста в смысле самостоятельного овладения им новыми математическими знаниями в процессе профессиональной деятельности.

Вопрос компетентности специалистов различных профилей исследуется многими авторами, но однозначной трактовки, определения этого понятия в настоящее время не появилось. Определим компетентность специалиста как его способность приобретать, хранить, восстанавливать и интерпретировать информацию, значимую для функционирования в некотором рабочем процессе, а также действовать на ее основе. В данном случае рабочий процесс преподавателя подразумевает определенные действия по организации и передаче студентам знаний по математике. При этом необходимо учитывать динамику стремительно изменяющегося контекста, в котором функционирует современное обучение, а также требования, предъявляемые к управлению организацией процесса обучения, вызванные периодом организационных и социальных изменений в образовательной среде. Компетентность — целостная, интегрированная характеристика личности, объединяющая в себе отдельные компетенции и личностное отношение к деятельности. Компетенция — характеристика, предусматривающая наличие совокупности знаний, умений и навыков, опыта и способности выполнять отдельные, частные виды профессиональной деятельности. Конкретному потребителю от специалиста как продукта высшего образования требуется не набор знаний, а набор компетенций.

Для формирования компетенций будущих специалистов необходимо освоение широкого спектра технических дисциплин, содержащих изучение достаточно сложных технологических процессов, многие из которых требуют дорогостоящего оборудования. С другой стороны, для понимания этих процессов требуется глубокое знание природы явлений, что предполагает использование не только сложного технологического, но и не менее сложного экспериментального оборудования.

Традиционным способом подготовки является изучение теории. В дальнейшем происходит реализация и закрепление навыков на реальном, как правило, устаревшем оборудовании, что приводит, в том числе, и к разрыву между процессом подготовки и реально действующим производством. Данные факторы приводят к увеличению материальных затрат процесса подготовки специалистов. Пожалуй, единственным выходом является широкое использование методов моделирования процессов и яв-

лений, в том числе, и имитационного [1]. При этом основой является использование математических моделей, реализованных на компьютере и позволяющих интерактивно изменять параметры исследуемых явлений. Использование методов математического моделирования приводит к необходимости более глубокого изучения математики и основных принципов технологических процессов, а в результате — к усвоению основных принципов явлений и их особенностей. Данный подход коренным образом меняет структуру подготовки. Изменяется методика — происходит интенсификация процесса обучения; это приводит к возможности получения более обширных знаний в короткие сроки, что актуально при переходе на новые учебные планы подготовки специалистов.

Преподавание высшей математики в техническом вузе нужно подчинить следующим задачам: сообщение студентам основных теоретических сведений, необходимых при изучении общенаучных и специальных дисциплин, обучение их соответствующему математическому аппарату; воспитание математической культуры и эрудиции, развитие логического и алгоритмического мышления; формирование начальных навыков математического исследования прикладных вопросов (перевод реальной задачи на адекватный математический язык, выбор оптимального метода исследования и интерпретация полученных результатов), навыков решения задач до практически приемлемого результата с применением современных пакетов прикладных программ, а также навыков самостоятельного изучения литературы, связанной со специальностью.

Для решения этих задач требуется обеспечить студентов соответствующим УМК. Это и учебная программа, и сама учебная информация, и перечень литературы по всем темам программы. Кроме того, необходим перечень вопросов, тестов, контрольных работ. Разработка и внедрение УМК в учебный процесс позволит: обеспечить дифференциацию и индивидуализацию обучения, активизацию поисковой работы и самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов; усилить мотивацию и, как следствие, познавательный интерес студентов к предмету; облегчить восприятие и усвоение учебного материала за счет наглядности; развить пространственное воображение и интеллектуальные способности, улучшить образное мышление студентов; акцентировать внимание студентов на важных моментах.

Все вышеизложенное помогает индивидуализировать и интенсифицировать учебный процесс с целью улучшения усвоения учебного материала. Знания, полученные при самостоятельном изучении материала, являются более прочными; владея определенной базой знаний, специалист сможет продолжить образование в выбранном направлении.

Литература

1. Экономико-математические методы и прикладные модели / В. В. Федосеев, А. Н. Гармаш, Д. М. Дайитбегов и др.; Под ред. В. В. Федосеева. М., 2000.

Осадчук О. Л., ОмГПУ
г. Омск (Россия)

ВОЗМОЖНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ РЕГУЛЯТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Интеграция российской системы образования в мировое образовательное пространство ставит перед высшей школой задачу освоения компетентного подхода как новой студентоцентрированной ориентации образовательного процесса. Определение перечня компетенций выпускника педагогического университета представляет собой трудную и неоднозначно решаемую научно-практическую проблему. Исследования педагогической деятельности свидетельствуют о том, что она имеет достаточно сложную функциональную структуру и требует развития различных качеств личности ее субъекта. Мы полагаем, что компетентная характеристика выпускника педагогического вуза должна включать регулятивную компетенцию.

Как указывает О. А. Конопкин, от степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности человека. По мнению ученого, саморегуляция — это «системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей» [3, с. 8]. Под регулятивной компетенцией педагога нами понимается его интегральное профессионально-личностное качество, обеспечивающее его общую способность к саморегуляции.

Мы полагаем, что регулятивная компетенция педагога в ее модельном представлении может включать три основных структурных компонента: когнитивный, инструментальный и ценностный. В когнитивном компоненте регулятивной компетенции педагога преломляется первичное значение компетенции как осведомленности. Когнитивный компонент выступает познавательной базой регулятивной компетенции педагога. Он отражает совокупность его регулятивных знаний. Инструментальный компонент регулятивной компетенции педагога функционирует в виде регулятивных умений и навыков, необходимых педагогу для осуществления регуляторных процессов. Данный компонент обеспечивает действенность регулятивной

компетенции, т. е. оперативное применение регулятивных знаний к конкретным ситуациям. Ценностный компонент регулятивной компетенции педагога выполняет общую системообразующую функцию — задает индивидуальную траекторию регулятивной компетенции. Его составляют регулятивные образования личности педагога — мотивы, потребности, ценностные установки, интересы как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни совместно с другими, осуществляющиеся в социальном контексте.

Анализ педагогической литературы дает основание признать основным средством развития регулятивной компетенции выпускников педагогического вуза их самостоятельную работу. Большинство ученых в качестве основного признака самостоятельной работы студентов называют отсутствие непосредственного участия (помощи) педагога. Типичным в этом отношении является определение самостоятельной работы, данное Б. П. Есиповым: «Самостоятельная работа, включаемая в процесс обучения, — это такая работа учащегося, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время» [1]. В то же время исследователи выделяют и другие признаки самостоятельной работы. Так, А. В. Петровым и его коллегами указывается, что самостоятельная работа учащегося не исчерпывается ни фактом отсутствия педагога, ни даже способностью выполнить те или иные задания без его помощи. Она включает более существенное: способность сознательно ставить перед собой цели и задачи, планировать свою деятельность [5]. И. А. Зимняя указывает, что 1) подлинно самостоятельная учебная деятельность возникает, когда у обучающегося формируется потребность узнать, освоить что-то нужное для себя, а средств удовлетворения такой потребности в учебном процессе нет; 2) в основе самостоятельной работы всегда лежит новый для обучающегося материал, новые познавательные задачи [2].

Мы разделяем точку зрения В. Я. Ляудис, указывающей, что самостоятельность обучения есть «результат пути, пройденного в ситуации, где учащийся приобретает способы внутренней регуляции всеми компонентами собственной учебной деятельности» [4, с. 216]. В соответствии с этим представляется необходимым выделить существенный признак самостоятельной работы студентов — саморегулируемость.

Самостоятельная работа, являясь высшей формой учебной деятельности студентов, представляет собой полифункциональное явление. Анализ литературных источников, посвященных самостоятельной работе студентов вуза, свидетельствует, что она играет решающую роль в становлении личности и деятельности будущего специалиста, поскольку выполняет ряд важных функций. Образовательная функция самостоятельной работы состоит в ее способствовании активному освоению студентами содержания образовательной программы, превращению полученных знаний в умения и навыки, формированию первоначального опыта решения профессиональных задач. Развивающая функция самостоятельной работы выра-

жается в интеллектуальном, эмоционально-волевом развитии студентов. Она служит повышению культуры умственного труда, обогащению интеллектуальных способностей, приобщению к поисковой, исследовательской, творческой деятельности. Воспитывающая функция самостоятельной работы заключается в формировании у студентов потребностей и мотивов, ценностных ориентаций и приоритетов. Она выступает основным средством воспитания у студентов чувства долга, ответственности, инициативы, упорства в достижении цели.

Условием положительного влияния самостоятельной работы на развитие регулятивной компетенции выпускника вуза является ее активизация. В контексте личностно-деятельностного подхода к образовательному процессу активизацию самостоятельной работы студентов можно определить как совокупность согласованных действий участников учебного процесса, побуждающих студентов к активности в учебной деятельности. В роли средств активизации самостоятельной работы студентов выступают: содержание обучения, средства обучения, формы организации обучения, методы обучения.

Для того чтобы содержание обучения оказало активизирующее влияние на самостоятельную работу студентов, оно должно отвечать целому ряду дидактических принципов: научности, систематичности и последовательности, связи с жизнью и др. Кроме того, можно использовать некоторые специальные приемы формирования содержания обучения, предлагаемого студентам для самостоятельного освоения:

— **актуальность**: приближенность содержания обучения к важным открытиям в науке, технике, достижениям современной культуры;

— **контекстность**: подчинение содержания обучения интересам будущей профессиональной деятельности;

— **витагенность**: включение в содержание обучения жизненного, субъектного опыта студентов;

— **эмоциональность**: придание содержанию обучения эмоционально-значимого контекста, который вызывает необходимость проявления студентами волевых усилий, самостоятельного извлечения лично значимого опыта из процесса преодоления трудностей;

— **элективность**: предоставление студентам максимально возможной самостоятельности в выборе образовательных маршрутов — элективных курсов, отвечающих индивидуальным склонностям студентов, специфике их будущей профессиональной деятельности или просто познавательным интересам.

Признание максимальной самостоятельности и ответственности студентов за результаты обучения является решающим фактором выбора средств обучения. Желательно, чтобы перечень средств обучения, предлагаемых студентам для самостоятельной работы, помимо традиционных, представленных в печатном виде, включал видеокассеты, CD-диски, мультимедийные ресурсы.

тимедийные средства, ресурсы глобальных и локальных компьютерных сетей. Интенсивность самостоятельной работы студентов значительно возрастет, если средства обучения предлагаются им не в готовом виде, а конструируются ими совместно с преподавателем. Это, прежде всего, создаваемая студентами образовательная продукция, к числу которой могут быть отнесены предметно-знаковые средства обучения: медиа-презентация, граф учебной информации, метаплан, опорный конспект, рабочая тетрадь, инструкционная карта.

Организация самостоятельной работы студентов предполагает использование разнообразных форм организации обучения:

— по месту проведения учебного занятия: стационарное (в своем образовательном учреждении) и выездное (в другом образовательном учреждении, летнем учебном лагере и т. д.);

— по видам занятий: аудиторное и внеаудиторное обучение;

— по наличию контакта преподавателя со студентами: непосредственное (студент непосредственно встречается с преподавателем) и дистанционное (общение студента с преподавателем разделено во времени и пространстве и опосредовано учебно-методическими материалами, рассылаемыми по почте или Internet);

— по числу преподавателей, одновременно проводящих учебное занятие: традиционное (одно занятие — один педагог) и нетрадиционное (одно занятие — два и более педагогов);

— по постоянству работы преподавателя с данным контингентом студентов: постоянное (один педагог ведет учебную дисциплину постоянно и целиком) и эпизодичное (разные разделы одного и того же курса читаются разными преподавателями или для проведения отдельных занятий приглашаются так называемые «гостевые профессора» — крупные ученые-специалисты в той или иной области);

— по количеству студентов: коллективное (работа всей учебной группы по одному заданию), групповое (работа малых групп из 3-6 человек по разным заданиям), парное (работа двух студентов по одному заданию), индивидуальное (работа отдельного студента).

Возможность активизации субъектного потенциала может найти отражение в использовании преподавателем различных методов обучения:

— вовлекающих студентов в решение проблем (поиск, исследование), направленных на создание нового продукта;

— характеризующихся диалогичностью, интерактивностью обучения, когда опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения;

— мотивирующих и стимулирующих ответственность, стремление студентов использовать полученные знания самостоятельно, в ситуациях, не заданных обучением.

Мы считаем, что природа регулятивной компетенции такова, что она, выступая результатом обучения в вузе, является следствием саморазвития студента, его сознательного самосовершенствования, работы над собой. Поэтому регулятивная компетенция педагога должна формироваться не стихийно, эмпирическим путем, а целенаправленно, в процессе профессиональной подготовки.

Литература

1. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Б. П. Есипов. М., 1961.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. М., 2003.
3. Конопкин, О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. 2002. № 2.
4. Ляудис, В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В. Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя с учащимися. М., 1980.
5. Петров, А. В. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения / А. В. Петров, О. В. Петрова, Л. В. Цулая // Наука, культура, образование. 2001. № 8/9.

Сарсембаева А. А., ВКГТУ им. Д. Серикбаева
г. Усть-Каменогорск (Казахстан)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ- БАКАЛАВРОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Реальная ситуация в сфере высшего образования сегодня определяется внедрением кредитной системы обучения, одно из важнейших требований которой заключается в том, что процесс самостоятельной работы обучающихся должен быть основан на использовании инновационных технологий и подходов.

Для обеспечения высокой эффективности СРС в вузах республики было принято на каждые 2 часа аудиторной работы отводить 1–2 часа самостоятельной работы студента под руководством преподавателя (СРСП), а также 1–2 часа на самостоятельную работу студентов без непосредственного руководства преподавателя (СРС). Это свидетельствует о возрастающей роли самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов и их творческой активности.

Как показал анализ учебных планов, на самостоятельную работу студента (СРСП и СРС) выделяется до 50% от общего количества часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык». Такое количество часов предполагает изменение отношения и преподавателя, и студента к целям,

задачам и содержанию самостоятельной работы. На наш взгляд, перво-степенной задачей на данном этапе является переориентация образова-тельного процесса на активную, творческую и познавательную деятель-ность субъектов процесса обучения и учения.

Следующий этап анализа реальной практики обучения иностранному языку в техническом вузе предполагал характеристику существующих ус-ловий организации самостоятельной работы.

Для выяснения реальных педагогических условий организации само-стоятельной работы студентов в вузе была проведена беседа с препода-вателями иностранных языков ВКГТУ имени Д. Серикбаева. Нас интересо-вали используемые ими методы, приемы, формы и средства организации СРС. В ходе беседы нами были опрошены 45 преподавателей.

Обучение по кредитной технологии ставит перед преподавателем за-дачу переориентации своей деятельности — от информационной к орга-низационной — по руководству самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельно-стью студента. Деятельность преподавателя должна быть направлена на создание условий для сознательного выбора студентом образовательной траектории (индивидуального выбора дисциплин и очередности их изуче-ния); на уточнение целей, которые ставит перед собой студент; на помощь студенту в планировании своей деятельности; на консультирование по применению конкретных средств, приемов и методов обучения.

На языковые дисциплины для самостоятельной работы (СРС и СРСП) выделяется от 60 (4 кредита) до 90 (6 кредитов) часов на каждую из видов самостоятельной работы. На вопрос «Сколько часов, согласно ГОСО, вы-делено на самостоятельную работу студентов по Вашему курсу или дис-циплине?» варьирование количества часов в ответах составило от 120 до 180 часов, что говорит о достаточном информировании преподавателей о количестве часов, выделяемых на их дисциплину/курс для СРС в кредит-ной системе обучения.

На вопрос «Согласны ли Вы с данным количеством часов?» большин-ство преподавателей ответили утвердительно. Ответы на вопросы «В чем заключается СРС по Вашей дисциплине/Вашему курсу?» и «Какие методы, приемы и формы организации СРС Вы используете?» продемонстрирова-ли большое разнообразие в понимании обсуждаемой проблемы.

Преподаватели назвали различные формы работы и типы заданий. Так, например, наиболее часто упоминались следующие формы СРС: ин-дивидуальная форма выполнения заданий с учетом языковых знаний и групповая форма работы при выполнении проектной деятельности. Упор на самостоятельную работу обуславливает выбор следующих типов зада-ний: самостоятельное изучение теоретического материала; конспектиро-вание теоретического материала; проработка отдельных тем и разделов (лексико-грамматический материал), не рассмотренных на практических занятиях и лекциях; подбор материала по заданной теме; выполнение

письменных заданий в виде рефератов, творческих сочинений и устных заданий в форме сообщений по заданной теме; составление словаря лексики по специальности и активной лексики; чтение художественной литературы и текстов по специальности и дальнейшее обсуждение прочитанного; написание аннотаций, тезисов и докладов; деловая беседа по пройденной теме в виде пресс-конференции; составление схем и таблиц.

Вопрос «Формированию каких умений и навыков у студентов способствует самостоятельная работа по Вашей дисциплине/Вашему курсу?» ставил своей целью выяснить, видят ли преподаватели конечную цель обучения по определенной дисциплине/курсу. Отвечая на этот вопрос, преподаватели выделили умения организации и планирования самостоятельной работы, умения компилирования, реферирования, выявления главного, а также коммуникативные навыки, навыки перевода, письменного оформления высказывания, самостоятельной работы с теоретическим материалом, со словарем, справочной и специальной литературой.

Преподаватели фиксировали не только трудности, но и причины невыполнения самостоятельной работы студентами. В качестве основной причины было названо отсутствие мотивации. Указывая на отсутствие каких-либо навыков у студента, преподаватели забывали о том, что именно от организации ими самостоятельной работы студента зависит и положительная мотивация, и своевременное выполнение заданий для самостоятельной работы.

Для преодоления трудностей, возникающих у студентов во время выполнения самостоятельной работы, преподаватели предлагали проведение консультаций; постановку четких целей самостоятельной работы и наличие подробных указаний по выполнению заданий; адекватную оценку СРС; современные источники информации (Интернет, СМИ); дополнительную работу с электронными учебниками. Осознавая роль самостоятельной работы как средства формирования учебно-познавательной деятельности обучающихся, преподаватели вуза назвали определенные условия, способствующие успешной организации самостоятельной работы студентов: продуманный график занятий и консультаций с преподавателем; регламентированная загруженность СРС; наличие соответствующей материальной базы; использование инновационных технологий обучения.

Анализ беседы с преподавателями языковых дисциплин ВКГТУ и практическое наблюдение в течение учебного года СРСП позволяют нам сделать следующие выводы:

— опрошенные преподаватели понимают роль и место самостоятельной работы студентов в системе обучения. Об этом свидетельствует рациональное распределение часов на выполнение тех или иных видов работ;

— преподаватели используют разнообразные формы и виды самостоятельных работ и поощряют успешное их выполнение. Это находит от-

— указывая на важную роль самостоятельной работы в учебном процессе вуза, преподаватели ясно представляют себе те умения и навыки, которые формируются в ходе выполнения самостоятельной работы.

Сороко С. М., ПГУ
г. Новополоцк (Беларусь)

КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ РЕЙТИНГОВОГО КОНТРОЛЯ И УКСРС В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

С переходом вузов Республики Беларусь на образовательный стандарт нового поколения проблема внедрения в учебный процесс и сочетания в нем различных инновационных технологий стала особо злободневной. В УО «Полоцкий государственный университет» за последние годы немало сделано для решения данной проблемы. Положительный опыт профессорско-преподавательских составов нашего и других вузов республики в прошлом году широко обсуждался и пропагандировался на научно-практической конференции «Реализация в вузах образовательных стандартов нового поколения» в Новополоцке [1]. В прошлом 2007–2008 учебном году в УО «ПГУ» было начато постепенное внедрение управляемой контролируемой самостоятельной работы студентов (УКСРС) в учебный процесс. В текущем учебном году на различных факультетах вуза проводится эксперимент, целью которого определено, в первую очередь, сокращение аудиторных занятий студентов четвертого курса за счет комплексного методического оснащения процесса обучения при внедрении УКСРС.

Новая образовательная парадигма высшей школы Республики Беларусь строится на выявлении резервных возможностей подготовки компетентного и конкурентоспособного специалиста, способного к непрерывному самосовершенствованию. Новые подходы в обучении настоятельно требуют уже на первой ступени высшего образования уделить пристальное внимание самостоятельной работе студентов. Возможность сокращения до 50% аудиторных занятий студентов предусматривает «Образовательный стандарт» [2, с. 10]. Однако насколько качественными будут в этом случае непосредственно образовательный процесс и результаты итогового контроля (экзамена или зачета) — это во многом зависит от компетентности и студентов, и преподавателя одновременно. Более того, внедрение УКСРС в учебный процесс требует значительно более серьезной подготовки, чем традиционная подготовка преподавателем лекций и практических занятий. Самостоятельная работа студентов должна быть зара-

нее скрупулезно продуманной и четко спланированной. Здесь нельзя обойтись без комплексного методического и инновационно-технологического обеспечения, в том числе, учебно-методических комплексов (УМК), электронных вариантов презентаций и целой системы разработанного текущего и результативного контроля.

На наш взгляд, УКРС может быть эффективной только в том случае, если преподаватель изначально по своему предмету разработал жесткую систему контроля знаний студентов. Работа, проведенная по решению этой задачи на кафедре социально-гуманитарных дисциплин УО «ПГУ» в прошлом году, позволяет обобщить некоторые результаты.

На каждом семинарском занятии (особенно с первокурсниками) желательно 5–7 минут отводить под текущий контроль темы, изученной студентами самостоятельно. Это может быть небольшой письменный блиц-опрос или тест из 3–5 вопросов, предложенных каждому студенту. Охват текущим контролем объема самостоятельно изученной студентами информации может быть очень значительным за счет увеличения количества вариантов теста или блиц-опроса. Например, 5–6 вариантов подобного блиц-опроса предполагают уже 15–30 контрольных вопросов, которые преподаватель сообщает студентам заранее. Студенту нужно будет ответить только на несколько вопросов, однако он будет искать ответ на каждый вопрос. Конечно, идеальным вариантом для студента является такой, когда преподаватель выносит на УКРС темы, освещенные достаточно полно в УМК или представленные в электронном варианте в виде презентации.

При комплексном изучении нескольких тем, объединенных в модули, контроль над УКРС можно разработать в виде письменного коллоквиума. Например, при изучении культурологии студенты первого курса финансово-экономического факультета УО «ПГУ» в прошлом учебном году самостоятельно готовили 8 небольших тем, представленных в различных модулях УМК по данной дисциплине, что позволило сократить количество прочитанных лекций. Каждая тема содержала подробный перечень вопросов, которые студенты должны были изучить самостоятельно. 48 контрольных вопросов по 8 темам были разбиты на 3 варианта (по 16 вопросов в каждом). На коллоквиум отводилось 30 минут. Для сокращения времени студентам иногда предлагались несколько ответов на выбор.

Значительное повышение эффективности самостоятельной работы студентов дает одновременное с УКРС использование рейтинговой системы оценки знаний студентов. Здесь преподаватель имеет полную творческую свободу для своих профессиональных предпочтений. Предлагаемый вариант рейтинговой системы не является идеальным. Тем не менее, он позволил удивительно легко увеличить активность и заинтересованность студентов в ходе изучения дисциплины, привлечь первокурсников к участию в научных студенческих конференциях.

Курс «Культурология» был рассчитан на один семестр, в ходе которого студенты занимались аудиторно (лекции и практические занятия) и само-

стоятельно (УКСРС). В итоге студенты сдавали экзамен по курсу. Рейтинговая шкала предполагала 100 баллов максимально, которые распределялись следующим образом.

1. Посещаемость занятий, отражающая добросовестное отношение студента к учебе. При стопроцентной посещаемости занятий по курсу студент максимально получал 20 баллов. Если он имел пропуски занятий (в том числе и уважительные), то рейтинговые баллы ему не начислялись. Но студент мог проработать пропущенное занятие самостоятельно и ликвидировать пропуск, своевременно представив преподавателю своеобразный отчет в виде качественно подготовленного реферата по теме или в виде устного ответа в беседе с преподавателем в часы консультаций УКСРС (что привело к повышению посещаемости студентами консультаций).

2. Текущий контроль. Курс дисциплины предполагал текущий контроль в виде блиц-опросов, коллоквиума, контрольной работы. Максимальное количество баллов, которые студент мог получить по рейтинговой шкале за текущий контроль, — 30 баллов. Из них 10 баллов — за итоговую контрольную работу, выполненную «отлично»; 10 баллов (максимальная среднеарифметическая сумма) — за ответы на блиц-опросы; 10 баллов — коллоквиум УКСРС. Если результаты преподаватель оценивал ниже — «хорошо» или «удовлетворительно», то соответственно уменьшались баллы по рейтинговой шкале.

3. Активность на практических (семинарских) занятиях. При подготовке тем практических (семинарских) занятий и, соответственно, при активном участии в ходе их обсуждения в аудитории, студент максимально мог получить 10 баллов. Если студент проявлял активность, но его знания преподаватель оценивал как средние — 5 баллов, пассивность — 0 баллов. Ответы на практических занятиях регулярно фиксировались в журнале преподавателя, баллы рейтинга суммировались в период зачетной недели.

4. УКСРС состояла из обязательной части, которая включала самостоятельную подготовку изначально определенных преподавателем тем. Контроль проходил в виде коллоквиума в специально отведенные часы. Самостоятельная работа также подразумевала подготовку рефератов или докладов к обсуждению на практических и семинарских занятиях по заранее оговоренной с преподавателем теме. Преподаватель предлагал студенту использовать конкретную литературу, давал указания по построению реферата (доклада). УКСРС подразумевала также подготовку творческих рефератов, презентаций и докладов, которые могли быть представлены к обсуждению на студенческих конференциях, для различных конкурсов по заранее оговоренной с преподавателем теме.

Максимальное количество баллов, которые студент получал за реферат (доклад), обсужденный на практическом (семинарском) занятии — 10 баллов. Эта оценка ставилась за полное и доступное для студентов-

первокурсников освещение темы, наличие собственного анализа и многообразии использованных источников. В 5 баллов оценивался реферат (доклад), в котором тема освещена недостаточно, однобоко, использован только основной учебный материал по дисциплине. Творческие рефераты для участия в студенческих конкурсах, конференциях оценивались в 30 баллов. Требования, предъявляемые к творческим рефератам, были очень высоки: научность, самостоятельный анализ темы, неординарный подход и т. п. Кстати, один из таких творческих рефератов не только занял призовое место на студенческой конференции УО «ПГУ», но и получил III категорию в Республиканском конкурсе научных работ студентов высших учебных заведений Республики Беларусь 2008 года (Юлия Салахова «Тайны Несвижа: культурологический ракурс»).

5. К экзамену студент уже имел личный рейтинг, который не превышал 100 баллов. Сразу отмечу, что в действительности ни один студент (поток составлял примерно 120 студентов) не смог набрать более 90 баллов, к сожалению. В том случае, если личный рейтинг студента составлял 70 баллов и выше, и его удовлетворяла соответствующая оценка («7» и выше), то он получал ее автоматически. Однако на экзамене он мог получить и более высокую оценку. Если личный рейтинг студента был менее 70 баллов, то экзамен он сдавал обязательно.

При ответах на экзаменационные вопросы рейтинг студента либо подтверждался, что встречалось наиболее часто, либо поднимался в зависимости от ответов по экзаменационным вопросам. Подъема по рейтинговой шкале не фиксировалось, если студент с личным рейтингом в промежутке 40-49 баллов отвечал на первый, второй и дополнительные вопросы только на оценку «4». Если личный рейтинг студента — 40 баллов, то максимальная его оценка на экзамене в идеале (в реальности таких студентов не было) могла подняться до «7 (семи)», не более. Это возможно в том исключительном случае, если студент в состоянии ответить первый вопрос на оценку «10», второй вопрос — «10», дополнительные вопросы — «10». Критерии оценки «10», как известно преподавателям и студентам, очень высокие. Экзаменационная итоговая оценка — среднеарифметическое «7 (семь)». Справедливо ли это? Думаю, что справедливо, если студент изначально предупрежден и осведомлен о подобной системе жесткого контроля над УКРС.

Оценка результативного контроля выводилась как среднеарифметическое между личным текущим рейтингом и ответом на экзамене. Например, 63 балла — личный рейтинг студента, эквивалентный «6 (шести)»; «8» — ответ на экзамене; следовательно, «7 (семь)» — в зачетной книжке. Еще раз отмечу, что система может быть гибкой и зависеть непосредственно от преподавателя. Например, если личный рейтинг студента превышает 59 баллов (60 и выше), то ему можно облегчить сдачу экзамена. Предоставить возможность подтвердить оценку рейтинга, ответив только на 1 вопрос из экзаменационного билета, без дополнительных вопросов. И на-

оборот, если студенты хотят получить более высокую оценку, чем их текущий рейтинг, то они должны широко раскрыть свои знания, ответив на все вопросы экзаменационного билета и дополнительные вопросы, заданные преподавателем на экзамене. В любом случае, с использованием рейтинговой системы сдача экзамена значительно упрощается, а объективность итоговой оценки (это подтверждали даже сами студенты) увеличивается.

Для каждого преподавателя первый полученный опыт на пути повышения самообразования студентов в виде УКРС еще нельзя считать все-сторонне объективным. И, тем не менее, некоторые итоги уже свидетельствуют, что эффективность УКРС повышается при сочетании с жесткой системой контроля, с одновременным использованием рейтинговой системы учета знаний студентов. Расширение возможностей студента проявлять свои творческие способности — это сложный процесс, в котором работа преподавателя становится более трудоемкой в плане системной подготовки и методологического обеспечения.

Литература

1. Реализация в вузах образовательных стандартов нового поколения: Материалы научно-практической конференции. Новополюцк, 5-6 февраля 2008 г. Новополюцк, 2008.

2. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин. Мн., 2006.

Федосов А. Ю., РГСУ
г. Москва (Россия)

ПУТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Недостаточность разработок в области методики организации и структуры учебной деятельности студента относится сегодня к одним из основных проблем вузовской дидактики. Необходимость активизации работы в этом направлении вызвана тем, что качество подготовки современного специалиста во многом зависит от характера жизнедеятельности студента в вузе.

На современном этапе развития системы высшего педагогического образования необходимо менять позицию студента в процессе обучения. Будущий педагог должен стать специалистом, для которого имеют приоритетное значение не формальная сумма знаний, полученная в процессе обучения, и набор стандартных умений, а навыки творческого поиска, гибкость и системность мышления [1; 2; 3].

Программа обучения в вузе становится всё более сложной и многообразной, что заставляет вносить коррективы в учебно-воспитательный процесс, отводя важнейшее место самостоятельной деятельности студента. Учитывая тенденцию к выстраиванию индивидуальной образовательной траектории студента, в том числе с применением новых оценочных технологий, необходимо сформировать у обучаемого навыки самостоятельной деятельности.

На наш взгляд, решением данных задач может стать курс «Методика самостоятельной работы студента» на 1 курсе обучения специалистов и бакалавров.

Дидактическими единицами курса являются: основы познавательной деятельности студента; содержание и особенности самостоятельной работы студентов университета; методика поиска необходимой литературы; овладение методами самостоятельной работы; основы научной организации труда студента; условия эффективности самообразования; нормативы планирования самостоятельной работы; руководство самообразованием студентов; основные характеристики самовоспитания.

Тематическое содержание курса.

Тема 1. Научно-педагогические основы самостоятельной работы студентов. Содержание темы: основы познавательной деятельности студента; основные понятия, отражающие действие процесса учебного познания; содержание и особенности самостоятельной работы студентов университета (работа студента на учебных занятиях, самостоятельная работа студента во внеучебное время).

Тема 2. Методы и методики самостоятельной работы студентов. Содержание темы: методика поиска необходимой литературы; овладение методами самостоятельной работы; особенности ведения конспекта.

Тема 3. Научная организация самостоятельного труда. Содержание темы: основы научной организации труда студента; условия эффективности самообразования; нормативы планирования самостоятельной работы; руководство самообразованием студентов.

Тема 4. Самовоспитание студента. Содержание темы: основы самовоспитания студента; процесс самовоспитания и овладение им; педагогический цикл самосовершенствования; основные характеристики самовоспитания.

Одним из способов решения вышеуказанных задач является развитие такого компонента самостоятельной работы студента как научно-исследовательская деятельность, выступающая важнейшим условием развития профессионально-творческой самостоятельности будущего специалиста. Научно-исследовательская работа осуществляется в контексте с исследованиями научного руководителя, кафедры, базовых образовательных учреждений кафедры и ориентирована на развитие педагогических умений и навыков.

Наиболее важным нам представляется выполнение студентом разнообразных исследовательских разработок, первоочередными из которых являются:

- курсовая научно-исследовательская работа;
- выполнение научно-педагогических заданий в период педагогической практики;
- участие в работе Международных и Всероссийских научных и научно-практических конференций;
- участие в проведении творческих конкурсов школьников, организуемых Департаментом образования города Москвы;
- реальная практическая деятельность на старших курсах по профилю будущей специальности;
- дипломная и выпускная работа студента.

При условии эффективной реализации предложенных методик организации самостоятельной работы мы можем надеяться, что к студентам придет осознание того, что их профессиональная судьба напрямую зависит от собственных усилий и готовности к дальнейшему непрерывному обучению на основе опыта осуществления самостоятельной деятельности, полученной в вузе.

Литература

1. Краевский, В. В., Методология педагогики: Новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. М., 2008.
2. Усманов, В. В. Самостоятельная работа студентов: организация и управление в процессе профессионального обучения / В. В. Усманов. Ульяновск, 2006.
3. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. М., 2005.

Раздел 4

Педагогическая деятельность
преподавателя:
проблемы, решения, перспективы

СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ И САМОУПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ — ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ЗА РУБЕЖОМ

В начале XXI века возросло внимание к вопросам усовершенствования качества обучения, школьного управления и профессионального развития педагогов, а также адаптации начинающих преподавателей. Подходы, применяемые в настоящее время, уже не основываются на использовании набора стандартизированных эффективных методик. Преподаватели рассматриваются как автономные профессионалы, каждый из которых работает в определенной школьной среде. Главные задачи школьного управления — облегчать и контролировать надлежащее выполнение своих функций. В данном контексте эффективная адаптация в конкретной школе зависит от установки руководства.

Основной целью современных зарубежных вузов является разработка программы адаптации (системы поддержки начинающих преподавателей), ориентированной на их профессиональное развитие. Считается, что адаптация преподавателя начинается уже в период учебы и продолжается в течение первого года работы.

В британских педагогических исследованиях, например, адаптационный период рассматривается как процесс, позволяющий выпускникам педагогических учебных заведений получить развивающую поддержку с целью продемонстрировать свои умения и способности в течение первого года преподавания. Выпускник вуза в этот период имеет статус стажера (Newly Qualified Teacher — «учитель, только что получивший квалификацию»).

Основной вклад в разработку проблемы профессионального развития начинающих педагогов был сделан рядом английских исследователей [Дж. Элиот (J. Elliott), Э. Смит (E. Smith), Л. Варрах (L. Varrach), Дж. Кальдерхед (J. Calderhead) и др.], которые рассматривают адаптацию преподавателя как переход от учителя-практиканта к саморазвивающемуся профессионалу, а характер адаптации — как часть непрерывного процесса развития преподавателя-профессионала на протяжении его карьеры, при непрерывных качественных и количественных изменениях в его профессиональном мышлении и соответствующей профессиональной деятельности. Т. Херман выделяет различные стадии в развитии профессионала-преподавателя. В обобщенном виде их можно представить следующим образом [1]:

⇒ пред-профессиональная стадия — период начального педагогического обучения, ориентированный на развитие стартовых компетенций преподавателей;

⇒ пороговая стадия — первый год работы, направленный на оказание помощи молодым специалистам с целью развития их профессиональной идентичности;

⇒ стадия входа в профессию — период между вторым и седьмым годами работы — оказание помощи преподавателям в процессе расширения основ профессиональных знаний;

⇒ первая профессиональная стадия;

⇒ стадия переориентации в профессии — «кризисная середина» карьеры;

⇒ вторая профессиональная стадия;

⇒ стадия завершения — период перед «отставкой».

Адаптационный период охватывает первые две стадии в процессе развития профессионала-преподавателя после его начального педагогического обучения: пороговую стадию и стадию «входа» в профессию. Правильно организованный адаптационный период помогает начинающему педагогу избежать ненужной напряженности. Хорошее начало профессиональной деятельности влияет на развитие способностей преподавателя и формирует его готовность изменяться. Отсутствие организации на момент адаптации требует больших усилий со стороны молодых преподавателей, ведет к потере контроля над учебным классом.

Избежать подобной ситуации помогает «ментор» — практикующий учитель, руководитель преподавателя-стажера. Большинство исследователей США и Великобритании (Т. Бей, К. Холмз, С. Гордон и др.) предлагают различные концепции руководства преподавателя-стажера в период пред-профессиональной стадии (mentoring), рассматриваемые как методы передачи практического знания стажерам-преподавателям. Другие исследователи (Ф. Морей, Д. Мэрфи) определяют управление адаптационным периодом как динамические взаимоотношения в окружающей среде между опытным и начинающим педагогом, нацеленные на продвижение последнего к саморазвивающемуся профессионалу при поддержке эксперта в данной профессиональной области [2–5].

Квалифицированный преподаватель-эксперт должен иметь такие личностные качества, как непредубежденность, рефлексивность, гибкость, сочувствие, творческий потенциал. Наставник-ментор обязан владеть широким диапазоном методических навыков: давать правильные рекомендации, обеспечивать обратную связь со стажером, адекватно оценивать его деятельность.

Основы знаний наставника-управленца включают следующие элементы: знание процесса развития профессионала-преподавателя вообще и начинающего преподавателя в частности; понимание характера проблем начинающих преподавателей для выработки стратегии их решения; оказание помощи стажерам в развитии их практического опыта.

Особенность профессионального развития начинающего преподавателя на пред-профессиональной стадии заключается в правильном взаимодействии с коллегами и адекватной реакции на другие факторы профессиональной среды. Этот процесс характеризуется тем, что преподаватель:

- проводит ежедневный самоанализ приобретаемого опыта в различных его контекстах;
- постоянно сопоставляет новые ситуации с приобретенным опытом;
- осуществляет профессиональный рост во взаимосвязи с развитием всего педагогического коллектива, что зависит от степени выполнения образовательных функций руководством школы.

Для характеристики пороговой стадии требуется описание различных аспектов процесса развития начинающего преподавателя, связанных с природой и причинами возникающих проблем. Этот период в его карьере касается первого года обучения, когда он совершает переход от начального обучения к профессии преподавателя. Деятельность начинающих педагогов определяется их способностью «выжить». Признание их учениками и коллегами — один из критериев, который отмечает успешное завершение пороговой стадии [6, с. 180].

Проблемы, с которыми наиболее часто сталкиваются начинающие педагоги, касаются дисциплины и контроля над учебным процессом, знания предмета и методики его преподавания, взаимодействия с родителями. Проблемы учителей средней школы в большей мере связаны с предметом преподавания, в то время как для преподавателя начальной школы важны контакты с родителями. Для адекватного анализа проблем начинающих преподавателей различают три измерения для управления и самоуправления в процессе их профессионального развития: личностные характеристики; окружающая профессиональная среда; профессиональные знания и навыки (рисунок 1).

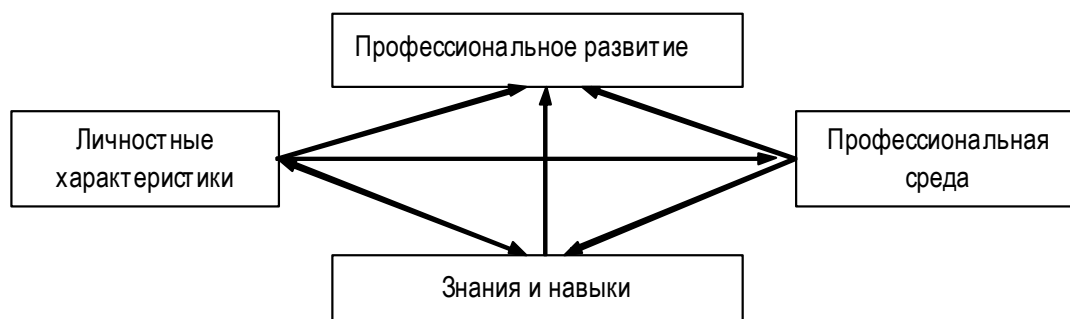


Рис. 1. Измерения начального периода профессионального развития начинающих преподавателей

Измерение личностных характеристик касается ситуаций, где преподаватели используют свои качества в решении педагогических и организационных проблем. Данный показатель развивает способность приспосабливаться к новой среде, быть автономным, гибким, хорошим организатором.

Измерение окружающей профессиональной среды развивается в специфическом школьном контексте, где преподаватели должны приспособиться к существующей школьной культуре. Этот процесс адаптации связан с социализацией преподавателя, так как школьная окружающая среда предполагает наличие определенных требований от коллег, школьного руководства, учеников и родителей относительно работы нового преподавателя. Практика показывает, что, независимо от уровня подготовки преподавателя к переходу от начального обучения к реальной практике, ситуации кризиса почти неизбежны. Влияние школьной среды ситуативно, нормативно.

Измерение профессиональных знаний и навыков имеет три направления: знание основ педагогики, навыки управления классом, преподавание.

Таким образом, в течение первых двух лет работы преподаватель нуждается в широте и глубине профессиональных знаний трех направлений: преподаваемой дисциплины; перспектив развития ученика — владение аналогиями, сравнением, примерами и метафорами; общей методологии. Деятельность учителя по самоуправлению должна направляться на улучшение качества преподавания и расширение педагогического знания. Преподаватели, которые успешно прошли пороговую стадию, применяют новые методы обучения, участвуют в симпозиумах и конференциях. Те, кто имел негативный опыт в течение пороговой стадии, часто не проявляют интереса к улучшению качества работы. Деятельность ментора рассматривается как средство, помогающее начинающим преподавателям структурировать их профессиональную деятельность. Степень управления ментором деятельности стажера в большой мере зависит от автономии стажера и выработки им своего стиля работы. Излишний контроль со стороны ментора может отрицательно влиять на поведение и способ выполнения стажером своих обязанностей.

Литература

1. Herman, T. M. *Creating Learning Environments: The Behavioral Approach to Education* / T. M. Herman. Boston, 1977.
2. Bey, T. *Mentoring: Developing Successful New Teachers*. Association of Teacher education, (introduction by Teresa Bey) / T. Bey, C.T. Holmes. Reston, 1990.
3. Gordon, S. *How to Help Beginning Teachers Succeed* / S. Gordon. Alexandria, 2001.
4. Holmes, B. *Theories and Methods of Comparative Education* / B. Holmes. Frankfurt am Main, 1998.

5. Morey, A. T. Models of new teacher induction programs / A. T. Morey, D. C. Murphy // Far West Labs, Designing Programs for New Teachers: The California Experience. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1990.

6. Zimpher, N. L. Mentoring teachers: what are the issues? / N. L. Zimpher, S. R. Reiger // Theory into Practice, XXVII (3), 2003.

Воеводина С. А., УО «ПГУ»
г. Новополоцк (Беларусь)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Анализ научной и научно-методической литературы позволяет утверждать, что на современном этапе существует несколько подходов к определению профессиональной компетентности. Однако можно выделить важнейшие характеристики (признаки), которые позволяют раскрыть сущность данного понятия.

Обычно этот термин применяется к лицам определенного социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В то же время «компетентность» употребляется как общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности на основе знаний и опыта человека, специалиста в какой-либо области [5]. При этом знания человека выступают потенциалом, научно-практическим багажом, но привести их в действие могут лишь дополнительные факторы. Компетентность — это не только наличие знаний и опыта, но и умение распорядиться ими при исполнении своих функций. Понятие компетентности включает в себя содержательный (знания) и процессуальный (умения) компоненты. Помимо общей совокупности знаний и практических умений в понятие компетентности включается также знание возможных последствий конкретного способа воздействия [7]. Это означает, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее. Компетентный специалист учитывает не только потребность сегодняшнего дня, но и видит за проблемами настоящего времени требования будущего, что выражается в способности человека строить свою профессиональную деятельность в динамических условиях.

По мнению И. А. Зимней, компетентность проявляется в адекватности решения нестандартных задач с учетом разнообразия всех социальных и профессиональных ситуаций [3]. Для определения сущности компетентности педагога творчество является особенно важной характеристикой.

Компетентность может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, при условии его глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности, поэтому компетентность — характеристика не только профессиональной деятельности, но и субъекта профессиональной деятельности [4]. Компетентность подразумевает ряд необходимых современному специалисту компонентов, имеющих внепрофессиональный (или надпрофессиональный) характер. Речь идет, в первую очередь, о личностных качествах: самостоятельности, способности принимать решения и нести за это ответственность, творческом подходе к любому делу и умении доводить начатое дело до конца, стремлении к самосовершенствованию. Таким образом, для принятия компетентного решения недостаточно только профессиональной (теоретической и практической) подготовленности, необходимо привлечение личностных качеств, от которых, в конечном счете, и зависит успех осуществляемой деятельности. Формирование и совершенствование компетентности предполагает необходимость процесса постоянного самообразования, личностного и профессионального саморазвития. Являясь результатом и продуктом обучения, компетентность не прямо вытекает из него, а является следствием собственного профессионального и личностного саморазвития специалиста, следствием самоорганизации и обобщения своего профессионального, деятельностного и личностного роста [1, с. 46].

Мы полагаем, что решение проблемы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов может быть осуществлено посредством активных методов обучения педагогике. Характерной особенностью активных методов обучения в вузе, по мнению В. И. Загвязинского, является приближение обучения к реальным условиям научной и практической деятельности, усиление обратной связи, сближение методов обучения и методов принятия решений в реальной практической деятельности [2].

Активные методы обучения позволяют использовать в целях профессиональной подготовки принципиальную разницу между учебной деятельностью студентов и профессиональной деятельностью педагогов: в процессе учебно-познавательной деятельности студента происходит образование его как будущего педагога, а в процессе профессиональной деятельности педагог сам обеспечивает образование детей и взрослых.

Активные методы обучения всегда деятельностно ориентированы. Они направлены на формирование способностей к педагогическому целеполаганию; анализу педагогических ситуаций; выбору оптимальных способов решения педагогических задач; 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.

В педагогическом процессе с использованием активных методов обучения будущий специалист одновременно выступает в трех планах:

— как участник педагогического процесса вуза. Решая педагогические задачи, участвуя в моделировании педагогической деятельности, студент является участником педагогического процесса, овладевает необходимыми знаниями, познавательными умениями и навыками, у него развивается способность к напряженному умственному труду, самостоятельность, пытливость, настойчивость в достижении поставленных целей и др. Изменение позиции индивидов позволяет говорить о создании условий для личностного самообразования и саморазвития;

— как «педагог» по условиям педагогической задачи. Анализируя педагогическую ситуацию, решая задачу, моделируя и проигрывая педагогическую деятельность, студент должен принять определенную педагогическую позицию, обосновать ее, реализовать решение с этой позиции. Активные методы обучения позволяют уже с первого курса приобретать собственный практический опыт, аналогичный участию в реальной педагогической деятельности, при этом есть возможность многократного повторения одной и той же ситуации школьной жизни, отработки альтернативных стратегий решений. Таким образом, создаются условия для формирования важных профессиональных и личностных качеств, необходимых для будущей самостоятельной педагогической деятельности;

— как будущий педагог. У студента в процессе решения педагогических задач складывается образ «я — будущий педагог», что способствует формированию профессиональной направленности. Активизация позиции студентов создает условия для формирования умений видеть противоречивость, динамичность педагогических явлений и анализировать их; помогает соотнести свои возможности и способности с квалификационными характеристиками личности педагога-профессионала. Сталкиваясь с проблемными ситуациями, студент осознает свое несовершенство, которое может быть преодолено через целенаправленное саморазвитие, самовоспитание, самодвижение в овладении профессией. Активные методы обучения позволяют приобрести своеобразный опыт будущей профессиональной деятельности.

Преподаватель в своей профессиональной деятельности создает дидактические и психологические условия для саморазвития и самообразования студентов. Поэтому активные методы обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов можно определить как способы деятельности педагога, обеспечивающие педагогическое взаимодействие, в ходе которого создаются условия для формирования студентов как субъектов профессиональной подготовки.

Особенностью профессиональной компетентности, формируемой посредством активных методов обучения, является способность человека строить свою профессиональную деятельность в динамических условиях: не только умело применять имеющиеся профессиональные знания соответственно сложившейся ситуации, но и самостоятельно их получать, пре-

образовывать, переосмысливая каждый раз их содержание в зависимости от поставленных задач; не просто использовать приобретенные в процессе подготовки средства деятельности, а трансформировать их и создавать собственные, согласовывая их с целями, задачами и процессом осуществляемой деятельности.

Литература

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. 2003. № 10.
2. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. М., 2001.
3. Зимняя, И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И. А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы: Материалы 7-ой Международной научно-методической конференции. Мн., 2005.
4. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогики / С. С. Кашлев. Мн., 2004.
5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. М., 1984.
6. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М., 2000.
7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2.

Кашлев С. С., МГЛУ
г. Минск (Беларусь)

СУБЪЕКТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Человек объективно выступает в системе бесконечно многообразных противоречивых качеств. Важнейшие из них — быть субъектом, т. е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути, инициировать и осуществлять разнообразные виды и формы материальной и духовной деятельности. Гуманистическая трактовка человека как субъекта своей жизнедеятельности противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия лишь системой реакций, являющегося винтиком государственно-производственной машины, элементом производительных сил, продуктом (т. е. только объектом) развития общества.

Реализует этот социальный заказ — развитие человека как субъекта собственной стратегии жизни — прежде всего, система образования.

Изменяющаяся социокультурная ситуация детерминирует смену парадигмы образования. Очевидный кризис традиционной «школы учебы» делает актуальной перманентную реформу системы образования. Эта реформа должна быть направлена на построение такой системы образования, стратегической целью которой является не усвоение и ретрансляция знаний, умений и навыков, выполнение обязательной учебной программы, а создание педагогических условий саморазвития, культурного самоопределения личности учащегося, превращение его в субъект собственной жизнедеятельности. В такой ситуации до сих пор доминирующая субъект-объектная система взаимодействия педагога и учащихся приобретает черты паритетных субъект-субъектных отношений, а знания, умения и навыки — лишь то содержание, по поводу которого выстраивается взаимодействие, ориентированное на развитие учащихся.

Очевидно, что необходимым условием проявления учащимися субъектности является субъектность педагога, процесс ее развития в профессиональном образовании. Субъектность рассматривается исследователями на различных уровнях: онтологическом, психологическом, педагогическом.

Уделивший особое внимание анализу категории субъекта в психологической науке А. В. Брушлинский подчеркивает, что «трактовка человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром. По мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют внешние причины, влияния и т. д.» [1, с. 4].

Быть субъектом — одно из системных качеств, в которых объективно выступает человек. Быть субъектом, т. е. творцом своей истории, значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности. Стать субъектом определенной деятельности — значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Становление человека как субъекта деятельности происходит при возникновении у него собственного отношения к деятельности [2, с. 151–152].

Как отмечают ряд авторов (К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев и др.), ценность деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностью самовыражения, творчества, применения своих способностей. Возможность выразить себя в деятельности, в профессии — основная потребность личности как субъекта, отличная от частных и конкретных мотивов.

Возникающие в процессе деятельности трудности предстают перед личностью как перспектива возможности их разрешения своими силами [2, с. 153]. Отметим, что становление личности субъектом деятельности про-

исходит не только в процессе овладения общественно-историческими формами деятельности, не только в ее осуществлении на общественно необходимом уровне, но и в организации деятельности, своей активности.

Природа человеческой субъектности находит свое высшее выражение, по мнению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, в способности к рефлексии, уровни развития которой в онтогенезе существенно различаются между собой. По самому общему определению, рефлексия — это такая специфически человеческая особенность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования [3, с. 78].

Субъектное отношение к выполняемой деятельности реализуется в обращенности человека к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности, что, в конечном счете, определяется взаимодействием сформированных умений саморегуляции и компонентов субъектного опыта [4, с. 16].

Субъектный опыт, по точному определению И. С. Якиманской, — это опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в которых он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен дать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет [5, с. 74]. А. К. Осницкий выделяет в субъектном опыте пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов: ценностный опыт — ориентирует усилия человека; опыт рефлексии — помогает соотносить ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта; опыт привычной активизации — ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач; операционный опыт — объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей; опыт сотрудничества — способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество. Во взаимодействии, при условии достаточной сформированности каждого из названных компонентов, обеспечиваются активные, целенаправленные, умелые, осознаваемые и координированные с усилиями других людей действия при выполнении самостоятельного задания, реализации замыслов, постановке и творческом решении задач; вместе с этим формируется отношение к своим поступкам и поступкам других людей [6, с. 16–17]. Таким образом, субъектный опыт является условием, обеспечивающим реализацию субъектной активности.

Названные характеристики субъектности уточняются в контексте субъектности педагога. Категорию «субъектность педагога» рассматривают в своих работах психологи Е. Н. Волкова, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.

Так, А. К. Маркова определяет субъектность как «профессиональную компетентность педагога» [7]. Как «систему педагогических способностей» интерпретирует субъектность педагога Л. М. Митина [8]. И. А. Зимняя трактует субъектность как интегративное свойство личности педагога, складывающееся из его психофизиологических свойств (задатков), способностей и профессиональной компетентности (профессионально-педагогические, предметные знания и умения) [9, с. 185–186].

Целенаправленно изучает проблему субъектности педагога, анализируя ее содержание и структуру, в своих исследованиях Е. Н. Волкова. Она определяет субъектность педагога как личностное образование, интегрирующее все свойства и качества педагога, обуславливающие успешность педагогической деятельности [10]. По мнению Е. Н. Волковой, основу субъектности составляют особенности самосознания и коммуникативные характеристики педагога.

Самосознание педагога-субъекта связано с отношением педагога к себе как субъекту собственной педагогической деятельности, отличается гибкостью «Я–концепции», характеризующей личность как открытую систему, способную к непрерывным изменениям, совершенствованию, к активному взаимодействию с внешней средой. Выполнение профессиональной деятельности приобретает для педагога, относящегося к себе как субъекту этой деятельности, характер решения задачи на личностный смысл. Педагог как субъект деятельности характеризуется особым ценностным отношением к учащимся, которое выражается в его мотивационно-смысловых установках, связанных с восприятием учащегося как уникальной внутренне детерминированной, самоценной личности, равноправного партнера педагогического взаимодействия.

Субъектность педагога в интерпретации Е. Н. Волковой представляет собой определенную педагогическую позицию, сущность которой состоит в диалогическом общении с учащимися, в актуализации субъектного начала в учащихся. Содержание субъектности находит свое отражение в особенностях взаимодействия педагога и учащихся: в установках на партнера, в особенностях речевого поведения.

Субъектность педагога, по убеждению Е. Н. Волковой, является предпосылкой и ведущим атрибутом организации личностно-ориентированного педагогического процесса [10].

Обобщение приведенных точек зрения исследователей убеждает в том, что субъектность педагога является конституирующей характеристикой, интегративным свойством его личности. Субъектность представляет собой качественное состояние личности педагога, констатируя высший уровень профессионального развития личности педагога.

Субъектность педагога связана с его способностью превращать собственную жизнедеятельность, педагогическую деятельность в предмет практического преобразования, совершенствования. Сущностными свойствами этого процесса является способность педагога управлять своими дейст-

виями, практически преобразовывать действительность, самого себя, учащегося, а также условия развития участников педагогического процесса; способность моделировать, планировать способы взаимодействий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий, рефлексировать свою деятельность и деятельность учащегося, рефлексировать взаимодействие.

Субъектность как качественное состояние педагога заключается в его способности отличить себя как деятеля от процесса и результатов педагогической деятельности, в способности возвыситься над ними субъективно, сделать свою собственную жизнедеятельность предметом своей педагогической деятельности. Следовательно, субъектность предполагает дистанцирование носителя педагогической деятельности от процесса этой деятельности, осознание себя организатором условий для развития, саморазвития человека.

Субъектность — качество статуса педагога в системе общественных отношений, выражающееся в диалектическом единстве объективных возможностей и субъективных способностей творчески реализовывать лично-стно значимые и социально обусловленные потребности, интересы, педагогические цели и задачи. Под объективными возможностями имеются в виду, в частности, степень актуальности педагогических проблем, разработанность содержания, технологии педагогического процесса и др. Под субъективными способностями — степень осознания педагогом сущности профессиональной педагогической деятельности, педагогических условий развития человека, владение содержанием, технологиями педагогического процесса и др.

Среди ведущих атрибутивных характеристик субъектности педагога (наряду с активностью, сознательностью, ответственностью, саморегуляцией, свободой, уникальностью) необходимо выделить отраженную субъектность, самоактуализацию, творчество, рефлексивность. Субъектность педагога — это отраженная субъектность, представленность другого в себе, бытие кого-либо в другом и для другого [11]. Отраженная субъектность во многом совпадает с эмпатией, предполагает восприятие педагогом ребенка как деятельного начала, субъекта своей деятельности. Педагог отчетливо переживает его (учащегося, воспитанника) присутствие в значимой для них двоих ситуации (педагогической ситуации), он готов внести в нее что-то свое и тем самым произвести изменения в системе своих отношений к педагогическому процессу, педагогической ситуации, учащемуся. Отражаясь в педагоге, субъект-учащийся изменяет его взгляд на вещи, формирует новые побуждения, мотивы деятельности педагога. Основания и последствия активности учащегося не оставляют педагога равнодушным, значимы для него, имеют для него тот или иной личностный смысл [11].

Субъектности педагога присуща самоактуализация. В реальном поведении педагога самоактуализация означает (опираясь на мнение

А. Маслоу) полное, живое и бескорыстное переживание жизни с полным сосредоточением и погруженностью в нее; постоянный выбор из всех имеющихся у него возможностей именно возможности роста; наличие и возможность проявления «Я»; способность взять на себя ответственность; умение прислушиваться к самому себе; актуализация своих возможностей; высшие переживания; избавление от ложных представлений о себе; выявление своих защит и преодоление их, отказ от защит [12, с. 110–114].

Субъектность проявляется в творческом характере деятельности педагога-субъекта. Различные типы и уровни проявления субъектности педагога фиксируются через качественные критерии: соотношение исполнительской и организаторской роли педагога в деятельности; односторонность или универсальность его включения в деятельность; репродуктивный или творческий характер деятельности; направленность педагогической деятельности на личностное и общественное развитие; потребность в рефлексии своей педагогической деятельности; стремление к созданию индивидуального смысла о явлениях, ситуациях педагогической деятельности; самостоятельность, автономность в деятельности; степень осознания ответственности за создание условий для развития участников педагогического процесса и др.

Литература

1. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 6.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. М., 1991.
3. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М., 1995.
4. Батищев, Г. С. Философско-аксиологические идеи в концепции человека С.Л.Рубинштейна / Г. С. Батищев // Философские науки. 1989. № 7.
5. Якиманская, И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. 1994. № 2.
6. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. 1996. № 1.
7. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. М., 1993.
8. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. М., 1998.
9. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. Ростов-на-Дону, 1997.
10. Волкова, Е. Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. / Е. Н. Волкова. М., 1992.

11. Петровский, В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В. А. Петровский // Вопросы психологии. 1985. № 4.

12. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. М., 1982.

Краснова Т. И., Егорова Ю. Н., БГПУ
г. Минск (Беларусь)

ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

Анализ ситуации внедрения учебно-методических комплексов (УМК) в образовательный процесс высшей школы РБ позволяет зафиксировать не очень утешительный вывод. Несмотря на наличие серьезных и авторитетных публикаций по проблеме проектирования УМК (в которых артикулированы основные требования, нормы и «трудные места») [1; 2], проведение обучающих и методических семинаров для преподавателей по разработке комплексов учебных дисциплин¹, сегодня очевиден факт экспансии УМК-подобных (дефектных) продуктов. Сами преподаватели остроумно описывают эту ситуацию как «горе от УМКа» [3]. Основная проблема состоит в том, как сделать УМК умным средством управления процессами учения и обучения, не превратив его в методическую, бюрократическую отписку? Попытаемся проанализировать — с позиции преподавателя — некоторые наиболее распространенные трудности и недостатки разработки УМК.

Первую группу трудностей можно обозначить как *субъективно-мотивационные*: лень, отсутствие мотивации разрабатывать УМК, предметная некомпетентность и др. К этой группе относятся такие формулировки жалоб преподавателей как: «Создание УМК требует много времени», «Не хватает специальных знаний по дисциплине для создания УМК», «Не хватает опыта преподавательской работы», «Считаю неэффективным использование УМК», «Я не достаточно владею навыками работы на компьютере», «Не хочу, чтобы моим материалом воспользовались другие», «Нет желания использовать (создавать) УМК»². Эти трудности имеют уни-

¹ Проблема технологии разработки УМК регулярно рассматривается на курсах повышения квалификации, проводимых в РИВШ. Разработке УМК посвящаются методические семинары, совещания для заведующих кафедрами и преподавателей; например, республиканская методологическая сессия «Разработка научно-методического обеспечения учебных дисциплин: подходы, опыт, перспективы», организованная Центром развития педагогического образования БГПУ (2008 г.), совещание заведующих кафедрами «Об опыте внедрения УМК в вузах республики и развитии этой деятельности в ГрГУ», проведенное в Гродненском государственном университете (2008 г.) и т. п.

² Список жалоб и проблем был составлен в процессе подготовки и проведения республиканской методологической сессии «Разработка научно-методического обеспечения учебных дисциплин: подходы, опыт, перспективы» (ЦППО БГПУ, 2008 г.).

версальный характер, то есть могут быть отнесены практически ко всем аспектам профессиональной деятельности преподавателя.

Вторая группа трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели, разрабатывая УМК, — *объективно-содержательные*, обусловленные спецификой устройства УМК и соответствующими требованиями к компетенциям проектировщика. Самые большие трудности для преподавателей, на наш взгляд, вызывают следующие аспекты разработки.

1. Если УМК предназначен для управления самостоятельной работой студента, то как этот процесс может и должен быть артикулирован и описан (проблема функций УМК и их операционализации)?

2. Если УМК — целостность, то на каких основаниях она может строиться (проблема подхода для разработки)?

3. Если УМК — система, то как определяется минимальное, но достаточное количество ее элементов (проблема структуры)? Этот вопрос является самым часто задаваемым не только преподавателями, но и управленцами. Полагаем, что причиной его популярности является тот факт, что он в наибольшей степени определяет совокупность требуемых и очевидных практических действий (что «сложить» в папку УМК). В то же время он высвечивает всю поверхностность отношения к данному продукту, поскольку структура является вторичным, производным элементом от концептуального подхода к проектированию образовательного процесса, модели учебной, а следовательно, и педагогической деятельности и т. п.

Трудность определения функций УМК (Кому и зачем нужен УМК? — спрашивают преподаватели). Если соглашаться с тем, что основное предназначение УМК — управление учебной деятельностью студентов (в том числе, различными видами самостоятельной работы) [1; 2], то в нем должно присутствовать описание и осредствление как минимум двух процессов: управляемой и управляющей деятельностью¹. Превращение УМК в инструмент управления предполагает конструирование его не только как «информационного накопителя» (отвечающего на вопрос «что?»), но и как навигационной системы (отвечающей на вопросы «куда?» и «как?»), включающей описание разного типа ориентировок, способов действий, обеспечивающей как минимум деятельностный режим работы по овладению знаниями, как максимум — процесс сопровождения развития способностей, компетентностей. Это обстоятельство и обуславливает необходимость конструирования для студентов особых текстов-навигаторов и текстов-помощников, осуществляющих разную посредническую функцию в образовательном процессе. Отсюда особое внимание к жанру, в котором пишется пояснительная записка ко всему комплексу и разные типы методических рекомендаций для студентов. Как показывает анализ разрабо-

¹ В данном тексте будет рассматриваться проблема обеспечения деятельности самоуправления, осуществляемая с помощью УМК студентом. Проблему управленческой деятельности преподавателя мы выносим за рамки данного текста.

танных УМК, чаще всего в них отсутствуют или выполняются некачественно именно эти составляющие комплекса. Возможными причинами такой ситуации являются: господство дисциплинарного подхода к проектированию обучения, в котором основная функция УМК — информационное хранилище, в статусе основных его компонентов традиционно рассматриваются: учебное пособие (в лучшем случае — содержащее учебные задания), хрестоматия, учебная программа дисциплины.

Для оправдания статуса УМК как инструмента управления (включая разные его типы), отбор входящих в него продуктов должен обеспечивать цикл управления. Для этапа планирования (определения целей и средств их достижения) важными факторами являются: наличие навигатора по УМК, позволяющего студенту сориентироваться в целостности курса («карте местности»); предстоящем маршруте (или маршрутах) движения в нем (возможностях разных траекторий движения в содержании курса); осуществление собственного целеполагания или осмысления и присвоения предлагаемых разработчиком УМК целей. Эти требования обосновывают необходимость включать в пояснительную записку к УМК (помимо концептуального обоснования подхода к конструированию логики УМК) описание замысла, целей, функций, особенностей структурирования и подачи учебного материала, фиксации связи образовательных результатов дисциплины, методов их достижения и форм контроля, также *навигатор* по УМК¹.

На этапе *реализации*² востребованы тексты-помощники, обеспечивающие последовательность (или цикличность) действий по изучению дисциплины. Жанр этих текстов может быть самым различным: методические рекомендации, указания, разъяснения, обращения, советы, требования, комментарии, подсказки, путеводители и т. п. (при их разработке необходимо учитывать, что часть курса может изучаться студентом самостоятельно). Разнообразие жанров — не случайное требование, а следствие необходимости обеспечения разных режимов управления (в широком смысле слова): *руководства* как процесса нормирования, структурирования и контроля выполнения (с предъявлением нормы деятельности и образцов их реализации); *сопровождения*, обеспечивающего оптимальность

¹ Одной из главных функций навигационной системы по УМК является предъявление гибкого алгоритма построения маршрута, позволяющего студенту планировать его с учетом собственных предпочтений; выбирать стратегию «прокладки маршрута» (быстрейший, легчайший, результативнейший, и т. п.). Чаще всего такие навигационные системы называются «сценариями изучения дисциплины», или рекомендациями по организации работы с УМК. В УМК должны использоваться разные типы навигаторов. С нашей точки зрения, остается актуальной проблема разработки способов описания навигаторов (особенно для печатных форм УМК).

² В данном контексте мы обсуждаем только средства управления, вынося за скобки информационно-преобразующий блок УМК, включающий хрестоматии, учебные пособия, учебные задания, описания семинарских практических занятий и т. п.

организации процесса учения; *поддержки*, оказания помощи в сложных учебных ситуациях. Содержание таких *текстов-помощников* может охватывать целый спектр вопросов по организации учебных действий: как готовиться к семинарским занятиям; как выполнять задания по управляемой самостоятельной работе; как распределить время, выделенное на изучение дисциплины, как работать с литературой; как с помощью предложенных заданий развивать соответствующие профессиональные умения и способности, и т. п. Также это могут быть *тексты-посредники* (тексты, являющиеся средством ориентировки, понимания содержательно-учебных текстов [4, с. 135]), сопровождающие конкретные виды учебной активности (например, для поиска и обработки информации это могут быть тексты-обзоры, тексты-толкования, тексты-отсылки). На данном этапе востребуются и особые типы навигаторов: по темам (где и как искать информацию), по учебным заданиям и т. п.

Этап *контроля и коррекции* (отслеживание выполнения намеченного плана, регуляция как корректировка планов и процесса реализации) востребует такие тексты-помощники как: советы по подготовке к экзамену (зачету), разъяснения по работе с тестовой системой курса, рекомендации по подготовке портфолио и написанию эссе, и т. п.

Очень важными, с точки зрения развития навыков самоуправления учебной деятельностью студентов, являются тексты-посредники, обеспечивающие этап *анализа процесса и результатов*. Их задача такова: спровоцировать, «запустить» рефлексивный процесс, предмет которого — учебная деятельность студента (определение проблем собственной учебной деятельности, фиксация их причин, переопределение учебных стратегий для оптимизации процесса учения и т. п.). Данный вид текстов должен, на наш взгляд, соответствовать особому душевному жанру, чтобы студент на него откликнулся.

Трудность обеспечения целостности структуры УМК.

(Почему УМК должен представлять собой именно систему, а не совокупность, набор средств? Почему эта система должна быть открытой? Что необходимо включать в УМК? Как обеспечить связи между компонентами УМК? — спрашивают преподаватели.) Анализ разработанных УМК позволяет зафиксировать, что, с точки зрения нарушения целостности, чаще всего наблюдается: 1) редукция УМК к программно-методическому обеспечению (отождествлению УМК и учебной программы дисциплины); 2) случайный характер структуры УМК, наличие лишь отдельных компонентов (например, традиционный вариант УМК включает в себя типовую или учебную программу дисциплины, учебное пособие или учебник, тесты); 3) несогласованность элементов системы УМК.

Обеспечение целостности необходимо рассматривать, во-первых, как *проблему концептуальной обоснованности УМК*. Для предотвращения превращения УМК в набор случайно отобранных дидактических средств, преподавателю стоит задуматься о *подходе*, в рамках которого разраба-

тывается комплекс, поскольку именно подход задает структуру, функции и алгоритм разработки. Например, если в качестве основания проектирования УМК рассматривается компетентностный подход, то это предполагает модульное структурирование содержания учебной дисциплины на основе системы профессиональных задач и требуемых для их выполнения компетенций. Если УМК разрабатывается в личностно-ориентированном подходе, то актуализируется необходимость обеспечения возможности выбора индивидуальной учебной траектории, поэтому каждый блок курса должен содержать избыточный материал как в плане целеполагания, так и содержания, учебных заданий, обеспечивающих работу с ним, а также форм контроля [5]. В этом контексте обратим внимание на тот факт, что в большинстве разрабатываемых сегодня Положений об УМК отсутствуют пункты, фиксирующие необходимость выбора концептуального подхода к проектированию образовательного процесса (или задающие его, например, на основании образовательных стандартов) и отвечающие на вопрос о том, как выбранный подход должен операционализироваться при определении составляющих комплекса, их содержания и алгоритма разработки.

Во-вторых, задача обеспечения целостности УМК связана с проблемой разработки *связей между его составляющими*. Концептуальный подход, определяющий модели учебной и педагогической деятельности, задает цели курса, которые должны быть обеспечены соответствующими методами, содержанием, учебными заданиями, системой оценивания, организационными условиями. Это очевидное следствие определения УМК как модельного описания педагогической системы, «включающей в себя четыре взаимосвязанные элемента: цели, содержание, дидактические процессы, организационные формы» [1]. Обеспечение согласованности элементов УМК, разработанного в рамках традиционного подхода, ориентированного на усвоение заданного объема информации, — достаточно подъемная и тривиальная задача для преподавателя, требующая от него базовой дидактической культуры и знания, например, технологии конструирования тестов, разработки учебных заданий на воспроизведение и понимание (по таксономии Б. Блума). Реализация УМК в иных подходах (например, в компетентностном) требует от преподавателя умений проектирования целевой модели компетенций, развитие которых обслуживает дисциплина; включения описаний навигаторов, а также деятельностных технологий (методов, приемов), обеспечивающих овладение способами деятельности; представления содержания в форме проблемно-исследовательских ситуаций; разработки системы оценивания в виде заданий, предполагающих демонстрации формируемых компетенций.

Подводя итоги вышесказанному, зафиксируем: очевидность преимуществ УМК и для студента, и для преподавателей — отдаленная перспектива. На данный момент для образовательного сообщества продолжает оставаться актуальной проблема обучения и поддержки преподавателей в

развитии требуемых технологией проектирования УМК компетенций, а также операционализации процедуры разработки комплекса учебной дисциплины. Значимость последнего утверждения можно проиллюстрировать фактом отсутствия в подавляющем большинстве вузов нашей страны Положений об УМК.

Литература

1. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: учебно-методическое пособие / А. В. Макаров и др.; под общ. ред. А. В. Макарова, З. П. Трофимовой. Мн., 2008.
2. Алтайцев, А. М. Учебно-методический комплекс как дидактическое средство управления самостоятельной работой студентов / А. М. Алтайцев // Самостоятельная работа и академические успехи. Теория, исследования, практика: Материалы пятой Междунар. Науч.-практ. конф. (Минск, 29-30 марта 2005 г.). Мн., 2005.
3. Об Интернете, ЦИТе и не только... Сайт Волгоградского государственного университета. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.publish.volsu.ru/new/arhiv/forum_02_07/4.html
4. Краснов, Ю. Э. Введение в технологию игрового имитационно-деятельностного обучения / Ю. Э. Краснов. Минск: БГУ, 2003.
5. Христочевский, С. А. Перспективные учебно-методические комплексы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/P/P-0-5953.html>

Сабитова Л. Б., СИФК
г. Стерлитамак (Башкортостан)

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Решение сложных задач, стоящих перед современной школой, требует значительного улучшения профессиональной подготовки педагогов в системе высшего педагогического образования. Необходима такая система подготовки, которая помогла бы будущему учителю, пройдя через цепочку внутренних сомнений, анализа и оценки себя и своей деятельности, выработать свое профессиональное кредо. Таким механизмом профессионального становления будущего учителя нам представляется профессионально-личностная рефлексия, которая способствует формированию у начинающих учителей обобщенного представления о профессии, содержания и структуре педагогической деятельности. С помощью профессионально-личностной рефлексии учитель определяет границы своих возможностей, обретает знание о своих сильных и слабых сторонах, вероят-

ных зонах успешности и неудач, путях самосовершенствования. Таким образом, идет процесс самосозидания педагога как субъекта педагогической деятельности через соотнесение своих возможностей, своего индивидуального опыта, своей компетентности с требованиями профессиональной деятельности, происходит оценивание своей профессиональной готовности.

Развитию профессионально-личностной рефлексии у студентов препятствует ориентация на обучение «знаниям», а не средствам мышления; идеология культа знания, нормативности, принуждающая в любой ситуации, вместо того чтобы действовать (анализировать, исследовать, строить гипотезы и пр.), подыскивать «правильный ответ», правильность которого определяется вовсе не тем, что он всегда истинный, а тем, что изначально квалифицирован как правильный. Препятствует развитию рефлексивной способности в вузе и стереотипность действий: студент не умеет остановиться и посмотреть на себя со стороны, осознать мотивы, способы достижения целей и смысла самих целей. Тогда как В. А. Сластенин в своих исследованиях подчеркивает, что современный педагог поставлен перед необходимостью решения актуальных и сложных психолого-педагогических задач: аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих [1, с. 91].

Способность будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии есть свойство личности анализировать педагогическую деятельность как процесс решения задач, проявляющееся в совокупности рефлексивно-перцептивных умений проектирования содержания форм своей деятельности и деятельности учащихся, в организации и реализации данного проекта совместной деятельности, в оценивании достигнутых результатов и определении направлений дальнейшей работы по воспитанию и обучению учащихся. Руководствуясь данным определением, мы пришли к необходимости выбора адекватных теоретико-методологических средств для формирования данного феномена у студентов — будущих учителей.

Наиболее целесообразным в профессионально-образовательном поле формирования профессионально-личностной рефлексии нам представляется использование деятельностного подхода. Формирование профессиональной рефлексии в рамках деятельностного подхода способствует управлению развитием деятельности, что требует синтеза знаний, применительно к ситуациям общения и взаимодействия с людьми, культурой, природой, миром, самим собой. Деятельностный подход ориентирует на изучение профессиональной деятельности учителя, учебной деятельности школьника, на выявление их структур, условий формирования, типов ориентировочной основы действия и т. д. Деятельностный подход, реализуемый в контексте жизнедеятельности конкретной личности, учитывающий ее жизненные планы, ценностные ориентации и все другие параметры

субъективного мира, по своей сути является личностно-деятельностным (Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина).

Экзистенциальный подход к формированию способности будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии характеризуется акцентированием внимания к внутреннему миру человека, ценностно-смысловой сфере его сознания. В качестве основной задачи организации педагогической деятельности данный подход определяет стимулирование саморазвития студента (ученика) на основе его рефлексивной оценки ситуаций, специально создаваемых педагогами. При этом очень важна включенность обучаемых в событие и активное их отношение к происходящему.

В рамках нашего исследования есть возможность рассматривать педагогические ситуации как событие и облекать их в профессионально-рефлексивное сопровождение, чтобы такой вид деятельности, как необходимый, постепенно проникал в ценностно-смысловую сферу сознания учителя. Экзистенциальный подход ориентирует на понимание себя и других, на поиск смысла своего существования, а следовательно, и на осмысление профессиональной деятельности, с которой связана большая часть жизни человека. В рамках данного подхода исследуются различные формы внутренне обусловленной активности (самовоспитание, саморазвитие, самоорганизация, самообразование, саморегуляция, самоуправление).

В соответствии с методологическим положением о том, что осуществление того или иного подхода в образовательной практике предполагает «одновременное применение набора процедур и приемов, служащих формой и условием реализации соответствующих принципов» (Э. Г. Юдин), нами обоснованы принципы формирования способности к профессионально-личностной рефлексии.

Принцип поэтапности. Поэтапное формирование профессиональных знаний и умений, как подчеркивает В. П. Бездухов, означает не только последовательность в их овладении будущими учителями, но и их обогащение, которое происходит на основе концентрического раскрытия теоретического материала в учебном процессе и постепенного усложнения деятельности студентов в различных организационных формах обучения, во время педагогической практики [2, с. 49].

Принцип рефлексивной направленности. Сущность данного принципа состоит в том, что рефлексивные процессы буквально пронизывают педагогическую деятельность. По мнению Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской, они проявляются в процессе практического взаимодействия педагога с учащимися, когда учитель стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся; в процессе проектирования деятельности учащихся, когда педагог разрабатывает цели обучения и конструктивные схемы их достижения (с учетом особенностей учащихся и возможностей их продвижения в развитии); в процессе само-

анализа и самооценки преподавателем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта [3, с. 73].

Принцип фундаментализации знаний (практической направленности) предполагает связь теории и практики, выделение необходимых профессионально-практических знаний, расширение объема прикладных педагогических умений и навыков. Процесс формирования способности учителя к профессионально-личностной рефлексии должен не только обеспечивать диалектическое единство содержательных и операциональных сторон мышления и деятельности будущего педагога, но и подсказывать ему пути самостоятельного обогащения этого единства. Действие данного принципа проявляется в установлении связей между знаниями и представлениями студентов о профессионально-личностной рефлексии, а также мотивационными установками, которые обеспечивают проявление личностного отношения к этим знаниям.

Принцип диалогичности как обмен духовно-личностными потенциалами обучающего и обучающегося, благодаря которому вырабатывается мышление обучающихся «от себя», их участие в занятиях «всей своей индивидуальностью» (М. М. Бахтин), когда «через других мы становимся самими собой» (Л. С. Выготский). Диалог, как отмечено Ю. Н. Кулюткиным, есть обсуждение достаточно противоречивой и даже спорной проблемы; это обмен смыслами (индивидуальными точками зрения) по поводу решаемой проблемы, в результате которого образуется единое смысловое поле, позволяющее понять и саму проблему, и друг друга [4, с. 320].

Обозначенные подходы и принципы определили выбор технологий обучения (развивающая, знаково-контекстная) с соответствующими методами, средствами и формами обучения, что составило основу содержания деятельности преподавателя вуза по формированию способности будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии. Были выделены позиции технологии развивающего обучения: проблемность обучения как условие мотивации; осознание обучающимися процесса учения (сознательность, обращенная на свою деятельность); анализирующее наблюдение (пробудить обучающегося к мыслительным действиям); учебная деятельность как деятельность по самоизменению; выделение в структуре учебной деятельности четырех компонентов — учебной задачи, учебного действия, действия контроля и действия оценки. Позиции технологии знаково-контекстного обучения: трансформация учебной деятельности в профессиональную; моделирование в формах учебной деятельности студентов профессиональной деятельности специалиста, системы его профессиональных функций, проблем и задач; развитие способности студентов овладевать профессиональной деятельностью.

Реализация указанных выше подходов, принципов, технологий обучения в процессе формирования способности будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии осуществлялась в соответствующих формах, видах, средствах и методах обучения (лекции, семинарско-прак-

тические занятия, педагогическая практика, педагогические игры, имитационно-игровое моделирование, методы учебного диалога и учебной дискуссии, проблематизированный (сценарный, позиционный) метод обучения, рефлексивный тренинг и др.).

Формирование способности будущего учителя к профессионально-личностной рефлексии может быть успешным при наличии ряда условий: направленности содержания учебных дисциплин психолого-педагогического цикла и педагогической практики на формирование данной способности; использовании различных форм и методов обучения, формирующих у студентов систему знаний о профессионально-личностной рефлексии и обеспечивающих овладение совокупностью умений; создании рефлексивно-образовательной среды.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод: знания и практика, наполненные рефлексивным содержанием, порождают качественно новое образование и профессиональную подготовку учителя, наполненную личностным смыслом. Профессионально рефлексивный учитель — это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт учитель, это «вечный ученик своей профессии» с неутолимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию [5, с. 173].

Литература

1. Сластенин, В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. М., 1976.
2. Бездухов, В. П. Система подготовки студентов к нравственному воспитанию школьников / В. П. Бездухов. Самара, 2002.
3. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. Самара, 2002.
4. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1990.
5. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. М., 1997.

Торхова А. В., БГПУ
г. Минск (Беларусь)

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Развитие у будущих педагогов навыков целостной самоорганизации учебно-профессиональной деятельности осуществляется в течение всего периода обучения в вузе. Однако наиболее рельефно эти навыки проявляются в период прохождения студентами педагогической практики на 4–5 курсах.

Сравнительный анализ результатов опроса преподавателей-методистов и студентов-практикантов позволил заключить, что все субъекты, включенные в процесс организации и осуществления педагогической практики, испытывают крайнюю неудовлетворенность реальным состоянием дел в данном виде профессиональной подготовки учителя.

Преподаватели фиксируют отсутствие мотивации у студентов, их низкую активность, формальное отбывание и «отписки», самовольное сокращение практикантами сроков практики, неумение общаться с детьми, неготовность к работе в школе в целом. Студенты, в свою очередь, фиксируют отсутствие цели практики (ее непонимание), слабую профессиональную подготовку к практике во время обучения в вузе, сведение методистами учебно-профессиональной деятельности к контролю при отсутствии самого процесса научения.

Выявлены опасения выпускников относительно своей работы в школе. Первое место в ранжированном ряду опасений занимает низкая заработная плата, последнее — невозможность молодому специалисту внести что-то новое в сложившуюся систему (таблица 1).

Таблица 1

Опасения выпускников относительно предстоящей работы в школе

Опасения студентов	Количество (в %)
1. Низкая заработная плата	84,12
2. Большая нагрузка	72,36
3. Несовершенство системы образования	59,13
4. Ненормированный рабочий день при низкой оплате труда	59,13
5. Боязнь не справиться со своими обязанностями	47,25
6. Слабая профессиональная подготовка, низкий уровень своих знаний	47,25
7. Неумение отбирать и применять педагогические технологии	47,25
8. Неумение привлечь внимание учащихся, заинтересовать их	47,25
9. Отсутствие у школьников интереса, стремления к достижениям, их недисциплинированность	44,78
10. Организация и проведение общешкольных мероприятий	44,78
11. Неопытность молодого специалиста и вследствие этого неуважение со стороны администрации и коллектива учителей	31,25
12. Оформление большого количества документации	29,78
13. Отсутствие перспективы для карьерного роста	20,36
14. Давление коллектива и администрации, отсутствие возможности для молодого специалиста внести что-то новое	13,68

В процессе анализа полученных данных внимание, прежде всего, фиксировалось на тех проблемах, решение которых напрямую связано с образовательным процессом в вузе (№№ 5–10). Так, боязнь не справиться со своими обязанностями присутствует почти у половины студентов. Иначе

говоря, у них нет устойчивой позиции самостоятельно мыслящего и действующего субъекта, которая бы вселяла в них уверенность в правомерности совершаемых профессиональных действий.

Анализ самооценки студентами целостной самоорганизации педагогической деятельности позволил выявить, какие профессиональные умения осваиваются ими легче, а какие — труднее. Наиболее успешно ими осваиваются умения изучать опыт работы учителя, представляющего для них интерес, давать характеристику ученику и классу, отбирать содержание урока и внеклассного дела. Труднее осваиваются умения разрабатывать цели урока, поддающиеся диагностике, отбирать технологии и систему педагогических средств, устанавливать контакт с учащимися, давать самооценку педагогической деятельности. Менее всего студентами осваиваются умения организовывать продуктивную деятельность учащихся с учетом их индивидуальных особенностей, на основе дифференцированного подхода создавать вариативную образовательную среду, организовывать сотрудничество на уроке, перестраивать свою деятельность в случае непредвиденных обстоятельств.

Исследование показало, что у студентов недостаточно развиты компетентности по целостной самоорганизации учебно-профессиональной деятельности на рефлексивной основе. Они не могут детально проанализировать свои действия и адекватно их оценить из-за недостаточно дифференцированного представления о критериях. Если в сознании не сложились модели поведения в конкретных ситуациях педагогической деятельности, которые служат эталонными в процессе анализа и оценки своей активности, то ни о какой рефлексивной основе самоорганизации этой деятельности речь идти не может.

По нашему мнению, развитие компетентности студентов в целостной самоорганизации учебно-профессиональной деятельности должно осуществляться непрерывно в течение всего периода обучения в вузе. Большим потенциалом в этом плане обладают педагогические дисциплины. Однако это требует особого подхода к конструированию содержания учебного курса и учебного материала. Структурирование содержания учебного материала по той или иной педагогической дисциплине призвано обеспечить целенаправленную и осознанную учебно-исследовательскую деятельность студентов по освоению конкретных профессионально-личностных позиций и обеспечивающих их компетенций.

Согласно функциональным требованиям к труду педагога, нами выделен комплекс необходимых для освоения будущими педагогами профессионально-личностных позиций (табл. 2).

Комплекс профессионально-личностных позиций учителя

Позиции	Содержательная характеристика позиций
<u>Основные</u>	
<i>Диагност и самодиагност</i>	Владеет способами определения качества своей деятельности и деятельности ученика; выявляет особенности ученика, влияющие на его учебную деятельность; выявляет причины успешных или неуспешных результатов взаимодействия с учениками.
<i>Целеполагающий субъект</i>	С учетом исходного уровня учеников и требований программы разрабатывает комплекс общих и конкретных целей и задач на ближайшую и дальнюю перспективы педагогического процесса.
<i>Проектировщик</i>	Планирует конкретные шаги по решению поставленных задач.
<i>Конструктор</i>	Подбирает необходимый учебный материал, методы и средства, с помощью которых этот материал будет осваиваться, продумывает построение урока, его этапы и т. д.
<i>Организатор</i>	Поэтапно организует непосредственно на уроке педагогическое взаимодействие с учениками с помощью определенных методов, форм, технологий.
<i>Аналитик и эксперт</i>	Оценивает процесс и результаты педагогического взаимодействия с учеником; определяет, решены ли поставленные задачи, выясняет причины возникших трудностей и возможные пути их преодоления.
<u>Вспомогательные</u>	
<i>Методист-сценарист</i>	Выстраивает драматургию урока или воспитательного дела, разрабатывает сценарий своей деятельности и деятельности учащихся.
<i>Коммуникатор</i>	Владеет способами установления отношений и контактов, общения, способами «срезать углы», предупреждать и разрешать конфликты, находить совместимость.
<i>Фасилитатор</i>	Умеет сделать учение легким и радостным, оказать адресную помощь и педагогическую поддержку (заинтересованности, инициативы, смелости, активности, самостоятельности и т. д.) учеников.
<i>Организатор</i>	Лидер, владеющий способами организации КТД, способами выдвижения и развития коллективной инициативы, организации и стимулирования коллективного сотрудничества.
<i>Воспитатель</i>	Владеет способами перевода учебного материала в область ценностного осмысления мира и себя, средствами предмета формирует духовность детей, их культуру.
<i>Исследователь</i>	Владеет способами исследовательской деятельности, способами решения проблем, возникающих в педагогической

Позиции	Содержательная характеристика позиций
	деятельности, строит учебную работу с учениками как непрерывный поиск, «цепочку открытий», умеет увлечь поисковой деятельностью учеников.
<i>Самосозидатель</i>	Субъект жизнетворчества, который постоянно испытывает легкую неудовлетворенность достигнутым, стремится к вершине своего развития, владеет способами профессионального и личностного самосовершенствования, способен создать аналогичные условия для своих учеников, стимулировать их потребность в самотворчестве, самосозидании.
<i>Гуманист</i>	Приоритетными педагогическими целями рассматривает духовное богатство личности, её творческую направленность в любой сфере деятельности, предупреждение тупиков в развитии учащихся; владеет способами личностно-ориентированного обучения, умениями предоставить ученикам самостоятельную творческую позицию на уроке, строить гуманные отношения с окружающими.
<i>Исповедник</i>	Притягивает к себе как человек, который способен выслушать, успокоить, помочь разобраться в проблеме, поддержать выбор позитивного направления, умеет хранить тайны.
<i>Актер</i>	Мастерски владеет словесными методами, способами выразительной коммуникации (интонация, мимика, жесты, поза и т. д.); умеет перевоплощаться, выступать в разных ролях.

Становление у студентов той или иной профессионально-личностной позиции происходит за счет развития у них комплекса соответствующих компетентностей. Например, позиция целеполагающего субъекта предусматривает наличие ряда умений: формулировать обобщенную педагогическую цель в категориях развития; анализировать особенности обученности и обучаемости учеников и соотносить их с требованиями, предъявляемыми программным материалом по конкретной теме; уточнять обобщенную цель в виде образовательных, развивающих и воспитательных задач, которые необходимо реализовать в учебном процессе в рамках данной темы; вводить в систему задач не только достижение предметных результатов, но и формирование учебной деятельности, мотивации учения и умений учиться, а также воспитание навыков социального взаимодействия, общения, сотрудничества; конкретизировать задачи, переводя их в умения, поддающиеся контролю и оценке (т. е. определять результаты обучения, выраженные в действиях учеников); планировать способы привлечения учащихся к целеобразованию; отбирать такие способы, средства, технологии, которые бы в большей степени способствовали достижению планируемых результатов; планировать способы организации и осуществления рефлексивной деятельности учащихся на уроке; анализиро-

вать и оценивать процесс и результаты педагогической деятельности, соотносить их с ранее поставленными задачами, вносить коррективы в процесс целеполагания; оценивать свой методический арсенал, обеспечивающий позицию целеполагающего субъекта, выявлять его стилевые особенности, достоинства и недостатки; целенаправленно работать по усовершенствованию профессионально-личностной позиции целеполагающего субъекта, обогащению методического арсенала этой позиции.

Содержание учебной деятельности студентов по педагогическим дисциплинам может строиться с учетом закономерностей становления профессионально-личностных позиций и помогать осваивать обеспечивающие эти позиции компетенции. Для этого: 1) каждая тема-модуль осмысливается с определенных профессионально-личностных позиций; 2) формулируются соответствующие этим позициям компетенции, которые дают студентам ясное представление о том, что они должны уметь, каким опытом владеть. Эти первые два пункта имеют вариативное решение по субъектам (позиции и компетенции могут формулироваться педагогом или самими студентами в ходе познавательного поиска) и по целеобразованию (в зависимости от вида обучения позиции и компетенции могут быть заданы изначально с последующей рефлексией или являться результатом рефлексивного осмысления приобретенного на интерактивном занятии опыта); 3) предлагаются вариативные по содержанию, уровню сложности и программам выполнения учебно-исследовательские задания, развивающие компетентности студентов; 4) организуется рефлексивная деятельность по осмыслению качества и особенностей освоения тех или иных позиций и компетенций.

Целостная логическая цепочка конструирования содержания учебного материала может выглядеть следующим образом: виды педагогической деятельности и основные профессиональные функции — профессионально-личностные позиции — профессиональные компетенции — образовательные ситуации — учебно-исследовательские задачи — учебно-исследовательские действия — саморегуляция — рефлексия процесса и результата решения задачи. Тогда становление у студентов профессионально-личностных позиций и развитие соответствующих компетентностей будет осуществляться в учебно-исследовательской деятельности, моделирующей труд педагога и охватывающей весь цикл действий: от осознанной постановки задачи, имеющей личностный смысл, программы исполнительных действий, выработанной с учетом объективных требований и индивидуальных особенностей, — до анализа информации о реально полученных результатах, принятия решений о необходимости коррекции и постановки следующей задачи.

При таком подходе показателем результативности образовательного процесса рассматривается динамика самостоятельности студентов в целостной организации различных видов учебно-исследовательской дея-

тельности на рефлексивной основе, т. е. с учетом индивидуальных возможностей, особенностей среды и взаимодействующих субъектов.

Анализ результатов применения описанного выше подхода в экспериментальных группах позволил выявить положительную динамику в развитии у студентов умений самоорганизации учебно-профессиональной деятельности на рефлексивной основе, что позволяет рассматривать его в качестве фактора совершенствования практической подготовки будущих педагогов.

Швецова С. Т., КФ АБиК МФ
г. Калуга (Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА И РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Общеизвестно, что модернизация российского образования на период до 2010 года проходит в контексте европейских тенденций глобализации образовательного пространства. В связи с этим образовательное пространство России стало предметом анализа в русле компетентностного подхода.

Одной из центральных проблем, ставящихся в рамках компетентностного подхода, является проблема педагогической компетентности преподавателя высшей школы. Обозначим некоторые аспекты анализа и решения этой проблемы в современных условиях.

1. *Компетентность* — системообразующая категория компетентностного подхода. До недавнего времени понятие компетентности в рамках педагогических исследований обладало самостоятельной ценностью. В русле новой образовательной парадигмы, с интеграцией российского образования в единую европейскую образовательную систему, компетентность приобрела новые смыслы. На данном этапе, как показывает анализ работ, осуществленных в рамках компетентностного подхода, четкой, научно-обоснованной дефиниции понятия «компетентность» не существует. Компетентность трактуется «...как основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно- обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [2, с. 3]; «...включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. ...включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки» [2, с. 4]. Эти и другие толкования компетентности позволяют говорить о том, что в методологии образования появилась еще одна категория высокой степени понятийной емкости и обобщенности.

Содержательно и структурно педагогическая компетентность характеризуется с точки зрения ее классификационного и компонентного состава. При этом обосновывается важность следующей позиции [1; 2]: компетентности проявляются в социуме, они принципиально социальны по содержанию. Это обстоятельство выдвигает на первый план проблему выбора теоретического языка компетентностного подхода в образовании. В силу деятельностной и коммуникативной природы компетентности языком компетентностного подхода в отечественной традиции является понятийный аппарат деятельностного подхода. Анализ литературы по проблеме позволяет утверждать, что культурно-историческая теория Л. С. Выготского, теория деятельности (А. Н. Леонтьев, Э. В. Ильенков), теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) определяют основу компетентностного подхода в российских исследованиях.

2. Сужая область изучения компетентности в образовании до уровня компетентности преподавателя, далее — педагогической компетентности преподавателя вуза, обнаруживаем четкую конкретизацию этих понятий на языке деятельностного подхода. При этом, как правило, в структуре педагогической компетентности выделяется двуединство деятельностного и коммуникативного аспектов. Так, педагогическая компетентность включает «знания, умения и навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [4, с. 46]. «Компетентность преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа быстроменяющихся педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения» [8, с. 10]. Эти и другие определения педагогической компетентности преподавателя вуза [6; 7] подчеркивают ее коммуникативный, социальный и деятельностный аспекты.

Исследователи проблемы педагогической компетентности преподавателя вуза формулируют ее особенности, предлагают систему критериально-показательных признаков, этапы формирования, уровни сформированности структурных компонентов, разрабатывают структурно-содержательные модели и т. д. Безусловно, с точки зрения теории и практики высшего профессионального образования, все вышеперечисленные аспекты анализа и развития педагогической компетентности преподавателя вуза позволяют по-новому оценивать качество образования. Однако можно предположить, что сам преподаватель вуза, как носитель профессиональной компетентности, невольно из субъекта исследования превращается в его объект.

3. Какие меры позволяют (или позволят) избежать декларативности в подходах к формированию педагогической компетентности у преподавателя вуза? Ответ на этот вопрос во многом определяется тем, кто в исследованиях проблемы заявлен носителем свойств и качеств педагогической компетентности (с нашей точки зрения, это и есть реальный препода-

ватель современного вуза!), и какие противоречия существуют между реальной и идеальной моделью компетентности.

К сожалению, в контексте методологического анализа проблемы ни разу не приходилось сталкиваться с описанием исследователями собственного или чужого опыта случаев педагогической компетентности, приближенных к идеалу. Между тем, современное сообщество преподавателей вузов России может показать достаточное количество образцов педагогической компетентности в рамках известных научных школ во главе с их руководителями — блестящими учеными. Дифференцируя учебную и исследовательскую (собственно, предметно-научную) деятельность преподавателя, мы понимаем, что соотношение в пользу исследовательской деятельности является необходимым условием становления и развития профессиональной компетентности преподавателя вуза на уровне каждого ее компонента: гносеологического, ценностно-смыслового и деятельностного. Процесс и результат самообразования преподавателя составят основу его индивидуальной педагогической компетентности.

4. Анализ способов реализации и развития педагогической компетентности преподавателя вуза на методическом уровне позволяет выявить тенденцию обеднения педагогической практики при обучении студентов конкретным научным дисциплинам. Одной из причин появления такой тенденции, предположительно, является неумение преподавателями интегрировать научные теории внутри учебной дисциплины, непонимание существенных аспектов теории учебной деятельности. Если учебной дисциплине на уровне структуры и содержания свойственна динамическая модель понимания (и этот факт осознается преподавателем; или преподаватель готов в силу собственного осознания проблемы изменять методiku изучения предмета), то в рамках ее преподавания обеспечиваются процессы движения и управления знаниями, обучение и саморазвитие будущего специалиста. Например, предмет «Эконометрика» интегрирует, как минимум, две предметные знаковые области с принципиально разными языковыми системами: непрерывно организованное реальное экономическое пространство и дискретный язык экономической теории и математической статистики. В дополнение можно назвать и другие противоположные пары, которые присутствуют в процессе обучения эконометрике: практика — теория, действие — рассуждение, устная речь — письменная речь, внутренняя речь — внешняя речь и т. д. Последние носят общенаучный характер и лишней раз подтверждают, что возможности обучения значительно расширяются, если учебная дисциплина включает два и более предметных языка. Отметим необходимость знаниевой интеграции, обеспечивающей беспрепятственный перевод с одного дисциплинарного языка на другой в рамках целостного учебного курса.

Функцию интеграции может выполнять сам преподаватель; его язык, который, вбирая в себя основные элементы языковых систем эконометрики, собственно, строится на их основе. Преподаватель выстраивает изуче-

ние эконометрического содержания таким образом, чтобы об одном и том же предмете стало возможным говорить и на языке экономической теории, и на языке математической статистики; с помощью строгой эконометрической модели и вербального ее описания и т. д. Данную функцию может выполнить учебное пособие, способствуя целостному усвоению содержания, но при условии, что авторами предложено достаточно методических и языковых средств, чтобы об одном и том же предмете студент размышлял на разных языках.

Интеграции полиязыкового эконометрического знания служит взаимопроникновение зрелого профессионального сознания преподавателя и сознания будущего специалиста, носителем которого является студент, направленного на постижение основ профессионального мастерства. Преподаватель приспособливает свой язык к уровню подготовленности студента. Знания и представления студента, его профессиональное мышление приближаются по степени внутренней интегрированности к профессиональному мышлению преподавателя. Успешность изучения дисциплины определяется уровнем овладения предметными языками, способностью студента общаться с преподавателем на равных, умением формулировать и решать частные исследовательские задачи.

Литература

1. Берестова, Л. И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Л. И. Берестова. М., 1994.
2. Ахметов, М. А. Ключевые компетентности как результативно-целостная основа компетентного подхода в образовании / М. А. Ахметов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://maratak.narod.ru/proect1.htm>. Дата доступа: 25.04.2009.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
4. Митина, Л. М. Психология профессионального развития / Л. М. Митина. М., 1998.
5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. М., 2002.
6. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» / А. В. Хуторской. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>. Дата доступа: 25.04.2009.
8. Цырикова, Н. П. Технология формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателей непедагогического университета / Н. П. Цырикова // Вестник Южно-Уральского государственного

университета: серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». 2005. Выпуск 6.

Раздел 5

Методические разработки по обеспечению
учебной деятельности студента

КУЛЬТУРА РЕЧИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА НА ОБЩЕНИЕ

Значительное влияние средств массовой информации не могло не сказаться на общей и речевой культуре нынешних студентов: студенты-первокурсники изъясняются штампованными фразами, взятыми из многочисленных рекламных слоганов и зарубежных фильмов; в их речи отсутствуют эмоциональность и лаконичность; наличие лексических и стилистических ошибок приводит порой к курьёзным ситуациям в общении. Такое положение вещей может быть оправдано стремительностью современного информационного пространства, развитием информационных технологий, когда языковой текст минимизируют до крайности: в последнее время языковеды всё чаще констатируют появление такой лингвистической формы общения, как «эсэмэс-язык». Действительно, речь современной молодёжи чрезвычайно кодирована — эта своеобразная «вирусная инфекция» передаётся в чатах и блогах, и всякий уважающий себя «продвинутый» пользователь сети до недавнего времени просто обязан был знать так называемый «язык падонкафф» — пародийное искажение слов. Однако сетевое сообщество — это вполне здоровый саморегулирующийся организм, который, насытившись языковой свободой в виртуальном мире, перешёл к очищению интернет-пространства от всякого мусора — грамотный язык сейчас более в цене!

Курс «Культура речи» был разработан нами для студентов нефилологических специальностей. Важной его частью стала работа над практическим пособием и последующее его издание [1]. На лекционных и практических занятиях мы сосредоточили внимание не только на обучении студентов нормам современного литературного языка (орфоэпическим, лексическим, морфологическим, синтаксическим) и изложении методики построения устных и письменных высказываний, но и на овладении студентами важнейшими психологическими закономерностями речевой деятельности учителя. Отдельное занятие было посвящено подготовке речи и систематизации материалов публичного выступления. На практических занятиях (и при выставлении итоговой отметки) был сделан акцент на подготовке письменного сообщения по одной из предложенных тем («Культура речи в системе нелингвистических наук», «Сленг как явление в современной лингвистике и обществе», «Употребление иноязычных слов и выражений в речи: экзотизмы и варваризмы», «Личностно-психологическая уместность речи на уровне повседневной коммуникации» и др.) с обязательной презентацией этого сообщения — моделирование ситуации выступления перед публикой.

Приведём варианты подобных заданий.

Вариант 1.

1. Выберите текст из сборника «N». Определите его тему. Сформулируйте цель. Напишите реферат статьи, определив, какие основные мысли в ней излагаются (при цитировании заключайте высказывания автора в кавычки и делайте сноски согласно образцу), составьте план.

2. Напишите отзыв / аннотацию на научно-популярную брошюру (на выбор).

3. Выполните следующие задания, выбрав одну из предложенных задач:

а) подготовьте текст выступления в жанре экскурсии с использованием зрительного ряда (фото, слайды и т. п.) на одну из следующих тем: «История родного города», «Архитектурные достопримечательности Гомеля», «Гомель современный»;

б) подготовьте статью на одну из следующих тем: «Физика в вашем доме», «Зеркало: научное обоснование и народные поверья», «След молнии», «Отражение». Можно выбрать и другие темы (по желанию).

Требования к выполнению работы: статья должна содержать не менее 5 листов печатного текста, набранного 14 кеглем через 1 интервал на одной стороне листа. Таблицы, графики, фотоснимки, рисунки — встроенные объекты. Правильность оформления работы обязательна.

Вариант 2.

Найдите в периодической печати текст (не менее 10000 знаков) и проанализируйте его согласно приведённой схеме.

Примерный план анализа содержания и структуры текста:

1. Краткие сведения о тексте (автор, название, источник).
2. Предметная область, которой он посвящен.
3. Тема, которая раскрывается в данном тексте.
4. Особенности композиции текста.
5. Основной тезис, выдвинутый автором.
6. Оценка приводимых доказательств, иллюстративного материала.
7. Оценка четкости авторской позиции в заключении (выводах).
8. Чем текст привлек вас?
9. Ваше отношение к содержанию материала и позиции автора.
10. Ваша оценка убедительности, доводов и правильности построения текста.

Схема обсуждения устного высказывания (научные и научно-популярные сообщения):

1. Соответствие выступления теме, глубина освоения материала, умение отобрать наиболее важные сведения. Новизна материала.

2. Логичность выступления. Наличие плана, следование ему во время выступления. Умение доказать свою точку зрения. Достоинство и недостатки композиции.

3. Языковая сторона выступления. Соблюдение основных требований культуры речи. Использование выразительных языковых средств.

4. Умение держаться, внешний вид лектора, контакт с аудиторией.

Преподаватель и студенты оценивали качество озвученного сообщения по следующим параметрам: содержательность и иллюстративность информации; речевая сторона выступления (выбор языковых средств в соответствии с нормами литературного языка конкретного функционального стиля и речевого жанра); наличие у выступающего психологической установки на общение (расстановка логических ударений и пауз, поза, мимика и жесты); качество голоса (благозвучность, высота и гибкость, суггестивность, выносливость); умение правильно, чётко и конкретно ответить на вопросы преподавателя и студентов группы по теме выступления.

Практика показывает, что при публичном выступлении студентов беспокоит не столько содержательная, сколько внешняя сторона: скованность, зажатость, полная статичность и отсутствие мимики или, наоборот, чрезмерная подвижность и активная жестикуляция, нечёткая артикуляция, отсутствие приспособляемости к акустическим условиям аудитории — всё это мешает выступающему донести увлекательную информацию до своих слушателей. Волнение и беспокойство, страх получить негативный отзыв со стороны одноклассников заставляют студентов отказываться от выступления, «прятаться» за трибуну во время выступления или, напротив, демонстрировать пренебрежительное отношение к слушателям, выражающееся в развязности речи и позы, неконтролируемости жестов, а также в повышенной интонации, переходящей на крик. Однако таких студентов, как правило, меньшинство, 80-95% студентов изъявляют желание не только донести информацию до слушателей, но и попробовать себя в роли оратора, контролируя при этом свою речь, мимику и жесты.

Моделирование ситуации выступления перед публикой заставляет выступающего по-новому взглянуть на свою речь: обратить внимание на её логичность, экспрессивность и неоправданность употребления слов-паразитов (*типа, как бы, ну, чё и др.*), плеоназмов (*лично я, ладонь руки, глубокая бездна, наружная внешность, проливной ливень, промахнуться мимо, несколько рублей денег, поступательное движение вперёд, подскочить вверх, круглый шар, человеческое сознание, заранее предвидел, главный и основной, противодействие против, соединить воедино, отступить назад, пять человек детей, впервые познакомиться, зримо видеть, осесть вниз, бесполезно пропадает, очень негодовать, полчаса времени и др.*), тавтологии (*большая масса, народный фольклор, хронометраж времени, военная оккупация, старый ветеран, дефекты и изъяны, коллеги по труду, поправки и коррективы, промышленная индустрия, в апреле месяце, свободная вакансия, ведущий лидер, прогрессировать вперед, специфическая особенность, дублировать дважды, аморальный проступок, равный эквивалент, главный приоритет, передовой и прогрессивный, содержательная информация, служба сервиса, билингвистическое двуязычие, горячие гейзеры, другая альтернатива, преискурант цен и др.*), а также на соблюдение морфологических норм языка

(самый лучший фильм, шарканье сапогов солдат, в двух тысяче девятом году, согласно приказа, поклади на стол и др.).

Отметим, что комбинирование учебных дисциплин (в частности дисциплины «Культура речи») с элементами психологии общения облегчает адаптацию студента-первокурсника к обучению в вузе, помогает концентрироваться, быстро подбирать нужные синонимы, составлять предложения и фразы, оформляя свою мысль. Знания, полученные на занятиях по предмету «Культура речи», пригодятся студентам в будущей практической или теоретической работе, особенно тем из них, кто в дальнейшем свяжет свою профессиональную жизнь с публичной деятельностью.

Литература

1. Авдоница, Т. В. Культура речи: практическое пособие для студентов нефилологических специальностей вузов / Т. В. Авдоница, Е. А. Королёва. Гомель, 2008.

Аникина Ж. С., ТПУ
г. Томск (Россия)

ОБ ОПЫТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТОМСКОМ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Одной из главных задач современной системы образования становится формирование устойчивой потребности к непрерывному самообразованию, развитию учебной автономии. Педагогам-теоретикам не удалось прийти к общему мнению о сути понятия «учебная автономия». В процессе интерпретации термина «автономия» (autonomy) учителя-практики из разных стран используют в качестве синонимичных и взаимозаменяемых следующие понятия: «independence» (самостоятельность), «learner-centered curriculum» (программы, ориентированные на ученика), «self-directed learning» (самостоятельность в учении/познавательной деятельности/самообучение), «learning to learn» (учись учиться) [8]. Несмотря на различия в нюансах, общая идея в понимании термина «автономия» едина. Она связана с большей независимостью и ответственностью, которые возлагаются на обучающихся, способностью организовывать свое обучение (планировать цели, задачи, способы работы, оценивать его результаты, и т. д.) [1]. На наш взгляд, учебная автономия — это способность обучающегося, выступающего в качестве субъекта процесса учения, самостоятельно ставить цель деятельности, планировать свои действия, выбирать способы учебной деятельности и формы работы, осуществляя при этом рефлексии, самоконтроль и самокоррекцию, а также нести полную ответственность за результаты своей учебной деятельности. Следует подчерк-

нать, что вышеобозначенный термин отличается от термина «учебный навык», которому можно дать следующее определение: это действие, сформированное путём повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля [6]. Что касается учебной автономии, то она рассматривается нами как способность обучающегося и является его отличительной чертой. По нашему мнению, учебной автономии нельзя научить или научиться, ее можно постепенно развивать, поскольку автономия в изучении иностранного языка является способностью, которую нужно развивать через сознательное отношение к процессу обучения. Здесь мы склонны разделять точку зрения Л. Порше, который, определяя автономию как ответственность и сознательность, подчеркивает, что «автономия — завоевание длительное и личное...», автономия в учебной деятельности развивается и достигается по мере продвижения вперед в изучении языка, через постепенное осознание своих способностей к самообучению [17].

Мы обращаем внимание, вслед за Т. Ю. Терновых, на особую роль преподавателя, которая заключается не столько в руководстве учебным процессом, сколько в создании определенных условий для формирования у обучающихся навыков и умений автономной учебной деятельности. При этом имеется в виду то, что преподаватель выполняет роль стратега, помощника, консультанта, эксперта, партнера по общению [10]. Здесь же хотелось бы отметить, что мы согласны с мнением тех исследователей, которые считают, что основной составляющей успеха в обучении является личный труд обучающегося, его активность, трудолюбие, умение самостоятельно организовать свою учебную деятельность (Н. Ф. Коряковцева, К. В. Симонян и др.) [7]. Научить учиться — значит научить планировать собственную деятельность так, чтобы она имела эффективный результат не только в одном частном случае, а в применении подобного подхода в дальнейшем. Обучающимся следует дать понять, что для достижения цели необходимо применять определенные стратегии, нужно объяснить, чему служит та или иная учебная стратегия. Обучающимся необходимо объяснить разницу между стратегией и приемом (под *учебной стратегией* автором понимается ментальный план достижения учебной цели, в то время как *учебный прием* представляет собой учебные действия, обдуманно и осознанно применяемые обучающимися с целью подготовки, организации, проведения и контроля ими процесса изучения иностранного языка, то есть под приемом понимается реализация стратегии непосредственно в учебном процессе) [10].

Нам представляется необходимым отметить особую значимость такого фактора как мотивация обучающегося, поскольку она влияет на успешность автономной учебной деятельности.

Следует отметить, что для развития навыков и умений учебной автономии необходимо создание определенных условий для обеспечения организованного процесса обучения, который строится на ценности личной

ответственности обучающегося. На наш взгляд, необходимо предпринять следующие шаги: 1) предоставить студентам возможность нести ответственность за свое обучение; 2) обеспечить обучающихся ресурсами, необходимыми для работы в автономном режиме; 3) научить преподавателя выполнять новые для себя роли (инструктор, фасилитатор, помощник, но не контролер) [1].

Нами выделены следующие характеристики автономии обучающегося, частично заимствованные из исследования Н. Ф. Коряковцевой [3]: 1) владение стратегиями учебной деятельности, приемами учебной деятельности (общими и применительно к предмету «иностраный язык»); 2) самоуправление учебной деятельностью (от постановки цели до самоконтроля результата учебной деятельности), критическая рефлексия на процесс учебной деятельности, самооценка и самокоррекция учебной деятельности (как результата, так и используемых способов учебной деятельности); 3) принятие независимых решений относительно учебной деятельности, принятие ответственности за результат учебной деятельности; 4) накопление индивидуального опыта учебной деятельности и перенос эффективного опыта в новый учебный контекст.

Принимая во внимание вышеперечисленные характеристики и условия, нами была разработана методика развития навыков и умений учебной автономии при обучении аудированию текстов на английском языке с использованием подкастов в неязыковом вузе, которая была опробована в ходе экспериментального обучения. С целью определения степени сформированности навыков работы в автономном режиме при обучении иностранному языку перед началом экспериментального обучения было проведено анкетирование среди студентов 3 курса электрофизического факультета Томского политехнического университета в осеннем семестре 2007-2008 учебного года. Для этого было разработано две анкеты. Первая анкета была названа «Questionnaire on personal characteristics» и создана на основе адаптации следующих анкет: 1) «Questionnaire on past experience», 2) «Questionnaire on learning styles», 3) «Questionnaire on responsible attitudes and attitudes on learning the foreign», 4.) «Questionnaire on attitudes towards learning the foreign language», 5) «Strengths and weaknesses analysis» [16, с. 17-21]. Вторая анкета была названа «Questionnaire on learner autonomy» и получена в результате адаптации следующих материалов: 1) «Questionnaire to reflect on one's autonomy as a learner», 2) «Questionnaire on learner autonomy for students» [15, с. 96-99].

Анализ первой анкеты («Questionnaire on personal characteristics») показал, что 80% обучающихся — воспитанники традиционной системы обучения, в которой преподаватель объясняет весь новый материал и говорит на иностранном языке большую часть урока, и лишь 20% имели возможность изучать новые языковые явления посредством самостоятельного анализа и выводов. Половина опрошенных имели опыт исправления чужих ошибок и оценивания работы своих одноклассников; 80% обучающихся

ответили, что преподаватель интересовался у них о том, что бы они предпочли изучать на иностранном языке; все обучающиеся имели опыт работы с различными учебными материалами помимо учебника.

В результате анализа анкеты также были получены данные о том, каким образом обучающиеся предпочитают изучать иностранный язык, а именно: 1) работать над решением поставленных проблем самостоятельно — 60%; 2) смотреть или слушать носителей языка — 46%; 3) на основе фильмов, видео и аудиоматериалов — 40%; 4) находить свои ошибки самостоятельно — 39%; 5) практиковать использование иностранного языка за пределами аудитории — 18%. По окончании анализа анкеты стало ясно, что около 90% обучающихся изучают иностранный язык с удовольствием, при этом считают наличие хорошего преподавателя определяющим фактором в успешности обучения. Более того, они осознают, что им необходимо уделять больше внимания предмету, в особенности тем моментам, которые вызывают у них трудности.

Около 70% обучающихся надеются значительно повысить свой уровень владения языком в текущем учебном году. Более 80% респондентов отметили, что работают самостоятельно в свое свободное время, что свидетельствует о сформированности устойчивого интереса к предмету и о высоком уровне мотивации.

В результате анализа второй анкеты («Questionnaire on learner autonomy») стало ясно, что все обучающиеся отмечают высокий уровень мотивации и готовы проявлять инициативу в обучении, 78% готовы адаптироваться к нововведениям, при этом 68% опрошенных заметили, что смогут сделать это при условии наличия хорошего преподавателя. Только 15% обучающихся готовы обсуждать свои достижения с другими людьми; 74% обучающихся ставили перед собой цели и лишь 39% из них смогли провести оценку достигнутых результатов, в то время как 15% затруднились ответить, 20% отметили, что оценка достигнутых результатов вызвала у них затруднения, и 26% сказали, что даже не пытались оценивать результаты своей работы. Отсюда следует, что, несмотря на готовность обучающихся к новым видам деятельности, у них недостаточно развиты навыки и умения учебной автономии.

Как было сказано выше, нельзя забывать и о роли преподавателя. Оба субъекта учебного процесса являются партнерами; преподаватель, владея навыками учебной автономии, способен передать свой опыт обучающимся [14]. Поскольку обучающиеся неоднократно указывали на необходимость наличия хорошего преподавателя, мы посчитали необходимым выявить (с помощью анкетирования) качества, которые они ему приписывают. По мнению студентов, понятие «хороший преподаватель» характеризуется следующими определениями: использующий современные методы обучения, понимающий, терпимый, эрудированный, способный доступно объяснить новый материал, с высоким уровнем владения иностранным языком, с хорошим чувством юмора.

Таким образом, анализ результатов анкетирования показал, что обучающиеся имеют разнообразный опыт изучения иностранного языка, устойчивый интерес к предмету, высокий уровень мотивации, а также подтвердил наше предположение о необходимости повышения степени учебной автономии в процессе обучения иностранному языку, что еще раз подтверждает актуальность нашего исследования.

Литература

1. Агафонова, Л. И. К вопросу об определении учебной автономии как средства повышения качества иноязычной многоуровневой подготовки / Л. И. Агафонова, Ж. С. Аникина // Коммуникативные аспекты языка и культуры: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. В 4 ч. Ч.4. Томск, 2008.

2. Капаева, А. Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам / А. Е. Капаева // Иностранные языки в школе. 2001. № 3.

3. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева. М., 2002.

4. Лукша, И. В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально-ориентированном контексте (на примере факультета иностранных языков педагогического вуза): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. В. Лукша. М., 2008.

5. Насонова, Е. А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами Интернет-чата (неязыковой вуз, английский язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Насонова. Тамбов, 2008.

6. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бимбада М., 2003.

7. Симонян, К. В. Методика использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов (языковой вуз, начальный этап): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / К. В. Симонян. М., 2008.

8. Соколова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход / Е. Н. Соколова. М., 2004.

9. Тамбовкина, Т. Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Т. Ю. Тамбовкина. М., 2007.

10. Терновых, Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык): Дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Терновых. М., 2007.

11. Трофимова, И. Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (Немецкий язык, I курс): Дис. ... канд. пед. наук / И. Д. Трофимова. Улан-Удэ, 2003.
12. Трофимова, Л. В. Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии (На материале французского языка): Дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Трофимова. Тамбов, 2002.
13. Цывкунова, Е. А. Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов (Английский и латинский языки): Дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Цывкунова. М., 2002.
14. Camilleri, A. The Teacher's Role in Learner Autonomy / A. Camilleri // Learner Autonomy. The Teachers' Views, 1998.
15. Learner autonomy in modern languages. Research and Development. Strasbourg, 1997.
16. Scharle, A. Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility / A. Scharle, A. Szaabo. Edinburgh, 2000.
17. Porcher, L. Formation de formateurs en Français langue étrangère: autonomies et technologies / L. Porcher. Autonomy and self-directed learning: Present fields of application. Strasbourg, 1998.

Антохина В. А., КГПУ
г. Калуга (Россия)

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ
И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

В условиях стремительно изменяющегося окружающего мира, когда с нарастающими темпами идёт процесс обновления информации, смены технологий, задача овладения студентами культурным опытом в виде логически выстроенной системы предметных знаний и умений (фундаментальных, прикладных, профессиональных) является необходимой, но недостаточной. Мы не можем дать выпускникам вузов законченную систему знаний, но обязаны научить студентов умению учиться, самостоятельно приобретать знания и умения, т. е. создать условия для становления их как субъектов учебно-профессиональной деятельности. Несмотря на то, что важность этой задачи осознана не сегодня, во многих исследованиях констатируется неудовлетворительное состояние учебно-профессиональной деятельности студентов (И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис, Ю. Н. Кулюткин, В. Н. Карандашев, А. Э. Штейнмец и др.). Для студентов педагогических вузов эта задача из разряда желаемых, идеальных переходит в разряд

профессионально значимых, т. к. в качестве их профессиональной деятельности выступает педагогическая деятельность, предполагающая создание условий для развития умения учиться у других людей. В Концепции модернизации российского образования, в проектах современных образовательных стандартов, в современных вариативных школьных программах [4] в качестве приоритетной цели признается личностное и психическое развитие школьников на основе становления умения учиться — новообразования учебной деятельности, выражающегося в способности по собственной инициативе изменять (расширять, преобразовывать) свои знания и умения.

Показательно, что учебная самостоятельность признается сегодня ключевой компетенцией учащихся начального звена во многих исследованиях, посвященных компетентностному подходу к модернизации образования [1; 2; 3; 5]. Речь идет о феномене **умения учиться** — комплексном, неаддитивном по своей структуре метаумении, которое обеспечивает реализацию посредством учебной деятельности важнейшей человеческой способности к самоизменению и саморазвитию.

В то же время существующая система педагогического и, в частности, лингводидактического образования (его содержание регламентируется Госстандартом) ориентирована на подготовку учителей к организации усвоения предметного содержания. Вне программного содержания (при декларативном признании необходимости развития школьников и студентов) остаются вопросы, связанные с подготовкой учителя к формированию у школьников учебной самостоятельности и со становлением умения учиться у самих студентов. На преодоление противоречия между требованиями современного общества к выпускнику школы, вуза и традиционной стратегией профессионального образования учителей начального звена и нацелена разработанная нами концепция лингводидактической подготовки будущих учителей начальных классов к реализации личностного развития младших школьников на основе формирования их учебной деятельности в единстве со становлением учебно-профессиональной самостоятельности самих студентов.

Методологические основания разработанной нами концепции лингводидактической подготовки будущих учителей начальных классов составляют современные философские представления о развитии, деятельности, онтологическом, гносеологическом, культуроспецифическом статусе диалога как общего принципа бытия, мышления, общения, познания и концепта современной культуры. Психолого-дидактические предпосылки разработки концепции лингводидактической подготовки отражают положения научной школы Л. С. Выготского: культурно-историческая теория, включающая гипотезы о соотношении обучения и развития, о ведущей роли обучения в развитии (Л. С. Выготский), теория деятельности (А. Н. Леонтьев), теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов,

В. В. Репкин и др.), теория развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

Лингводидактическая подготовка к реализации вариативного развивающего обучения, выстраиваемая на изложенных выше теоретических подходах, осуществляется на 2 уровнях.

На *I уровне обучения* студенты овладевают основами развивающего обучения родному языку (лингвистическим, языковым, речевым знаниям и умениям) при усвоении нормативного курса методики преподавания русского языка, обновлённого в логике развивающей парадигмы.

На *II уровне обучения* происходит фундаментализация лингводидактической подготовки к реализации современного вариативного развивающего обучения, и прежде всего, при изучении студентами специального курса «Теоретические основы развивающего обучения русскому языку». Наименование специального курса отражает его направленность на становление у будущих учителей теоретической позиции в отношении развивающего обучения.

В разработанной нами концепции приоритетной целью специального курса является подготовка будущих учителей начальных классов к реализации современного личностно-развивающего образования в единстве с профессионально-личностным развитием самих студентов.

Качественная подготовка студентов к осуществлению развития при обучении может быть достигнута, если процесс обучения в вузе носит развивающий характер. В соответствии с деятельностным пониманием развития, находящимся в русле отечественной научной традиции, развитие студентов происходит в процессе овладения учебно-профессиональной деятельностью, т. е. умением самостоятельно учиться. Из сказанного следует концептуальная особенность специального курса: его содержание, структура, способы подачи материала, организация аудиторной и самостоятельной работы и др. нацелены на обеспечение овладения студентами предметным содержанием в форме учебно-профессиональной деятельности, т. е. в единстве с освоением умения учиться.

Таким образом, предлагаемая концепция предусматривает реализацию идеи развития при обучении на двух орбитах (в двух ракурсах): а) при профессионально-методической подготовке студентов к реализации развивающего обучения в школе на основе формирования у школьников учебной самостоятельности; б) при организации вузовского обучения, прямо нацеленного на развитие самих студентов в процессе становления у них учебно-профессиональной самостоятельности (деятельности).

Достижению целевой направленности специального курса подчинены отбор содержания (в понятийно-предметной и деятельностной составляющих), технологии и методики его освоения.

Содержание спецкурса составляют научные, интегративные по своей природе знания (психолого-лингводидактические) о сущности процессов развития и развивающего обучения русскому языку и основанные на них

способы профессиональных лингводидактических действий по организации обучения русскому языку в логике становления учебной деятельности, которые устраняют понятийно-деятельностную неполноту существующей системы лингводидактической подготовки. Категориально-понятийная структура профессиональной лингводидактической подготовки расширена, носит междисциплинарный характер, отражающий органическое единство специальных предметно-методических понятий, связанных с процессом усвоения, и психолого-дидактических понятий о сущности, формах, условиях, закономерностях, источниках, движущих силах, содержании развития и развивающего обучения.

Деятельностная составляющая содержания спецкурса отражает две группы подлежащих освоению способов действий:

1) *общедеятельностные умения*, осваиваемые самими студентами в процессе становления их учебно-профессиональной самостоятельности (деятельности): осознавать цель, смысл, значимость учебной работы по изучению каждой темы курса, осознавать способ осваиваемых методических действий, осуществлять контроль чужих методических и учебно-профессиональных действий, осуществлять рефлексивный самоконтроль и самооценку собственных учебно-профессиональных знаний и способов действий и др.;

2) принципиально новые, интегративные по своей природе *профессионально-методические умения* (действия), необходимые для решения реальных профессиональных задач, встающих перед учителем развивающего обучения русскому языку: проектировать постановку и решение учебной задачи (учебной проблемы), действие планирования детьми собственной деятельности; инициировать осознание детьми собственного способа действия, проектировать и реализовывать в собственной учебно-профессиональной деятельности виды заданий, упражнений, нацеленные на формирование у детей контрольно-оценочных действий, инициировать рефлексивное осознание детьми собственной деятельности, границ знания и незнания и др.

Из всего круга вопросов, связанных с технологией и методикой лингводидактической подготовки к реализации вариативного развивающего обучения родному языку, в рамках данной статьи рассмотрим проблему организации самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов при изучении обсуждаемого спецкурса.

Условимся понимать самостоятельную (внеаудиторную) работу студента как учебно-познавательную деятельность, выполняемую без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию, при его планировании и методическом руководстве.

Концептуальной особенностью разработанного нами варианта управления самостоятельной (внеаудиторной) учебной работой студентов (он реализован в нашем учебном пособии «Развивающее обучение русскому языку») является его выстраивание на основе принципов деятельностной

организации учебного процесса. Содержание, характер учебного материала по каждой теме, логика и способы его подачи, задающие логику самостоятельной учебной работы студентов, обусловлены закономерностями становления учебно-профессиональной деятельности студентов.

Деятельностная логика выстраивания руководства по организации самостоятельной работы студентов выражается в том, что методические материалы разрабатывались, исходя из структуры компонентов учебной деятельности. Поэтому задание по каждой теме содержит следующие базовые компоненты.

- **Мотивационно-целевой блок**, назначение которого состоит в том, чтобы создать у студентов положительную мотивацию к выполнению самостоятельной работы на основе: а) раскрытия профессионально-практической значимости учебного материала, подлежащего усвоению; б) обнажения разрыва между ранее усвоенными студентами лингвометодическими знаниями, способами действий и предъявленным заданием.

- **Ориентировочно-информационный блок**, нацеливающий студентов на самостоятельный поиск научной и учебной информации и включающий сведения о способе действия по добыванию новой информации из разных источников.

- **Исполнительский блок**, призванный инициировать осознание студентами способа формируемого действия и овладения им.

- **Блок самоконтроля**, инициирующий самопроверку студентами правильности и полноты освоения: а) фактуального и концептуального слоя содержания изучаемого материала; б) методических действий по применению изученных сведений в новых условиях.

- **Рефлексивно-оценочный блок**, нацеленный на формирование у студентов рефлексивной способности осознавать границы собственного знания и незнания.

При таком подходе задания для самостоятельной (внеаудиторной) работы представляют **комплексную информационно-деятельностную модель организации самостоятельной работы студентов.**

Литература

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. 2003. № 10.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. проф. В. А. Козырева. СПб., 2004.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Наука и школа. 2003. № 1.
5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2.

Галиев Т. Т., ЕАГИ
г. Астана (Казахстан)

САМОУПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ: СИСТЕМНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ, ПРЕДСТАВЛЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Результативность усвоения и приобретения опыта структурирования изучаемого в процессе обучения материала во многом зависит от активной учебной и познавательной деятельности, творчества обучающихся, их личностных качеств, необходимых для достижения поставленных целей обучения, ускоренное воспроизводство которых в условиях учебного процесса, в свою очередь, ускоряет процессы формирования и развития необходимых умений и навыков самостоятельного структурирования.

Благодаря специальной дидактической обработке научного знания [1], связанной с преобразованием его в форму учебной информации, последняя становится фактором управления, а отбор, структурирование, форма и наглядность представления учебного материала может рассматриваться как способ управления обучением обучающихся.

К способам преобразования учебного материала могут быть отнесены: алгоритмизация; изменение последовательности (перестановка) изложения различных разделов учебного курса; введение новой информации и соответствующее структурирование учебного материала с учетом новых научных достижений; структурирование информации по уровню обобщенности ее составляющих; перенос знаний из одной области в другую и т. д.

Структура изложения изучаемого материала на основе системного подхода не только соединяет в себе перечисленные выше приемы, но и позволяет осуществлять принцип одновременности, значительно ускоряющего темпы обучения, эффективное сочетание различных методов обучения, рассмотрение основной теории с различных точек зрения, и т. д.

Чем лучше структурирована и систематизирована совокупность знаний, подлежащих усвоению, тем в большей степени обучающимся ясны цели изучения и значимость овладения данной системой знаний и умений, тем легче и прочнее эти знания и умения усваиваются.

Вместе с тем, следует признать, что многие обучающиеся не умеют работать с литературой, самостоятельно выделять основы теории, ее наиболее значимые части, рассматривать учебный материал с разных сторон, выявляя и проектируя при этом требуемые структуры, изучать объект как развивающуюся систему, самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью.

Возникает впечатление, что необходимость самостоятельного структурирования содержания образования в рамках учебного процесса не обре-

ла еще своей актуальности. Это делает субъектов обучения пассивными исполнителями предлагаемых сценариев, правил и методов работы с изучаемым материалом.

Управляемая преподавателем деятельность структурирования содержания обучения должна в минимальные сроки стать достоянием обучающихся. Одновременно происходит структурирование их соответствующей учебно-познавательной деятельности. Осуществляемые при этом действия могут иметь различные аспекты, в том числе:

— *содержательный* (действия по структурированию, представлению и усвоению содержания обучения);

— *мотивационный* (действия, направленные на формирование у обучающегося системы актуальных для общества ценностей, интереса к обучению и т. д.);

— *ориентировочный* (действия, прежде всего, самого обучающегося по формированию и реализации ориентировочной основы своей познавательной и практической деятельности. Под ориентировочной основой деятельности обучающегося (специалиста) понимается целостная система его представлений об основных положениях, принципах, целях, содержании, формах, методах, (существующих и возможных) проблемах, путях их решения, программе, (личностных и вспомогательных) средствах и ресурсах осуществления предстоящей или выполняемой деятельности, а также необходимых для этого знаний, умений и навыков);

— *исполнительский* (действия, направленные на достижение цели и решение поставленных задач);

— *контрольно-оценочный* (действия по проверке и оценке осуществляемых действий и деятельности, а также полученных результатов);

— *корректировочный* (действия по регулированию осуществляемых действий и деятельности с точки зрения обеспечения их необходимой эффективности, достижения целей и решения поставленных задач при минимизации затрат).

Структурирование содержания образования (используемого в учебном процессе) можно рассматривать как его преобразование в соответствии с целями обучения, воспитания и развития обучающегося, соответствующего структурирования и реализации его познавательной и практической деятельности в рамках отведенного для этого времени.

Структурирование содержания образования, осуществляемое на основе системного подхода, способствует познанию окружающей действительности при минимизации затрат и адекватному целостному развитию личности.

Тот или иной способ деятельности в определенной степени обуславливает соответствующий способ мышления. В процессе многолетней реализации системного подхода в учебном процессе нами была выявлена совокупность деятельностей, направленных на целостное познание окру-

жающей действительности, систематическое осуществление которых способствовало ускоренному формированию и развитию умений и навыков системно-творческого мышления, системного подхода и самоуправления в учебно-познавательной и практической деятельности [2].

Общая схема реализации системного подхода в познавательной и практической деятельности субъекта обучения представляется нами в следующем виде: «от формулирования цели (целей) и задач к системному структурированию, представлению и изучению информации об изучаемом объекте; от конструирования (на основе выявленной информации) концептуальной модели системы изучаемого объекта к разработке целевых программ «функционирования» компонентов рассматриваемой системы и интегрированной системы управления (самоуправления) учебно-познавательной, научной, практической и иной деятельностью; от реализации сконструированной системы и целевых программ к достижению цели (целей) и решению поставленных задач» [2].

В процессе системного структурирования, представления и изучения содержания обучения обучающиеся осуществляют:

- системный анализ информации об изучаемом объекте (включая анализ литературы, нормативных правовых актов, основных понятий и т. д.);
- изучение и учет внутренних и внешних факторов, способных изменить состояние объекта, а также существующих и возможных последствий от воздействия тех или иных факторов;
- поиск результатов научных исследований, имеющих определенное значение для изучаемого объекта, определение того, что следует исследовать; собственное научное исследование;
- выявление, формулирование и структурирование проблем (относящихся к объекту, его системе, учебно-познавательной, научной, практической и иной деятельности субъекта), а также поиск путей их решения;
- поиск, изучение и использование международного, зарубежного и отечественного опыта, который можно использовать для совершенствования объекта, повышения эффективности и качества его исследования и т. д.
- практическая деятельность субъекта;
- прогноз состояния объекта;
- системный синтез и научное обобщение информации об изучаемом объекте;
- инновационная (в том числе рационализаторская и изобретательская) деятельность, направленная на совершенствование и эффективное использование объекта и знаний о нем; совершенствование и развитие методов, форм и средств познания; развитие области знаний, относящейся к объекту; совершенствование и развитие объектов внешней среды, с которыми рассматриваемый объект взаимодействует и т. д.

- получение, обработка, представление и использование результатов [2].

Указанная выше совокупность познавательных, теоретических и практических действий (деятельности), как показали наши исследования, способствует ускоренному и целостному познанию объектов окружающей действительности, их возможному преобразованию и эффективному использованию на практике, формированию и развитию умений и навыков системного подхода, системно-творческого и иных способов мышления.

Внедрение в систему образования технологии системного структурирования, представления и изучения содержания обучения позволило выявить возможность использования ее в качестве специфического способа научного познания окружающей действительности. Задача состоит в том, чтобы усвоение представленных выше видов деятельности носило опережающий характер.

Литература

1. Якунин, В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. М., 2000.
2. Галиев, Т. Т. Системный подход к интенсификации учебного процесса / Т. Т. Галиев. Алматы, 1998.

Глотова Ж. В., РГУ имени И. Канта
г. Калининград (Россия)

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ УЧЕБНОЙ И ОБУЧАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Изменения, произошедшие в содержании современного образования за последнее десятилетие — перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения на формирование общепредметных компетенций, на развитие самостоятельности учебных действий — влекут за собой и изменение системы оценивания.

Сделаем экскурс в традиционную пятибалльную систему оценивания и назовем ее основные недостатки:

— не дает возможности для формирования у обучающегося *оценочной самостоятельности*. Указанная способность признана сегодня ключевой компетенцией, определяющей новое качество содержания российского образования. Общепринятая «отметочная» система выполняет функцию внешнего контроля успешности обучения студента со стороны преподавателя;

— затрудняет *индивидуализацию* обучения. Преподавателю трудно зафиксировать и положительно оценить реальные достижения каждого конкретного обучающегося в сравнении с предыдущими результатами его

обучения. Преподавателю приходится лавировать между фиксацией успешности результата студента, сравнивая этот результат с некоторой среднестатистической нормой, и фиксацией успешности результата для данного обучающегося;

— является *малоинформативной*. В силу своей формализованности и скрытости критериев по отметке часто нельзя судить о действительном уровне знаний и, что самое главное, нельзя определить вектор дальнейших усилий — что именно надо улучшить, над чем поработать, в какой степени это все возможно для конкретного обучающегося;

— часто имеет *травмирующий характер*. Полностью сосредоточенная в руках преподавателя, «отметочная» система нередко оказывается орудием манипуляции и психологического давления. Этот фактор часто приводит к снижению интереса к учебе, росту психологического дискомфорта обучающегося, его тревожности и другим последствиям.

Необходим поиск принципиально иного подхода к оцениванию, который способствовал бы гуманизации обучения, индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации и учебной самостоятельности в обучении. С поиском таких форм и связано появление идеи безотметочного обучения в условиях компетентного подхода в образовании.

Диагностика в процессе обучения предполагает изучение, анализ и оценку результатов учебной деятельности студентов и обучающей деятельности преподавателя — как с целью определения их эффективности, так и для последующей коррекции. Таким образом, в ракурсе рассматриваемой проблемы нам необходимо учитывать два вектора педагогической диагностики: 1) диагностику результатов обучения студентов, направленную на совершенствование педагогического процесса, обеспечивающего достижение высокого уровня профессиональной компетентности; 2) диагностику (самодиагностику) эффективности деятельности преподавателя, способствующую его профессиональному совершенствованию, повышению уровня педагогического мастерства. При этом важным фактором результативности обучающей деятельности преподавателя выступает первый фактор.

Определение эффективности формирования профессиональной компетентности связано с разработкой критериев, в соответствии с которыми отслеживаются и оцениваются результаты учебной деятельности студентов; они должны соотноситься с прогнозируемыми целями обучения и содержать в себе не только педагогические, но и психологические критерии: измерять уровень сформированности компетенций, уровни развития отдельных сфер индивидуальности.

К сожалению, диагностика результатов обученности осуществляется преимущественно посредством дидактических критериев, то есть оценивается результат овладения студентами содержанием учебного материала на определенном уровне усвоения. При этом, как отмечает

Е. Д. Божович, не принимается во внимание ни системная организация знаний, ни степень владения приемами и средствами учебной деятельности, ни уровень психического развития обучающихся в процессе обучения, ни формирующиеся в ходе него личностные новообразования (познавательная и профессиональная мотивация, мировоззрение, позиция субъекта познавательной и профессиональной деятельности, расширение «зоны ближайшего развития» и т. д.) [2, с. 5–11].

Проблема совершенствования оценочной деятельности преподавателя является одной из наиболее актуальных проблем, поскольку от характера и способов оценивания зависит удовлетворенность или неудовлетворенность обучающимися самим процессом обучения, мотивация к дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. Оценка оказывает значительное влияние на личностное формирование студента, стимулирует или затормаживает его стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Существующая система оценивания результатов учебной деятельности студентов противоречит требованиям, предъявляемым к образовательному процессу, базирующемуся на компетентном подходе.

Прежде всего, необходимо разграничить сущность понятий «оценка» и «отметка». *Оценка* успеваемости студентов — это определение степени усвоения ими учебного материала в соответствии с предъявляемыми требованиями. Оценка выступает как процесс, деятельность оценивания. *Отметка* — балльная форма оценки, ее формально-логический результат.

Мы считаем, что попытка усовершенствовать существующую пятибалльную шкалу оценивания за счет увеличения количества баллов (до 10 или 12), но без изменения сущности самого процесса оценивания, не приводит к каким-либо коренным преобразованиям. Не происходит самого главного — отметка не превращается во внутренний стимул деятельности обучающихся, не становится инструментом самосознания причин, лежащих в основе конкретного результата данной деятельности, не побуждает студентов к изменению способов своей учебной деятельности и дальнейшему совершенствованию уровня своей профессиональной компетентности.

Мы видим ряд основных направлений в решении данной проблемы.

1. Совершенствование критериальной основы оценки результатов обучения. В условиях оценивания учебных достижений студентов нормативные эталоны должны быть четко определены. Основанием для их разработки должны служить показатели степени обученности, соответствующие определенным уровням усвоения учебного материала. Система данных показателей достаточно глубоко разработана в современной дидактике [1; 4]. В соответствии с ними вычисляется процентное соотношение степени обученности. Так, В. П. Симонов считает, что 1-й уровень усвоения (различие) составляет 4% общей степени обученности, 2-й уровень

(знание — воспроизведение, запоминание) — 16%, 3-й уровень (понимание) — 36%, 4-й уровень (простейшие умения и навыки, действие по алгоритму) — 64%, 5-й уровень (перенос, творческое применение знаний) — 100%. Становится возможным, таким образом, распределение студентов по уровням их достижений — по степени сформированности их профессиональной компетентности. Важным условием для оценивания учебной деятельности студентов является освоение обучающимися критериальной основы оценочной деятельности, развивающей способность к самооценке и самоанализу результатов учения.

2. Вторым направлением в решении проблемы усовершенствования системы оценивания является сочетание нормативных и индивидуальных эталонов при оценивании учебной деятельности обучающихся [3]. Если нормативные эталоны являются основой для итоговой оценки знаний, то в процессе текущей проверки необходимо ориентироваться и на индивидуальный эталон: сравнение результатов учебной деятельности студента с его предыдущими результатами, определение его индивидуальных достижений, выявление динамики развития. Применение индивидуальных эталонов оценивания формирует внутренние мотивы учения, стимулирует самоанализ и самооценку деятельности учения.

3. Применение разнообразных видов оценочных шкал — количественных и порядковых. Для этой цели можно использовать следующие диагностические методики: диагностику самооценки компетентности студента, дескриптивную шкалу компетенций, рейтинговую шкалу оценивания компетенций, методику изучения мотивов учебной деятельности студентов и т. д.

4. Объективное оценивание учебных достижений студентов достигается также активным использованием системы тестовых заданий, учебных карт, ситуаций, разработанных в соответствии с уровнями формирования профессиональной компетентности.

5. Основным направлением совершенствования оценки результатов учебной деятельности студентов в условиях формирования профессиональной компетентности должно стать гармоничное сочетание оценочной деятельности преподавателя с самооценочной деятельностью студентов.

При безотметочном обучении используются такие средства оценивания, которые, с одной стороны, позволяют зафиксировать индивидуальное продвижение каждого обучающегося, с другой стороны, не провоцируют преподавателя на сравнение обучающихся между собой, их ранжирование по успеваемости. Особенность процедуры оценивания при безотметочном обучении состоит в том, что самооценка студента должна предшествовать преподавательской оценке. Несовпадение этих двух оценок становится предметом обсуждения. Критерии и форма оценивания каждой работы студентов могут быть различны и должны быть предметом договора между преподавателем и студентами.

Таким образом, становится очевидным, что переход к новому виду оценивания уже давно назрел и требует своей реализации.

Литература

1. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. М., 1989.
2. Божович, Е. Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий / Е. Д. Божович // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. М., 1995.
3. Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность учителя / Г. Ю. Ксензова. М., 2000.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. М., 2002.

Горноста́й Т. Л., БрГУ имени А. С. Пушкина
г. Брест (Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ»

В системе подготовки специалистов по дошкольному образованию среди предметов психолого-педагогического цикла важное место отводится истории педагогики. Студенты должны усвоить, что история мировой педагогики является составной частью не только самой педагогики, но и истории культуры, науки, общественной мысли. Обилие исторического материала, фактов, имен, педагогических и философских теорий зачастую вызывает у студентов большие затруднения, поэтому при изучении историко-педагогической литературы особую значимость приобретает систематическая самостоятельная работа студентов.

При разработке содержания семинарских занятий мы видели свою задачу в том, чтобы дать студентам материал, знакомство с которым будет способствовать творческому усвоению исторического наследия. Важно сформировать у будущего педагога убеждение, что история образования и педагогической мысли — необходимая предпосылка и само содержание современной педагогической теории, без которой невозможно совершенствование практической деятельности по обучению и воспитанию. С этой целью на социально-педагогическом факультете БрГУ имени А. С. Пушкина с 2003 года в курсе преподавания истории педагогики была разработана и апробирована индивидуально-дифференцированная технология формирования профессиональной направленности у студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование».

В ходе апробации новой технологии была выявлена ее эффективность, которая позволила осуществлять более качественную подготовку студентов к будущей педагогической деятельности.

Классификационные параметры технологии:

По уровню применения: общепедагогическая.

По философской основе: гуманистическая.

По концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная, развивающая.

По ориентации на личностные структуры: ЗУН + СУД + СЭН + СУМ. Информационные технологии (формирование знаний, умений, навыков по предмету — ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий — СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные — (формирование сферы эстетических и нравственных отношений — СЭН); технология саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности — СУМ).

По характеру содержания: обучающая и воспитывающая, профессионально-ориентированная, гуманитарная, комплексная.

По подходу к студенту: личностно-ориентированная.

По организационным формам: индивидуально-дифференцированная.

По категории обучаемых: массовая, адресованная студентам 2-3 курса социально-педагогического факультета.

По преобладающим методам и средствам: репродуктивная, объяснительно-иллюстративная, проблемного обучения, развивающего обучения, коммуникативная, творческая.

Особенности содержания технологии: традиционная парадигма образования «преподаватель-учебник (учебные пособия) — студент» заменяется на новую — «студент-учебник-преподаватель». При новой парадигме образования преподаватель выступает, прежде всего, в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности студентов, компетентного консультанта и помощника. Личностно-ориентированное обучение представляет собой дифференцированный подход к отбору содержания образования с учетом уровня интеллектуального развития студента, его способностей, задатков и возможностей при подготовке к предмету.

Основную ценность индивидуально-дифференцированной технологии формирования профессиональной направленности студентов представляют **разноуровневые задания**. Под разноуровневым обучением мы понимаем такую организацию учебной деятельности, при которой каждый студент имеет возможность овладеть учебным материалом на разном уровне (базовом, конструктивном, творческом), но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей личности.

Задания **базового** уровня представляют образовательный стандарт и обязательны для выполнения всеми студентами. На этом уровне используются следующие формы внеаудиторной работы студентов: конспектирование обязательной литературы; аннотирование, составление тезисов;

подборка и дополнение цитат, высказываний великих педагогов и ученых; подготовка небольших сообщений (например: «Подготовьте сообщение о воспитании и обучении благородных девиц в Смольном институте», «Как вы понимаете слова К. Д. Ушинского: “Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его во всех отношениях...”?»).

Учебно-исследовательские задания **конструктивного** уровня предполагают систематизацию знаний студентов, дальнейшее развитие умений и способностей самостоятельной учебно-познавательной работы. В содержание знаний и умений конструктивного уровня входит выполнение тестовых заданий, заполнение и составление таблиц, схем, решение кроссвордов, сравнительный анализ, приведение примеров современного использования ранее разработанных систем, методов, подходов. (Например: «Составьте схему средневековой системы образования», «Заполните таблицу “Сравнительная характеристика педагогических идей античных философов”».)

Важное значение для профессионального становления будущего педагога имеет включение студентов в научно-исследовательскую работу, которая предполагает высокий уровень аналитического мышления, мотивации, активности, умения вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, видеть преемственность идей педагогов разных исторических эпох, проводить сравнения с современными подходами, определять возможности прогнозирования успешности того или иного нововведения. Студентам предлагаются задания **творческого** уровня: самостоятельная разработка вопросов для дискуссий, экспресс-опроса по заданной теме и непосредственное проведение этих мероприятий в студенческой группе; написание педагогических сочинений, эссе, сочинений-резюме, рефератов; моделирование педагогических ситуаций; составление кроссвордов. Выполнение заданий этого уровня может явиться основой для написания курсовой или дипломной работы, так как помогает студенту проявить интерес к проблеме, желание углубиться в ее изучение. (Например: «Обоснуйте актуальность основных педагогических идей Я. А. Коменского и разработайте вопросы к дискуссии».)

Разработанную нами систему разноуровневых заданий можно отнести к технологии проблемного обучения. Она рассчитана на включение различных психологических механизмов личности, развитие познавательной мотивации и саморегуляции, направленной на понимание и управление собственными действиями, а также на формирование позитивного отношения к процессу обучения.

Изучение истории педагогики осуществляется с использованием личностно-ориентированной, поисковой моделей обучения. На занятиях широко применяется стратегия активного обучения, позволяющая устанавливать субъект-субъектные отношения в системе «преподаватель-студент», многостороннюю коммуникацию, стимулировать активность обучающихся,

использовать самооценку и обратную связь. Для оптимизации образовательного процесса используются интерактивные методы обучения. Как известно, смысл интерактивности состоит из дефиниций понятий «интер» (между) и «активность» (усиленная деятельность). Исходя из этого, термин *интерактивное педагогическое взаимодействие* трактуется как усиленная целенаправленная деятельность педагога и учащихся по организации взаимодействия между собой в целях развития (С. С. Кашлев).

Интерактивное взаимодействие представляет собой интенсивную коммуникативную деятельность участников педагогического процесса, разнообразие игровых методов. Так, с целью создания благоприятной атмосферы для организации педагогического общения на занятии мы используем методы «Комплимент», «Буква имени» и др. Для актуализации знаний студентов, установления коммуникаций — методы мыследеятельности «Четыре угла», «Дюжина вопросов». Для организации дискуссии важно, чтобы студенты смогли определить свою позицию и привести соответствующие аргументы. В этом им помогут методы «Да и нет», «Пустой стул», «Торнадо». Для осуществления процесса получения обратной связи, совместного оценивания результатов учебной деятельности уместно использовать методы «Мишень», «Незаконченные предложения», «Занятие одним словом» [2].

Творчество на учебных занятиях рассматривается как обязательный компонент профессиональной деятельности преподавателя, призванного научить студентов применять знания в нестандартных ситуациях.

Эффективность самостоятельной работы во многом определяется системой контрольных мероприятий, предусмотренных при изучении курса. Это могут быть экспресс-опросы, тестовые задания по темам, коллоквиум, зачет, экзамен. В зависимости от содержания, формы контроля меняется и характер самостоятельной работы. Так, зачет может проводиться в виде устных ответов на заранее поставленные вопросы или в виде письменной работы (тестовые задания); а также на зачете предусматривается обязательное выполнение учебно-исследовательских заданий базового уровня.

Экзаменационные билеты состояются из двух вопросов по темам курса, причем один из вопросов может иметь проблемный характер. Работа студентов по подготовке к экзамену нацелена как на репродуктивное воспроизведение пройденного материала, так и на его систематизацию, умение выделить проблему (например, проблему цели воспитания) из практики действовавших в разных странах образовательных систем и педагогических взглядов ученых. Здесь важно не просто оперировать конкретными фактами, высказываниями отдельных авторов, а суметь на основе педагогических концепций определить подход к решению данной проблемы. Практика показала, что студенты, выполняющие учебно-исследовательские задания конструктивного и творческого уровня, не испытывают затруднений при ответах на проблемные вопросы. Следует от-

метить тот факт, что примерно 85% студентов не ограничиваются базовым уровнем и выполняют конструктивный, а 20% — творческий уровень.

В разработанном нами практикуме даны рекомендации по организации самостоятельной работы студентов с использованием разнообразных методов и приемов, сформулированы требования к написанию рефератов, представлена примерная тематика курсовых и дипломных работ, предложены задания для самостоятельной управляемой работы, вопросы к экзамену, ключ к тестам.

Сфера применения: на 3 курсе социально-педагогического факультета в преподавании учебной дисциплины «История педагогики».

В 2007 году практикум был доработан, и рукопись представлена в учебно-методическое объединение высших учебных заведений Республики Беларусь по педагогическому образованию, где было принято решение о присвоении учебному изданию «История педагогики: практикум» грифа УМО ПО [1].

Таким образом, применение продуктивной педагогической технологии разноуровневых заданий позволяет развивать субъектную позицию студента, его компетентность, создает условия для раскрытия индивидуальных возможностей, формирует профессионально значимые качества личности, стимулирует активность и межличностное взаимодействие в студенческой группе.

Литература

1. Горностай, Т. Л. История педагогики: практикум / Т. Л. Горностай. Брест, 2008.
2. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчик, Д. И. Губаревич и др. Мн., 2003.

Дьяченко Л. С., ВГУ им. П. М. Машерова
г. Витебск (Беларусь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

Любой предмет университетского курса призван не только обогатить студента предметным содержанием, но и стать источником его духовного развития, творческого самораскрытия и самосовершенствования. Большими возможностями акмеологического развития личности студента обладают предметы педагогического цикла.

Педагогическое знание, лежащее в основе педагогической теории, обладает удивительной способностью (при умелом раскрытии его сущности) превращаться в умение. Так, например, при работе над понятием «педагогический процесс» необходимо использовать технологический (структури-

рованный, поэтапный) подход к раскрытию сущности данного понятия, его основных компонентов, что позволит сделать обучаемого (студента) сопричастным к организации собственного процесса усвоения знаний, научить его учиться.

Предметная составляющая педагогического знания (собственно педагогическое знание) и его методологическая составляющая (знание о знании) позволяют научить студента не только учиться, но и в будущем проявлять профессиональную компетентность. Все профессионально значимые умения в системе профессии «человек-человек» (гностические, конструктивные, коммуникативные, перцептивные, организаторские) формируются с помощью педагогической теории, в их основе лежат знания теории обучения и теории воспитания. И если методологическая составляющая педагогического знания формирует гностические умения, а предметная — конструктивные и организаторские, то духовная составляющая педагогического знания позволяет развить в личности ее перцептивные и коммуникативные способности и качества.

Важнейшая часть педагогической теории — теория воспитания — обладает большим акмеологическим потенциалом. Усвоение основ нравственной, гражданской (любой) культуры, позволяет зародить у студентов желание подниматься по лестнице этического, всестороннего самосовершенствования. Ситуации нравственного, эстетического гражданского выбора, в которые ставят студента интерактивные приемы обучения и воспитания, позволяют ему более осознанно и целенаправленно стремиться к достижению личностного и профессионального «акме» — зрелости, совершенства. На то и другое уходит порой целая жизнь. Помочь овладеть приемами педагогической техники и основами коммуникативной культуры, освоить уровни теоретического, рефлексивного мышления, научить общаться, а главное — понимать, принимать, помогать, то есть любить другого (Е. Н. Ильин), — все это может преподаватель дисциплин педагогического цикла, который вместе со студенческой аудиторией продолжает стремиться к собственному «акме», осваивая все новые и новые горизонты педагогического мастерства.

Пятилетний опыт работы на занятиях по педагогике в режиме самоуправления позволяет сделать вывод о необходимости моделирования реальных образовательных ситуаций, в которых студент в полной мере ощущает ответственность за эффективное управление учебной деятельностью, получая уникальную возможность приобрести профессионально значимые умения.

За подготовку и проведение занятия отвечает ассистент преподавателя, который распределяет доклады к занятию и организует работу группы по их обсуждению. Ассистент назначает «белого» и «черного» оппонентов, которые выявляют содержательно-процессуальные «плюсы» и «минусы» доклада. Докладчик, излагая материал, делает его информационно-значимым за счет обязательного рефлексивного анализа содержания.

Группа внимательно слушает докладчика, задает вопросы. Ассистент преподавателя вместе с докладчиком организует полилог с группой.

Экспертная группа, состоящая из ассистента преподавателя, «белого» и «черного» оппонентов и самого докладчика, участвует в выставлении отметки. Преподаватель обладает совещательным голосом.

Эффективность занятий с применением технологии самоуправления обеспечивается педагогической поддержкой преподавателя и всей студенческой группой.

Демонстрируя на лекции значимость педагогической науки в практической подготовке будущих профессионалов, создавая ситуации полилога и диалога, используя проблемные методы изложения материала, преподаватель создает атмосферу, необходимую для реализации технологии самоуправления на практических занятиях. Синтонное общение со студенческой аудиторией, искренность и открытость преподавателя помогут студентам освоить навыки самоуправления учебной деятельностью.

Евстифеева Н. В., Жиндеева Е. А., МГПИ им. М. Е. Евсевьева
г. Саранск (Россия)

СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Изучение современного литературного пространства — процесс многогранный. Особая стереоскопичность восприятия различных точек зрения на события, явления, происходящие в русской и мордовской литературах конца XX — начала XXI веков, представляет определенную сложность и для ряда специалистов, и для читателей — любителей русской словесности. Хронологическая неопределенность, эстетическое многообразие, постоянный коэффициент поправки к понятию «современность» требуют от будущего учителя не только приобретения умений и навыков осознания писательской концепции изображения художественного пространства и литературного характера на страницах русской поэзии, прозы, драматургии сегодняшнего дня, но и способности интерпретировать изучаемое художественное произведение в единстве конкретно-исторического и общечеловеческого аспектов.

Основой предлагаемого курса по выбору «Религиозное сознание и поиски себя в современной русской и мордовской литературах» является исследование художественного материала. Это важно для постижения читателями авторского видения мира и соответствия изображаемой модели поведения литературного характера религиозным воззрениям эпохи, что в совокупности должно способствовать адекватному восприятию художественного произведения как эстетического образца определенного этапа генезиса культуры.

Поскольку курс рассчитан на знания студентов выпускного курса высшего учебного заведения, то в его аналитической части делается акцент на необходимости активизировать личностно-ориентированный потенциал, использовать разносторонние методы в осмыслении предложенного художественного материала. Иными словами — особое внимание уделяется студенту как субъекту учебной деятельности в процессе освоения основных параметров заявленной проблемы. В связи с этим сочетание субъективного подхода с объективными целями и задачами работы предполагает широкий спектр сравнений и сопоставлений, использования структурно-типологических, жанрово-стилевых, проблемно-тематических, языковых параметров анализа художественного произведения.

Акцентируя внимание на взаимодействии, оценивании, сопровождении, исходя из принципов культуросообразности и гуманизма в процессе изучения конкретного художественного материала, содержащего необходимую проблематику, выстраивается субъект-субъектная модель взаимоотношений участников педагогического процесса.

В традиционной педагогике обучающийся выступает объектом, а обучаемый — субъектом образовательного процесса. Субъектный подход к организации образовательного процесса предполагает, что студент способен добывать знания, для чего должен постоянно находиться в ситуации выбора — для чего, что и как делать. Организация такого вида деятельности инициируется внешними воздействиями, которые, вместе с тем, не являются определяющими.

В некоторых случаях диалогичность позволяет построить занятие в дискуссионном ключе. Примером может выступать обращение к анализу поэмы В. Гадаева «Земли небесный поводырь» о подвижническом подвиге Преподобного Сергия Радонежского [1]. Наряду с развитием теоретических знаний, творческих способностей, с обучением навыкам анализа поэтического текста ставится задача активизировать у студентов чувство сопричастности к духовному наследию русского народа, оживить комплекс знаний о религиозном сознании эпохи, месте и значении личности Сергия Радонежского в понимании мирского удела и духовного самопожертвования. Для этого посредством компьютерной поддержки в качестве иллюстративной части рассуждений используются репродукции картин М. Нестерова «Видение отроку Варфоломею», «Труды преподобного Сергия», аудиозаписи духовной музыки «Церковное многоголосие России XVI-XVII в.», колокольные звоны «Золотого кольца России», слайдовая презентация «Соборы и храмы Троице-Сергиевой Лавры». В качестве эпиграфов взяты высказывания И. С. Тургенева, О. Ключевского, В. Распутина о роли и месте соборности в православной культуре. Однако нельзя забывать о многоконфессиональности российского общества. Диалогичность важна в данном случае для понимания сути самопожертвования ради блага других людей, чья трансляция имеет место быть в той или иной мере во всех религиях. Таким образом, основным предметом диалога выступает

совместное обсуждение при совместной направленности на разрешение проблемы. При этом активность направлена на предмет общения, а не на личность одного из участников.

В процессе субъектно-субъектных отношений при изучении курса важна установка на партнёрство в общении, признание прав любого члена разговора на собственную точку зрения, на умение слушать и слышать.

А поскольку «субъект — познающий и действующий человек, носитель свойств, состояний и действий, обладающий сознанием и волей» [2], то познавательные цели в ходе дискуссии позволяют не только выработать мировоззренческую доминанту, но и осознать точку зрения автора произведения, художественно-стилевые особенности анализируемого текста.

Подчеркнем, что при таком виде работы студент является одновременно и субъектом образовательной деятельности, и субъектом своего поведения в образовательной ситуации. Это требует проявления активного начала, способности риторически грамотно сформулировать свою позицию, умения транслировать личный опыт познания, переживаний и т. п. Таким образом, самостоятельность, активность, желание и умение принять ответственность за свой эмоционально-духовный выбор, толерантность по отношению к другим религиозным воззрениям позволяют не только овладеть основными приемами анализа художественного материала, но и принять иную точку зрения.

Мы согласны с тем, что для качественного обновления педагогической деятельности необходимо освоение в педагогической практике способов стимулирования самопознания, самоопределения и самореализации обучающихся. Но при этом необходимо изменить стиль отношений между членами учебного процесса: преподаватель должен перестать быть носителем и транслятором знаний, превратиться в помощника, консультанта, организатора самостоятельной деятельности студентов. В настоящее время это и является нашим приоритетом в организации освоения заявленного курса по выбору на филологическом факультете МГПИ им. М. Е. Евсевьева.

Литература

1. Гадаев, В. А. Мое мироздание / В. В. Гадаев. Саранск, 2004.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. М., 1986.

Ермакова Э. Э., БрГТУ
г. Брест (Беларусь)

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Современный этап развития общества, характеризующийся изменениями условий функционирования рынка труда и возрастающими требованиями работодателей к качеству работников, ставит перед системой высшего образования серьёзные задачи по подготовке специалистов, способных ориентироваться в сложных и непредсказуемых ситуациях. В условиях рыночной экономики основной задачей профессионального образования является формирование и развитие у студентов комплексной системы навыков и компетенций, позволяющих им успешно реализовывать себя в профессии. Хорошие теоретические знания должны быть подкреплены практическими навыками и умениями, приобретёнными в процессе учебных практических занятий и в период прохождения производственной практики. Переход к практико-ориентированному образованию предусматривает сочетание теоретического и практического обучения, в ходе которого происходит формирование конкурентоспособного специалиста.

Приобретение практических навыков у студентов включает несколько этапов: во-первых, это аудиторные занятия, где обсуждается практическое применение изучаемого теоретического материала, применяются такие виды обучения, как деловая игра и мозговая атака (в некоторых случаях с использованием вычислительной техники и специальных программ). Во-вторых, самостоятельная работа студентов в виде выполнения курсовой работы, где вырабатываются такие виды практических навыков, как проведение исследования, анализ исследуемого явления или объекта, определение проблемы и пути её решения. И, наконец, приобретение первоначального опыта профессиональной деятельности, получение практических навыков работы происходит в ходе производственной практики.

Несмотря на предусмотренную учебными планами практическую ориентацию образования, существует ряд проблем, которые отмечал А. Н. Косинцев, будучи заместителем премьер-министра: «Важно с первого курса вовлекать студентов в решение задач практической деятельности в конкретной профессиональной сфере. С первого года обучение должно вестись так, чтобы будущий специалист понимал, каким образом его предстоящая профессиональная деятельность будет связана с развитием отрасли, в которой он будет работать. В настоящее время введение в специальность часто носит формальный, затеоретизированный характер. Министерство образования делает все возможное, чтобы устранить этот недостаток. Но, к сожалению, часто приходится слышать от заказчиков: «Окончите вуз, придете на производство, научитесь». Отраслевые министерства должны в корне перестроить свое отношение к системе образования» [1].

В период производственной практики студент, погружаясь в профессиональную среду, должен адаптироваться к ней, получить необходимый опыт работы, усвоить определённые нормы и правила общения в коллективе. Целью производственной практики на предприятиях является формирование у студентов профессиональных компетенций в процессе дея-

тельности в реальных условиях; производственная практика должна стать связующим звеном между обучением и профессиональной деятельностью. Кроме того, производственная практика даёт студенту возможность разобратся в своих интересах и предпочтениях и, в случае необходимости, внести коррективы в своё профессиональное будущее.

Заметим, что на сегодняшний день результаты производственной практики не достигают поставленных целей, что обусловлено вполне определёнными причинами. Во-первых, в новых экономических и социальных условиях (конкуренция, дефицит рабочего времени, коммерциализация всех процессов) предприятия часто не имеют возможности выделить специалиста, которого можно было бы отвлечь от его функциональных обязанностей на значительный промежуток времени для полноценного руководства работой студента. Во-вторых, работодатели, предоставляющие возможность прохождения производственной практики на их предприятиях, не всегда готовы трудоустроить будущего специалиста, поэтому и не заинтересованы вкладывать в него силы и время. В-третьих, студентам на практике не всегда доверяют выполнение реальных задач, что не позволяет добиться должного эффекта в совершенствовании приобретённых в вузе навыков и умений.

Руководители многих предприятий отмечают хорошую теоретическую подготовку студентов, их способность к исследованиям и анализу, высокую степень готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности, активность, заинтересованность, исполнительность и ответственность. Студенты же, как правило, готовы работать во время практики даже не получая зарплату, компенсируя это приобретением неоценимых навыков и опыта.

Полноценная производственная практика даёт студентам возможность увеличить свои шансы при трудоустройстве (часто студенты устраиваются на постоянную работу по специальности в местах прохождения практики), а также повысить свою мотивацию к обучению. Поэтому в учебном процессе практика студентов должна занимать особое место. Основные преимущества для студентов и работодателей от практического обучения в рамках производственной практики определены в таблице.

Таблица

Основные преимущества производственного обучения

Преимущества для студентов	Преимущества для работодателей
Возможность увидеть востребованность и значимость теоретических знаний в практической деятельности	Возможность определить умение студента использовать теоретические знания в практической деятельности
Формирование психологической готовности к самостоятельной деятельности	Использование бесплатной рабочей силы
Развитие стремления к профессиональному росту	Использование дополнительной рабочей силы
Возможность выбора конкретного на-	Сокращение времени на адаптацию

правления будущей деятельности	молодого специалиста к профессии
Приобретение уверенности в собственных силах	Возможность оценить мотивацию студента
Получение оценки своей деятельности от профессионалов	Возможность оценить личностные качества студента
Адекватная оценка собственного профессионализма	Обеспечение процесса передачи специфических теоретических знаний от студента к работникам
Проектирование дальнейшего образования и самообразования	Уменьшение риска ошибки при найме нового сотрудника
Увеличение преимуществ при трудоустройстве	Возможность адекватного выбора сотрудников

Обеспечение высокого профессионального уровня специалиста является производным от эффективного практического обучения в вузе. Однако приобретение студентами навыков и умений, конкретного практического опыта в определённой области остаётся открытым вопросом. Очевидно, что решение этой проблемы может быть найдено только при неразрывной связи вуза с предприятиями и организациями.

Литература

1. Косинец, А. Н. Инновационное образование — главный ресурс конкурентоспособной экономики государства / А. Н. Косинец // Беларусь сегодня. 30.10.2007.

Ермолович М. М., БГУ
г. Минск (Беларусь)

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОТ УПРАВЛЕНИЯ К САМОУПРАВЛЕНИЮ

Современная ситуация требует подготовки специалистов, обладающих высоким уровнем развитости профессиональных умений и навыков, потребностью в самосовершенствовании, готовностью к использованию инноваций в производственном, учебном и исследовательском процессах. Характерной особенностью современного становления специалиста является, с одной стороны, тенденция усиленного внимания к проблеме профессионального роста, повышение удельного веса людей с высшим образованием в общей численности населения, а с другой — падение уровня ответственности за результаты своего труда. Это обуславливает необходимость формирования у студентов ключевых компетенций, а также усвоение такого способа выполнения профессиональных задач, который опирался бы на деонтологические принципы. При этом формирование профессионала может рассматриваться с точки зрения формирования его

личности, а системообразующим принципом такого развития будет являться деонтология. Данную задачу профессиональной подготовки можно решать на различных этапах образования.

Проблема формирования деонтологической составляющей компетентности может быть рассмотрена в контексте противоречия между развитием человеческой индивидуальности и развитием общества. Характер знаний и уровень подготовки студента обуславливают необходимость включения его в решение проблемных ситуаций. Освоение деонтологического компонента в учебной деятельности является одним из факторов перехода от управления к самоуправлению в рамках указанного процесса.

Управление учебной деятельностью — понятие комплексное и охватывает широкий спектр вопросов от разработки стратегий до приемов по формированию его внедрения. В процессе управления учебной деятельностью выделяются взаимосвязанные этапы, образующие систему (планирование, организация, мотивация и контроль), а все действия направлены на развитие личности и утверждение ее существенной общественной роли. Самоуправление выступает в виде интегративного свойства личности, которое является ведущим фактором в достижении высокого уровня подготовленности. Процесс перехода от управления к самоуправлению выражается через введение составляющих педагогической деонтологии.

Следует отметить, что проблема формирования деонтологического компонента не находит широкого отражения в психолого-педагогических исследованиях, хотя умение занимать активную жизненную позицию напрямую связано с различными видами деятельности, а достигнутые уровни развития данного компонента характеризуют интегральный тип подготовки выпускника и становятся основой для перехода к самоуправлению учебной деятельностью. Специфика формирования деонтологического компонента состоит в значительной роли педагога, который участвует в обучении и воспитании человека, готовит его к выполнению профессионального долга. А так как педагогическое взаимодействие носит не разовый характер, то и обучающий должен быть примером. Важно заложить потребность нравственного профессионализма, которую можно характеризовать как движущую силу развития личности и общества. Появление новых ориентиров, идеалов среди молодежи повлекли за собой и перемену взглядов на учебно-воспитательный процесс.

Изучение процесса адаптации к учебной деятельности в вузе и переходе от управления к самоуправлению четко прослеживается в организации самостоятельных работ студентов (например, в ходе написания курсовых и дипломных проектов). Этот процесс сопровождается развитием новых компетенций и изменением позиции педагога, который выполняет функции менеджера учебно-воспитательного процесса. Существование двух сторон управления учебной деятельностью студентов — внешней и внутренней — накладывает отпечаток на особенности проявления студентами собственной активности. На младших курсах тематика самостоятель-

ных работ охватывает широкий спектр вопросов, рассмотрение которых включает знания изучаемых дисциплин, вырабатывает готовность к совершению мыслительных действий и способствует умению самостоятельно добывать знания и ими управлять [2, с. 22]. На старших курсах необходимо из обобщенных знаний и умений формулировать цели, разрабатывать проекты и предлагать решения для выполнения профессиональных задач. Трансформация академической компетенции студента в профессиональную сопровождается развитием социально-личностных компетенций, куда входит деонтологический компонент.

В формировании деонтологического компонента выделяются несколько этапов: первый характеризуется выявлением уровня сформированности данной составляющей; второй — разработкой направлений в формировании деонтологического компонента; третий — совершенствованием содержания, методов и приемов; четвертый — определением результатов педагогического процесса по формированию исследуемого компонента.

Одним из условий приобретения деонтологического компонента является непрерывность процесса самосовершенствования и необходимость управленческих действий, которые направлены на связь процессов «обучение — воспитание — результат — оценка». В этом случае позиция педагога состоит в том, чтобы направить усилия на путь решения ситуаций через демонстрацию ответственности за дело. Второе условие развития деонтологического компонента — оценивание компетентности решений; оно достигается через преобразование целей образования. Третье условие — переход к деонтологическому мышлению, что обусловлено современными тенденциями преобразования общества. Решение данной задачи возможно через применение инновационных технологий. Четвертое условие — формирование деонтологически значимых качеств, которые соотносятся со стилем действия в различных ситуациях. Эти качества проявляются во взаимодействии с социальными силами и в потребности самоактуализации [3, с. 103].

На первом этапе формирования деонтологического компонента использовались экспериментальные задания, в процессе решения которых были продемонстрированы умения студентов отстаивать свою точку зрения, работать со специальной литературой и др. На втором этапе разрабатывались направления в формировании деонтологического компонента. Здесь уделялось внимание сочетанию теории и практики, прогнозированию мнений студентов, мониторингу учебного занятия. Одним из подходов к организации педагогического процесса на третьем этапе явилось применение активных и интерактивных форм проведения занятий; дискуссии, круглые столы, тренинги, деловые игры способствовали переходу от управления к самоуправлению учебной деятельностью студентов и закреплению новых знаний, формируя деонтологический компонент в личностных качествах. В основе организации процесса обучения были заложены принципы гибкого ведения занятий и коллективного анализа ситуаций [1, с.

6]. Проведение занятий с деонтологической составляющей позволило создавать условия для саморазвития, самореализации, развития индивидуальных способностей.

Немаловажным фактом в учебном процессе явилось включение прогностической функции, которая дала возможность моделировать последствия той или иной деятельности. Была выявлена устойчивая тенденция перехода от управленческих действий преподавателя к самостоятельному выполнению типовых видов деятельности к третьему курсу, а также реализация полномочий студента на старших курсах благодаря самоуправлению. Однако следует заметить, что весь процесс обучения изначально был направлен на то, чтобы научить студента учиться. Для обеспечения процесса самоуправления особая роль принадлежит педагогическим дисциплинам. Таким образом, формирование деонтологического компонента способствует развитию навыков самоуправления студентами учебной деятельностью.

Литература

1. Андарало, А. И. Система повышения квалификации педагогических кадров как фактор подготовки учителя к работе в условиях современной школы / А. И. Андарало, Е. А. Шилова // Актуальные проблемы профессионального образования и повышения квалификации педагогических кадров в современных условиях: Сб. матер. научн-практ. конф. (Гомель, 27 апреля 2007 г.) / Под ред. И. А. Мазурок. В 2 ч. Ч. 1. Гомель, 2007.

2. Жук, О. Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных наук / О. Л. Жук // Высэйшая школа. 2006. № 5.

3. Тарасевич, Е. В. Воспитательные возможности современной лекции вузе / Е. В. Тарасевич, М. Ф. Поснова // Научные, социальные и культурные проблемы студенческой молодежи: Сб. науч. статей. Мн., 2007.

Каллаур Н. А., Решеткина И. В., БрГУ им. А. С. Пушкина
г. Брест (Беларусь)

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Важность роли учителя в организации учебного процесса очевидна и определяется многоплановостью выполняемых им функций. Особую значимость имеет конструктивно-проектировочная функция, которая реализуется через решение трех основных задач: определение характера образовательной деятельности каждого субъекта, проектирование образовательного процесса и практическую реализацию проекта. Сказанное позво-

ляет трактовать педагогическое мастерство учителя как «его способность самостоятельно и полностью решать указанные задачи на технологическом уровне» [1, с. 50]. Профессиональная подготовка будущих учителей математики должна быть ориентирована на самообразование, формирование умений постоянного повышения квалификации. Последнее возможно через оптимизацию процесса обучения студентов, в частности, посредством внедрения инновационных форм проведения лекционных и практических занятий по профильным дисциплинам.

Остановимся на **средствах**, способствующих становлению указанных качеств будущего учителя математики. Считая «субъект-субъектные» отношения доминантными в высшей школе, мы внедряем активные (интерактивные) методики обучения в процесс преподавания профильных дисциплин студентам-математикам. Стратегия активного обучения основана на субъект-субъектных отношениях преподавателя и студентов, многосторонней коммуникации, конструировании знаний обучаемых, использовании самооценки и обратной связи, активности студентов. Широкий спектр разработанных методов и методик активного обучения (по С. С. Кашлеву) ориентирован на предметы психолого-педагогического цикла, что актуализирует проблему адаптации интерактивных методик к преподаванию предметов математического цикла.

Иллюстрируем внедрение методики **«коллективного смыслотворчества»** на интерактивных лекциях для студентов четвертого курса специальности «Математика. Информатика» по курсу ДВ «Моделирование систем упражнений как метод обучения решению математических задач».

Тема: *«Цикличность как способ построения систем упражнений по математике (на примере моделирования систем упражнений для учащихся средней школы Республики Польша)».*

Первоначально студентам сообщается определенная информация.

Несколько определений понятия цикл (в переводе с греческого $\chi\upsilon\lambda\omicron\varsigma$):

- ⇒ совокупность явлений, процессов, составляющих кругооборот в течение известного промежутка времени (например, годовой цикл);
- ⇒ группа наук, дисциплин (например, исторический цикл);
- ⇒ законченный ряд каких-либо произведений, лекций, концертов;
- ⇒ ряд произведений (например, художественных), объединяемых общностью действующих лиц, тематикой или по другому принципу.

Исторические сведения, связанные с понятием «цикл». В математику цикличность входит в XVI–XVII веках вместе с «механическими кривыми», то есть кривыми, порожденными движущимися точками, такими как циклоида (удлиненная и укороченная), эпициклоида, гипоциклоида и другие циклические кривые; XVIII век — теория графов — понятия цикл, эйлеров цикл, гамильтонов цикл. Понятие цикла укореняется и в алгебре, опреде-

ления циклической группы, циклической прогонки, циклической универсальной алгебры являются общепризнанными.

Далее студенты формируют группы по 6-7 человек для коллективного решения следующего задания.

Задание. Понятия «жизненный цикл», «порочный круг (разорвать порочный круг)», «циклические процессы» являются устоявшимися и используются как в бытовом, так и в общефилософском смысле. Мы часто ассоциируем понятие «круг» с понятием «цикл». Насколько это правильно? Можно ли рассмотреть цикличность (как процесс построения циклов) в приложении к моделированию систем упражнений по математике? Сформулируйте возможную цель лекции.

Представляем один из вариантов выполнения студентами предложенного задания.

Основная идея цикла — *наличие одного или нескольких порождающих элементов и кругооборота (круга) рассматриваемых процессов или явлений* — позволяет ассоциировать понятия «круг» и «цикл» (с точки зрения построения систем упражнений по математике).

Выделенный тезис находит свое отражение в формулировке цели лекции: изучение возможности построения циклов математических задач на основе анализа систем упражнений для учащихся Республики Польша.

Следующий этап лекции заключается в анализе одного из типовых вариантов вступительных испытаний по математике во Вроцлавский политехнический институт математики и информатики (7 июля 2006 года); вопрос: представляет ли данное задание цикл? Если да, то почему?

Результаты коллективного смысловторчества нашли отражение в следующем тезисе.

На основе анализа систем упражнений для школьников Республики Польша мы пришли к выводу, что построение циклов в отдельно взятой математической задаче, превращающей ее в систему, — один из доминантных способов моделирования систем упражнений для учащихся Республики Польша.

Студентам предлагается привести пример задания, построенного по аналогичному принципу на основе базового задания для учащихся белорусских школ: «Сторона AB правильной четырехугольной пирамиды $SABCD$ равна a , длина бокового ребра $SC = a\sqrt{2}$. Найдите угол и расстояние между прямыми TD и AC , если T — середина SC ».

Далее проходит обсуждение предлагаемых вариантов, выбор и решение лучших систем упражнений, построенных с помощью цикличности. Итогом лекции являются авторские системы упражнений и сформулированное определение цикличности (как метода моделирования систем упражнений по математике).

Отметим, что интерактивность лекции достигается как использованием мультимедийных средств, так и вовлечением студентов в процес модели-

рования авторских систем упражнений указанным способом. Таким образом, нами реализована **«интерактивная методика коллективного смыслотворчества»**, позволяющая развивать творческую активность студентов, мотивировать деятельность обучаемых в направлении самостоятельного моделирования систем упражнений по математике.

Еще одним направлением применения инновационных форм организации образовательного процесса является обучение студентов методике использования компьютерных технологий на уроках математики.

Мы проводим указанное обучение на трех уровнях (в зависимости от степени самостоятельности студента): уровень контроля (преподаватель полностью контролирует процесс обучения); уровень кураторства (преподаватель выборочно курирует процесс); уровень сотрудничества (преподаватель проводит консультации по мере необходимости).

Общеизвестно, что компьютер является интеллектуальным инструментом, с помощью которого участники учебного процесса могут добывать знания, вырабатывать принципиально новые навыки и умения, развивать творческие способности.

Особенности овладения указанным средством порождают значительные трудности в работе учителя по организации обучения с помощью компьютера. К доминантным можно отнести:

1) проблемы финансового характера (неадекватность финансовой помощи и подлинных потребностей в новых технологиях; недостаточное укомплектование школ персональными компьютерами, и др.);

2) организационные трудности (нехватка времени для работы с компьютерами, отсутствие хороших и удобных программ, и др.);

3) проблемы личностного, психологического характера (недостаточное число высококвалифицированных учителей; «страх» у определенной части учителей перед компьютерами; слабая поддержка со стороны администрации, и др.).

Преодоление трудностей первых двух групп не зависит от преподавателя; проблемы третьей группы по силам решить каждому преподавателю, особенно если он мотивирован на успешное усвоение учебного материала своими учениками.

Анализ современного опыта работы учителей математики показывает, что чаще других в конструировании уроков используются презентации, которые дают возможность визуализировать учебную информацию при незначительных затратах времени. Презентации, составленные при помощи PowerPoint, зрелищны и эффективны при работе с информацией.

Одним из видов самостоятельной работы студентов является подготовка и защита презентаций к урокам математики. Работа проводится по следующей схеме: знакомство с правилами и требованиями к подготовке мультимедийных презентаций; подготовка мультимедийных презентаций по математике; обсуждение презентаций на занятиях; доработка презен-

таций с учетом замечаний; защита презентаций; практическая апробация презентаций на практике; внесение изменений в презентации.

Студентами пятого курса специальности «Математика. Информатика» были подготовлены презентации к урокам стереометрии в средней школе, которые затем использовались ими при прохождении педагогической практики. Презентации студентов были внедрены в учебный процесс некоторых средних школ города Бреста и в настоящее время используются учителями математики. Опытные учителя математики высказали некоторые замечания к предложенным презентациям, которые были учтены при доработке. Выпуск студентом пятого курса А. А. Кучуром диска с мультимедийными презентациями, снабженного дополнительными программами, которые позволяют не только просматривать презентации, но и вносить изменения в презентации, а также создавать новые, можно считать достойным результатом проделанной работы. Несмотря на учебный уровень подготовленных материалов, они удовлетворяют основным требованиям, предъявляемым к мультимедийным презентациям.

Литература

1. Машиньян, А. А. Теоретико-методические основы формирования у будущего учителя физики умения проектировать персональные технологии обучения: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; 13.00.01 / А. А. Машиньян. М., 2001.

Карпов Д. С., ЯГПУ
г. Ярославль (Россия)

РЕЗЕРВИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ КАК КОМПОНЕНТ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА-ГУМАНИТАРИЯ

Академическая деятельность студента (а впоследствии профессиональная деятельность специалиста) гуманитарной направленности немыслима без регулярного использования информационных технологий (ИТ). Одним из важнейших аспектов современных ИТ является необходимость соблюдения норм информационной безопасности. В частности, соблюдение этих норм предполагает выполнение процедур архивации и резервного копирования важных файлов, а также принятие мер, позволяющих получать авторизованный доступ к ресурсам с ограниченным доступом. При этом пользователь-студент (и пользователь-специалист) оказывается один на один с компьютером, открывающим доступ к информационно-сетевому пространству. На пользователя ложится вся полнота ответственности за сохранность результатов собственной деятельности. Таким образом, он в полной мере становится «субъектом предстоящего дей-

ствия» [1] собственной академической или профессиональной деятельности.

Рассмотрим ситуацию применительно к гуманитарной пользовательской среде. Под гуманитарной пользовательской средой мы понимаем, главным образом, пользователей гуманитарной направленности. К этой среде также можно отнести начинающих пользователей-студентов любой, в том числе ИТ-направленности с недостаточно сформированной информационно-технологической культурой.

Для описываемой среды характерно сильное влияние стереотипов некомпьютерной («оффлайновой») жизни, находящихся в серьезном противоречии с «онлайновыми» стереотипами ИТ, требующими неукоснительного следования весьма специфическим принципам и деятельностным приемам. Как правило, пользователь-гуманитарий сам несет полную ответственность за сохранность информации, одновременно не в полной мере оценивая степень уязвимости обрабатываемых файлов и носителей, а также не всегда владея навыками надежного хранения информации. Поэтому нередки случаи утери плодов длительного труда. Важной особенностью использования ИТ в гуманитарной пользовательской среде является постоянная практика работы на разных компьютерах (домашнем, нескольких корпоративно-университетских, в Интернет-кафе и др.), связанной с необходимостью управлять движением по разным носителям разных версий одних и тех же файлов.

Для гуманитарной пользовательской среды также характерно отсутствие устойчивых навыков работы в информационной среде с ограниченным доступом, связанной с регулярным использованием логинов и паролей. Весьма распространены случаи «забывания» логинов, паролей, ответов на секретные вопросы, утери адресов сайтов, URL Web-ресурсов и т. д.

Для опытных пользователей необходимость регулярного создания дополнительных копий файлов не вызывает сомнений. К сожалению, правильное отношение к неукоснительному соблюдению этой нормы информационной безопасности возникает, как правило, в результате негативного личного опыта, связанного с утерей собственных файлов. Стереотипы хранения параметров авторизованного доступа к информационным ресурсам также складываются у пользователя достаточно стихийно, индивидуально и субъективно. По не вполне понятным причинам в известных нам учебниках, пособиях и руководствах должное внимание формированию таких важных компетенций не уделяется.

Процедура создания дополнительных копий файлов чаще всего укладывается в рамки общеупотребительных терминов «архивация» и «резервное копирование». Википедия [3] дает следующие трактовки терминов «архивация» и «резервное копирование». Архивация относится к неоднозначно трактуемым терминам и определяется как: а) перекодирование данных с целью уменьшения их объёма; б) долговременное хранение электронной информации в неизменном виде; в) средство для упорядоче-

ния и уменьшения размера файлов на диске. Резервное копирование определяется как технология создания копии данных на носителе, предназначенном для восстановления данных в оригинальном месте их расположения в случае их повреждения или разрушения. К технологии резервного копирования предъявляются такие требования, как надёжность хранения информации, простота в эксплуатации, автоматизация, минимизирующая участие пользователя и администратора, а также применение специального программного обеспечения.

Издательский словарь-справочник [4] трактует архивацию как компьютерный термин, обозначающий процесс сжатия файла (уменьшение размера в байтах) с помощью специальных программ (архиваторов), для хранения информации, которая не будет востребована в ближайшее время, или резервного хранения копий файлов.

Термин «архивация» часто используется как синоним резервного копирования, не связанного с использованием особого программного обеспечения и не сопровождающегося сжатием файлов. При этом архивом может называться несжатый файл, являющийся дополнительной копией важного файла на внешнем носителе, либо папка для хранения таких файлов. В современных условиях используются носители достаточно большого размера, поэтому архивация как мера сохранения не предполагает обязательного сжатия. Истинный смысл употребляемых кем-либо или где-либо терминов «архив», «архивация», «архивный» неясен и может быть раскрыт только в контексте конкретной ситуации. Поэтому использование таких неоднозначных терминов в учебной практике дидактически неприемлемо.

Для хранения же параметров авторизованного доступа примеров использования какой-либо специальной терминологии или целостной методики нами не обнаружено вообще.

В отношении гуманитарной пользовательской среды мы считаем необходимым определить особые подходы к обращению с информацией, сводящие к минимуму вероятность возникновения невосполнимых потерь файлов и параметров авторизованного доступа.

Наиболее адекватно суть этих подходов характеризует термин «резервирование». В Большой советской энциклопедии резервирование трактуется как «эффективный метод повышения надёжности технических устройств посредством введения дополнительного числа элементов и связей по сравнению с минимально необходимым для выполнения заданных функций в данных условиях работы» [5].

В нашем случае под резервированием мы понимаем: а) регулярное создание дополнительных (резервных) копий последних версий файлов на внешних носителях, самостоятельно и без помощи специального программного обеспечения осуществляемое пользователем с целью уменьшения вероятности безвозвратной утери важной информации; б) размещение информации о параметрах и инструментах авторизованного дос-

тупа к информационным ресурсам в местах, обеспечивающих, с одной стороны, беспрепятственный, с другой стороны, полностью конфиденциальный доступ. Как видно из определения, термин «резервирование» по смыслу не совпадает ни с термином «архивация», ни с термином «резервное копирование».

Использование термина «резервирование» является дидактическим приемом, позволяющим отказаться от применения неоднозначного термина «архивация», оставив его исключительно для описания процессов, сопровождающихся сжатием файлов. В противном случае пользователю всегда пришлось бы по контексту ситуации определять, что скрывается за словом «архивация». Дополнительные копии файлов на различных носителях получают название «резервных». Общедоступная папка для хранения резервных файлов получает название «Резерв».

В условиях постоянного перехода пользователя с компьютера на компьютер и отсутствия гарантий квалифицированного административного управления движением пользовательских файлов целесообразно исключить применение пользователем какого-либо программного обеспечения, автоматизирующего резервное копирование.

Для успешного внедрения концепции резервирования необходимо сформировать у пользователя адекватное представление о степени уязвимости обрабатываемой информации и необходимости принятия мер информационной безопасности. Для этого можно организовать целенаправленное получение пользователем дозированного личного негативного опыта. Мы считаем оправданным и допустимым искусственное создание ситуации утери файлов на начальном этапе информационно-технологической подготовки пользователей.

Имеет смысл наглядно продемонстрировать пользователю эффективность процедуры резервирования файлов, например, с помощью расчета уменьшения вероятности утери файлов [2]. В указанном источнике нами было доказано, что даже простое однократное копирование на внешний носитель является весьма эффективным компонентом соблюдения мер информационной безопасности, т. к. при этом вероятность утери уменьшается на несколько порядков.

Крайне необходимо сформировать у пользователей устойчивую привычку к систематическому использованию личных внешних носителей, наиболее удобным из которых на сегодняшний момент является USB флэш-носитель. Для успешной работы с этими носителями необходимо уделить достаточное время на обучение их использованию, обратив особое внимание на технологию борьбы с вирусным заражением.

Важнейшим способом резервирования информации следует считать использование Web-сервисов, предназначенных для хранения пользовательских файлов и выступающих в роли внешних носителей. Правда, здесь надежность резервирования будет всецело зависеть от гарантий безупречного доступа к ресурсам Интернета. В качестве универсального

места хранения паролей, логинов, URL полезных страниц, а также небольших файлов можно рекомендовать собственную почтовую учетную запись с отправкой сообщений на собственный email-адрес.

И, наконец, целесообразно снабдить студента алгоритмизированной инструкцией по резервированию информации, которая составляется с учетом особенностей организации учебного процесса в условиях конкретного вуза.

Данная стратегия позволит сформировать минимальный набор компетенций в области резервирования информации и будет способствовать повышению общей информационно-технологической компетентности студента-гуманитария.

Литература

1. Бабич, О. М. К вопросу о субъектности личности / О. М. Бабич. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.phipsy.vsu.ru/struct/psychology/babich.htm>
2. Карпов, Д. С. Вероятностный аспект мотивации резервного копирования файлов / Д. С. Карпов, Е. И. Смирнов // Информатизация образования-2008: интеграция информационных и педагогических технологий: Материалы Межд. научн. конф. Минск, 2008.
3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>
4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/milchin/article/mil/mil-0105.htm>
5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00065/63900.htm>

Кравец В. А., Товажнянский Л. Л.,
Сук А. Ф., Синельник Н. А., НТУ «ХПИ»
г. Харьков (Украина)

ВИРТУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО НТУ «ХПИ» — НОВОЕ КАЧЕСТВО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

На жизнь человека XXI века влияет множество факторов социальной и техногенной природы. Среди наиболее важных направлений науки и техники следует отметить прорывные достижения в информационных технологиях и нанотехнологиях, геномной инженерии, разработке новых источников энергии. В то же время современное общество испытывает влияние ряда проблем: увеличивающийся разрыв в образовательном уровне разных стран; заметно растущее количество функционально неграмотных людей (даже в развитых странах!); нарастающее расхождение в стремительно ускоряющемся темпе накопления новых знаний и темпах их усвоения через систему образования.

Все это не может не отразиться на содержании, структуре и методах современного образования. Образование XXI века становится прагматическим, непрерывным, в его структуре все большее место занимают разнообразными сетевые проекты. Из наиболее заметных в последнее время «реакций» образовательной системы необходимо отметить устойчивое стремление к глобализации образования (Болонский процесс в Европе, возникновение и развитие виртуальных университетов), чрезвычайно быстрое внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе электронного обучения и его разновидностей.

Сегодня общество испытывает влияние избытка информации: ее поток не структурирован, не сортирован и в таком виде не является источником знаний. В связи с этим у высшей школы XXI века появились новые задачи. Она должна, в первую очередь, учить тому, как получить доступ к информации, как произвести ее отбор, организацию и оценку, как применить полученные знания, как использовать имеющиеся в распоряжении средства обучения.

Инструментом решения этой задачи может стать создание, поддержание и развитие виртуального образовательного пространства (ВОП), на первых порах состоящего из национальных подпространств. Со временем это пространство неизбежно примет глобальный характер.

ВОП — это информационное пространство, среда, которая жестко не привязана к физическим, реально существующим объектам. Образовательные процессы в ВОП основаны на электронном обучении (e-learning) во всем его разнообразии — от простейших мультимедийных систем поддержки традиционного образования, смешанного обучения, вплоть до инструментов и методик e-learning 2.0 и даже e-learning 3.0. Виртуальное образовательное пространство должно быть доступным, понятным и используемым большим числом людей — учителями и учениками, — независимо от их места проживания, социального статуса, знаний в области ИКТ. Важным свойством ВОП является его доступность в любое время и в любом месте. Построение ВОП вовсе не отрицает значимости традиционного обучения, проходящего путем непосредственного общения учителя и ученика, напротив, значительно обогащает возможности этого процесса, делает его более гибким, интересным и качественным. Недаром в мировой образовательной среде все более заметна тенденция к развитию смешанного обучения. По-видимому, именно такой путь является магистральным для мировой системы образования при переходе от постиндустриального, информационного общества к обществу знаний.

В Лондонском коммюнике стран-участниц Болонского процесса [1] подчеркнута: «...мы продолжаем наши усилия для предоставления студентам адекватных услуг, создания более гибких учебных путей внутри и с помощью высшего образования и по расширению своего участия на всех уровнях на основе равных возможностей». Решению именно такой задачи во

многим способствует, например, Национальный план внедрения образовательных технологий, действующий в США с 2004 года.

Для стран СНГ, в том числе Украины, описанная трансформация особенно важна, так как позволяет не только уверенно закрепиться в Европейском образовательном пространстве в качестве надежного партнера, но и обеспечить своим студентам быстрый и эффективный доступ к европейскому образованию и европейскому рынку труда. Последнее обстоятельство становится особенно существенным в условиях мирового экономического кризиса.

Многовековой опыт образования убедительно показывает, что педагогическая или структурная инновация приживается и развивается в университете, если его студенты и преподаватели сами активно и сознательно способствуют этому. Однако главную нагрузку по созданию и менеджменту ВОП в университете должна нести специализированная структура. В НТУ «ХПИ» такой структурой является Центр дистанционного образования (ЦДО), который на протяжении последних пяти лет ведет работы по созданию и развитию системы дистанционного образования (СДО) университета — станового хребта ВОП.

Для внедрения концептуальных основ ВОП НТУ «ХПИ» [3] был разработан специальный проект (СДО-ВОП), следуя плану которого, на наш взгляд, можно построить СДО в любом учебном заведении, предназначенном для массового обучения студентов, и, тем самым, создать в нем предпосылки для функционирования ВОП. Главный принцип этого проекта коротко можно сформулировать следующим образом: деятельность СДО должна быть направлена на решение наиболее болезненных проблем университета, ее внедрение должно быть понятным и полезным для администрации, преподавателей и студентов.

Важный этап разработки проекта — определение приоритетных целей, соответствующих им задач и способов измерения результатов. Именно на этом этапе кроется наибольшая опасность для успеха проекта. Возможности информационных технологий для людей, которые с ними мало или совсем не работали, кажутся почти безграничными. Поэтому от структуры, которая должна внедрять проект в жизнь, ждут быстрых результатов сразу по всем направлениям. Во избежание этой опасности нужно выбрать одну конкретную, легко измеряемую и важную для всех участников СДО цель, которую можно достичь при существующих в университете условиях в определенный срок, и сосредоточиться на задачах, с ней связанных. Какие-то общие рецепты здесь привести невозможно, поскольку для каждого заведения этот выбор должен быть своим. Связь между типичными целями и задачами проекта СДО-ВОП (таблица) не является линейной, т. е. для достижения одной цели, как правило, нужно решить несколько задач.

Таблица

Цели и задачи проекта СДО-ВОП

№	Содержание целей проекта
1	Увеличение количества и качества абитуриентов
2	Расширение базы потенциальных студентов
3	Уменьшение числа студентов, которых отчисляют уже на первых курсах
4	Повышение качества образования
5	Уменьшение напряженности учебного процесса и затрат заведения и студентов на обучение
6	Повышение имиджа заведения
7	Увеличение бюджета
8	Содержание задач проекта
9	Подготовка будущих студентов к обучению и предоставление возможности студентам первых курсов наверстать недоученное в школе
10	Расширение доступа студентов к образовательным ресурсам учебного заведения и других учебных заведений, независимо от места проживания студентов и формы обучения
11	Повышение мотивации студентов и преподавателей — к обучению и повышению своего профессионального уровня соответственно
12	Увеличение количества специальностей, по которым ведется подготовка, в том числе за счет кооперации с другими учебными заведениями
13	Постепенный перевод студентов заочной (и частично очной) формы обучения на дистанционную форму обучения
14	Активное использование образовательных услуг заведения в системе «образование через всю жизнь» и для корпоративных заказчиков

Наиболее приемлемой с точки зрения метода SMART [4] является цель 5. («Уменьшение напряженности учебного процесса и затрат заведения и студентов на обучение») — она реалистична, хорошо принимается всеми участниками СДО, ее достижение возможно в приемлемые сроки (один — полтора года), а результаты являются конкретными и наглядно измеримыми. Приоритетной задачей, которую необходимо решить для достижения этой цели, является задача 5. («Постепенный перевод студентов заочной и частично очной формы на обучение в дистанционной форме»).

К наиболее значимым фактам внедрения СДО-ВОП можно отнести следующее:

- ✓ создана и успешно функционирует СДО НТУ «ХПИ», в рамках которой разворачиваются структуры ВОП университета;
- ✓ разработана и внедряется Концепция развития электронного обучения в НТУ «ХПИ» на 2009 — 2015 годы;
- ✓ созданы и эксплуатируются две учебные оболочки: LCMS «Система информационного менеджмента» (СИМ, <http://cde.kpi.kharkov.ua/>) и Веб-класс ХПИ (<http://dl.kpi.kharkov.ua/>), с помощью которых разработано и внедрено в учебный процесс более 200 дистанционных курсов (ДК);

✓ в течение последних 5 лет в университете проходит педагогический эксперимент, одобренный Министерством образования и науки Украины, в рамках которого 7 специальностей обеспечены системами ДК;

✓ создана лаборатория, содержащая более 20 лабораторных работ по физике, электрическим машинам и неразрушающему контролю, действующих на принципах виртуальной реальности;

✓ действуют дистанционные подготовительные курсы и дистанционная школа «Физик-информатик»;

✓ университет является основателем национального и европейского виртуальных университетов и активным членом виртуального университета «Евразия»;

✓ за последние 5 лет успешно выполнены пять проектов в области дистанционного образования, и продолжают выполняться еще три проекта.

Процессы глобализации современного мира, стремительная информатизация всех сторон деятельности человеческого общества неизбежно приведут к созданию единого мирового ВОП, где основным инструментом будет электронное обучение. Поэтому университеты уже сегодня должны делать все возможное, чтобы их выпускники могли и умели использовать все возможности виртуального образовательного пространства — фундамента открытого общества знаний.

Литература

1. London Communiqué «Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007

2. National Education Technology Plan for U.S. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ed.gov/about/offices/list/os/technology/plan/2004/site/edlite-default.html>

3. Товажнянский, Л. Л. Модель системы дистанционного образования в техническом университете — Образование и виртуальность-2002 (ВИРТ-2002) / Л. Л. Товажнянский, В. А. Кравец, А. Ф. Сук, Н. И. Косарева. Харьков-Ялта, 2002.

4. Грей, К. Ф. Управление проектами: Практическое руководство / К. Ф. Грей. ДиС, 2003.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализ современных исследований дает основания трактовать понятие *модели* как воображаемой или материально реализованной системы, адекватно отображающей предмет исследования и способной заменить его так, что изучение модели содействует получению новой информации, новых знаний об этом предмете, а под моделированием понимается метод познания, который состоит из процесса создания, исследования и использования моделей.

Построение модели формирования готовности специалистов банковского дела к использованию информационных технологий (ИТ) даст возможность раскрыть компоненты системы информационной подготовки в вузе банковского профиля, выявить механизмы их взаимосвязей, что, в свою очередь, позволит спрогнозировать процесс подготовки к системному использованию ИТ в учебной и профессиональной деятельности.

Для построения модели формирования готовности специалистов банковского дела к использованию ИТ в профессиональной деятельности воспользуемся подходами к моделированию деятельности основоположника теории деятельности А. Н. Леонтьева, а также деятельностной теорией обучения Г. А. Атанова [1, 2].

Деятельностный подход в психологии базируется на положении о том, что психика человека неразрывно связана с его деятельностью и ею обусловлена. Процесс обучения необходимо рассматривать как деятельность. Для преподавателя это означает, что при передаче опыта общественно исторической практики он должен решать задачу формирования у студентов умения осуществлять деятельность [2, с. 4].

Подход к процессу обучения как к деятельности требует пересмотра взглядов на знания и умения, их роль и соотношение. Усвоение знаний происходит одновременно с усвоением способов действия с ними. Первичными, с точки зрения целей обучения, являются действия. Знать — это не просто помнить определенные знания, а осуществлять определенную деятельность, связанную с этими знаниями. Знания становятся не целью обучения, а его средством. Проектирование обучения должно начинаться с анализа деятельности будущих специалистов. Лишь после этого могут быть определены необходимые знания, которые по отношению к деятельности играют служебную роль, объясняя практические действия [2, с. 4].

Проектирование учебной деятельности предусматривает проектирование целей, содержания, технологий обучения, с помощью которых усваивается содержание будущей деятельности. В первую очередь, необходимо

выяснить, что является целью учебной деятельности, каким должен быть ее конечный результат [1, с. 85].

Процессы информатизации, развитие ИТ формируют социальный заказ на специалистов банковского дела, готовых работать с использованием ИТ. Социальный заказ информационного общества определяет выбор педагогической цели, которая заключается в формировании готовности специалистов банковского дела к использованию ИКТ в профессиональной деятельности.

Особенностью учебной деятельности является то, что ее целью является изменение самого субъекта деятельности (в нашем случае, будущего специалиста банковского дела). Изменения в субъекте означают усвоение им определенных знаний, освоение им способов действий, отвечающих этим знаниям. Это и является результатом учебной деятельности.

На основании цели определяются задачи деятельности. В вузах банковского профиля необходимо так организовать учебный процесс, чтобы в конечном результате получить специалиста банковского дела, который сможет быстро адаптироваться к современным условиям банковской деятельности и к изменениям, которые происходят в связи со стремительным развитием средств информатизации. Следовательно, преподаватели должны решать задачу формирования у студентов умений осуществлять профессиональную и учебную деятельность с применением современных ИТ.

Для решения этой задачи мы спроектировали информационную педагогическую технологию подготовки специалистов банковского дела, которая предусматривает изучение и использование возможностей современных информационных технологий, открывает возможности для реализации новых форм и методов организации профессиональной подготовки специалистов.

Учебный процесс имеет свои закономерности, определяющие порядок достижения целей обучения, способствующие эффективному управлению учебной деятельностью, предоставляющие возможность предусматривать результаты обучения [7, с. 281]. Дидактические закономерности обучения отображаются в принципах обучения.

При определении содержания обучения целесообразно придерживаться *принципа научности*, который требует соответствия содержания обучения современному развитию науки и техники, а также усовершенствования организационных форм дидактического процесса на основе современных концепций обучения [6, с. 162].

Принцип практической направленности обучения. Широкое внедрение средств ИТ в учебный процесс дает возможность значительно усилить связь содержания обучения с практической деятельностью [4, с. 375].

Принцип системности и последовательности обеспечивает формирование знаний, умений и навыков в системе, когда каждый новый эле-

мент учебного материала логически связывается с другими, следующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового [5, с. 47].

Принцип наглядности в обучении опирается на ведущую роль зрительных анализаторов в восприятии внешнего мира. Поэтому учебный материал целесообразно подавать в наглядной форме. ИТ позволяют качественно изменить визуальную информацию, которая содействует скорейшему усвоению любого учебного материала, формированию умений и навыков [3, с. 2].

Задачей деятельности преподавателя является определение содержания обучения, способов его освоения. Мы предлагаем информационную подготовку специалистов банковского дела осуществлять в три, логически связанные между собой, этапа. На первом, базовом, этапе осуществляется фундаментальная подготовка по информатике. Знания, умения и навыки, приобретенные на этом этапе подготовки, становятся средствами учебной деятельности на следующих этапах. Основным заданием второго — профессионального — этапа информационной подготовки является формирование знаний о концептуальных основах организации и функционирования информационных систем в банковской деятельности; ознакомление студентов с современным отечественным и зарубежным рынком банковских программных продуктов; выработка умений и навыков работы в среде современных систем комплексной автоматизации банков. Третий этап, углубленный, направлен на усовершенствование, расширение фундаментальных знаний по информатике, формирование творческих умений использовать ИТ для решения профессиональных задач, принятия решений в нестандартных ситуациях.

Следующей задачей проектирования информационной технологии подготовки специалистов банковского дела является выбор и внедрение в учебный процесс информационных систем и технологий. Поскольку содержание обучения в отрасли ИТ проектируется на основе анализа развития ИТ в профессиональной и учебной деятельности, то все программные и технические средства, сетевые технологии, включенные в учебные планы и программы, целесообразно использовать на лекционных и практических занятиях, а также для организации самостоятельной работы студентов. Существует возможность организовать учебно-тренировочный банк (или фирму), где студенты могут отрабатывать реальные банковские, финансовые, хозяйственные, учетные операции на базе соответствующего программного обеспечения банков, других финансовых учреждений.

Внедрение новейших ИТ в учебную деятельность нуждается в разработке методики практического использования ИТ в вузах банковского профиля. Она должна быть направлена на формирование у студентов способов действий, необходимых для выполнения профессиональных заданий в условиях информатизации банковской деятельности.

Проектируя обучение в вузах банковского профиля, мы получим информационную технологию подготовки специалистов банковского дела,

которая формирует и развивает социально-адаптированную целостную личность, готовую к использованию ИТ в профессиональной деятельности.

Литература

1. Атанов, Г. А. Обучение и искусственный интеллект, или основы современной дидактики высшей школы / Г. А. Атанов, И. Н. Пустынникова. Донецк, 2002.
2. Атанов, Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г. А. Атанов. Донецк, 2001.
3. Дегтярьова, А. О. Наочність в контексті інформатизації освіти / А. О. Дегтярьова, Т. В. Петрущенко, Л. М. Дегтярьова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vsunud/2008-1E/08daokio.htm>. Дата доступа: 27.04.2009.
4. Жалдак, М. І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу / М. І. Жалдак // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2012. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Частина 1. Харків, 2002.
5. Рибалко, О. В. Относительно вопроса о педагогических принципах дистанционного обучения / О. В. Рибалко, Г. С. Молодых // Компьютерно-ориентированные системы обучения. Выпуск 4. К., 2001.
6. Рыбалко, Е. В. Сравнительный анализ дидактических принципов традиционного и дистанционного образования / Е. В. Рыбалко // Материалы Второй международной конференции «Интернет, образование, наука 2000» (Винница, 2000 г.). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/seminar/19.htm>. Дата доступа: 4.04.2009.
7. Ягупов, В. В. Педагогіка / В. В. Ягупов. К., 2002.

Михайлова Е. В., ГОУ ВПО МГПУ
г. Москва (Россия)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В настоящее время самообразование вновь становится одним из важных вопросов, которые обсуждаются в контексте проблематики развития личности и ее жизненного успеха. Знания, умения и навыки в рамках гуманистической парадигмы перестали быть основным результатом и целью образования. Они стали средствами решения человеком задач различного характера, в том числе саморазвития и самореализации. Современные образовательные программы по подготовке учителей начальных классов включают перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник. Ключевыми среди них по праву можно считать владение комплексом умений, связанных с поиском, сознательным выбором, освоением и система-

тизацией информации, и формирующиеся в процессе обучения субъективные смыслы воспитания.

Развитие поисковой активности студента, способности соотнести личностный уровень развития с профессиональными требованиями происходит по большей мере во внеаудиторной деятельности, к которой можно отнести психолого-педагогическую практику. Реализация практико-ориентированного обучения в педагогическом вузе заставляет шире взглянуть на роль практики в образовательном процессе и принять во внимание ее существенные особенности. Во-первых, практика сама по себе может быть источником познания, когда она предоставляет факты. Во-вторых, практика может выступать предметом познания при комплексном подходе к анализу фактов, требующих предметного знания. Наконец, она способна быть средством познания, когда становится «критерием истины».

Психолого-педагогическая практика является первым этапом практической подготовки студентов к профессиональной деятельности. От степени успешности работы на данном этапе зависит профессиональное становление студентов, повышение их заинтересованности в саморазвитии на последующих этапах педагогической практики.

Организация психолого-педагогической практики как одной из составляющих практико-ориентированного подхода предусматривает:

- ⇒ обогащение педагогического опыта студентов в доступной деятельности;
- ⇒ расширение диапазона общих и профессионально-ориентированных знаний студентов;
- ⇒ формирование положительной мотивации к будущей профессии;
- ⇒ создание условий для реализации творческого потенциала каждого студента;
- ⇒ стимулирование потребности в самообразовании, самопознании и самореализации, способствующей профессиональному самоопределению.

Поддержка самоопределения будущих педагогов — существенный момент в организации практики, связанный с ценностно-смысловым развитием молодых людей, формированием их собственного эмоционально-ценностного отношения к актуальным проблемам воспитания младших школьников, оценочных представлений о современных концепциях воспитания.

Опираясь на анализ опыта рефлексии практикантов, выделим факторы, влияющие на профессиональное самоопределение будущих педагогов: полное «погружение в практику» с отрывом от аудиторных занятий; профессионально-педагогическая направленность, новизна и творческий характер заданий; возможность самостоятельного планирования выполнения заданий, предусмотренных программой практики и реализации индивидуальных предпочтений; взаимодействие студентов с реальными

партнерами по профессиональному общению (школьниками и коллегами); активизация самопознания.

Студенты факультета начальных классов ГОУ ВПО МГПУ имеют возможность общаться с учениками в течение двух недель в урочное и внеурочное время; они успевают почувствовать и осознать свое профессиональное «Я» в контексте школьной жизни и на итоговых конференциях обычно выражают желание продлить практику, делятся яркими впечатлениями о работе с детьми.

Наш опыт руководства практикой подтолкнул к поиску способов содействия эффективной самоорганизации студентов в ситуации их вхождения в реальную школьную жизнь. Мы постарались дать профессиональные ответы на самые распространенные вопросы будущих педагогов относительно практики воспитания младших школьников, усовершенствовать организацию психологической и педагогической составляющих деятельности практикантов [1].

Несмотря на ограниченные сроки проведения практики, ее содержание насыщено. Перечень обязательных заданий, решающих различные задачи профессионального развития, следующий:

- составить индивидуальный календарный план прохождения педагогической практики;
- провести наблюдение за учеником, составить психолого-педагогическую характеристику;
- посетить уроки учителя начальных классов с целью изучения реализации им воспитательной и развивающей функции обучения;
- посетить воспитательные занятия и провести зачетное воспитательное дело;
- принять участие в индивидуальной воспитательной работе с учениками.

Остановимся подробнее на характеристике и методической обеспеченности каждого задания, и в целом практико-ориентированных основ профессионального саморазвития.

Важным условием саморазвития является определение цели, пути и подбор необходимых средств. На практике студенты имеют возможность получить опыт планирования своей профессиональной деятельности на две недели. Индивидуальный план они разрабатывают с учетом программы, в которой изложены целевые ориентиры и процессуальные задачи, и примерного плана проведения практики. В его структуру входят конкретные виды деятельности со ссылкой на средства их осуществления (методические материалы).

Изучение личности младшего школьника и составление его характеристики за короткий промежуток времени — трудоемкая, новая для студентов задача, требующая опыта подобных наблюдений или принципиально нового методического решения. Идея проведения экспресс-диагностики,

предложенная Л. Н. Азаровой, позволяла собрать материал для анализа развития ребенка за непродолжительное время. Конечно, изучение личности ребенка в рамках данного вида практики не предполагает всесторонней обширной характеристики, как это может быть у психологов. Для будущего учителя главная задача при составлении психолого-педагогической характеристики младшего школьника — увидеть и понять индивидуальность ребенка. Большое количество показателей по различным методикам не всегда обеспечивает целостность видения личности, необходимо учитывать широкий контекст развития ребенка. Психолого-педагогическая характеристика составляется как на основе наблюдения за ребенком в процессе всей практики, так и на основе использования специальных психодиагностических методик, вошедших в комплект экспресс-диагностики. Поэтому экспресс-диагностику дополняют схемы наблюдений свойств темперамента, интеллектуальной активности школьника на уроке, общительности, эмоциональных проявлений, а ее результаты заносятся в протокол.

Центральным связующим звеном между теорией и практикой в школе является оперирование студентами психологическими и педагогическими понятиями, освоение аналитической стороны будущей профессиональной деятельности. Практиканты посещают уроки учителя начальных классов с целью изучения реализации им воспитательной и развивающей функции обучения, а также воспитательные занятия. Эта сторона будущей профессиональной деятельности обеспечена методическими материалами по психолого-педагогическому анализу урока и воспитательного занятия. Как показывает наш опыт руководства практикой, в данном виде деятельности студенты поначалу испытывают затруднения, однако количество суждений аналитического характера на семинарах по педагогике и психологии после практики увеличивается, следовательно, можно рассчитывать, что на следующих этапах подготовки к будущей профессии студентам будет легче придерживаться научного стиля мышления.

Творчество в самостоятельной работе студентов на психолого-педагогической практике органично связано с целями воспитательного процесса. Они должны принять участие в индивидуальной воспитательной работе с учениками и провести зачетное воспитательное дело. Методическое обеспечение данной работы включает памятку по подготовке и проведению воспитательного дела, оформление конспекта воспитательного занятия, картотеку форм воспитательной работы, список рекомендуемой литературы по проведению воспитательной работы. Групповые руководители при необходимости помогают практикантам конкретными рекомендациями.

Понимание целей и задач воспитательной деятельности в классе, коллективный психолого-педагогический анализ урока или воспитательного дела, дополняемый анализом и оценкой практикантом своей деятельно-

сти, помогают ему расширить границы своего профессионального «Я» и спроектировать пути саморазвития.

Самоанализ студента предполагает соотнесение задач и результатов собственной деятельности, сопоставление самооценки с оценкой группового руководителя и коллег-практикантов, устранение недостатков в работе и поиск возможных вариантов улучшения своей деятельности. От степени адекватности самооценки студента зависит осознание им уровня своей подготовленности к самостоятельной педагогической деятельности. В методическом пособии по практике предложены критерии оценки деятельности студентов, что помогает реально увидеть уровень соответствия основным требованиям, предъявляемым к практикантам.

Роль взаимосвязи теории и практики велика в любом обучении. Практико-ориентированные основы подготовки учителя в вузе эффективно способствуют формированию у него ценности саморазвития и самореализации. Это связано с творческим характером педагогической деятельности, разнообразием педагогических ситуаций, требующих осмысления и конкретных действий педагога; с особенностями самостоятельной работы, которая предполагает свободу ее планирования, осознание полной ответственности за качество ее выполнения, критерии для самооценки.

Литература

1. Азарова, Л. Н. Первый шаг в профессию: Учебно-методическое пособие по организации и проведению психолого-педагогической практики в начальных классах / Л. Н. Азарова, Е. В. Михайлова. М., 2008.

Мякинник Т. Н., НИО
г. Минск (Беларусь)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Феномен «самоуправление учебной деятельностью учащихся» рассматривается нами в контексте понятий «управление», «учебная деятельность», «самоуправление», «метакогнитивные процессы», «организационно-методологическая деятельность».

Становление теории управления сопряжено с формированием ее категориального аппарата, уточнением основных понятий: «управление», «управленческий цикл», «функции управления», «среда» и других. Основываясь на разработках ряда ученых, мы пришли к выводу, что общим для всех определений понятия «управление» является выделение его деятельностного признака. «Управление — многоцелевая, сложная комплексная и системная деятельность, которая, втягивая в себя все другие дея-

тельности, подчиняет их своей логике, комплексно и системно их организует» [1, с. 166].

О. С. Анисимов выделяет следующий цикл управленческой деятельности:

- принятие заказа или осуществление самозаказа на управленческую деятельность в связи с выявленным несоответствием норм деятельности требованиям социокультурной ситуации (результат — представление о конечном продукте — цель);
- представление всего пути: от исходного материала деятельности до намеченного конечного продукта (план — технологические характеристики — технологии);
- фиксирование целесообразных ресурсов;
- программирование действия исполнителя управляемой деятельности и собственных действий по воплощению проекта, т. е. развитие деятельности [2, с. 285].

Анализ теоретических исследований позволяет выделить основные функции управления образованием, в состав которых входят: анализ, планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование.

Нами выделяются следующие управленческие функции учителя: организационная (в отношении процесса саморазвития учащегося и самого себя); дидактическая; аналитико-прогностическая; контрольно-коррекционная; коммуникативная.

Учебная деятельность рассматривается нами как многообъектное пространство управления освоением действий и операций, где каждый из объектов выступает для обучающихся в качестве самостоятельного предмета овладения и контроля.

В ряде исследований самоуправление связывается с социальным аспектом, в других под данным термином понимается определенная деятельность или форма организации жизнедеятельности коллектива, в некоторых самоуправление трактуется как способность личности к самоорганизации. В концептуальной модели самоуправления Н. М. Пейсахова представлен структурно-функциональный аспект этого процесса: ориентация в ситуации, прогнозирование, целеполагание, планирование, принятие решений, определение критериев оценки, самоконтролирование, коррекция [3, с. 33]. В психологической системе деятельности процессы целеполагания, антиципации, принятия решений, прогнозирования, планирования, контроля, саморефлексии и др. относят к метакогнитивным интегральным процессам [4, с. 80]. Когнитивная деятельность ученика в этом случае дополняется и раскрывается с помощью организационно-деятельностной и методологической составляющих. Для того чтобы когнитивные и метакогнитивные процессы имели общую структурную основу и выражались в общеобразовательных результатах учащегося, необходима организационно-

методологическая деятельность, осуществляемая с учетом его способностей.

Дж. Равен рассматривает готовность и способность обучаться самостоятельно как один из видов компетентности, которому пока не уделяют должного внимания [5, с. 282]. Для развития этого вида компетентности необходимо помочь учащимся в разработке стратегий самообучения. Готовность обучаться самостоятельно тесно связана с уверенностью в себе, самоуважением, способностью к рефлексии и критичности.

Формированию самоуправления максимально способствует изменение логики содержания образования, которое подразумевает создание оптимальных условий для реализации каждым учащимся своих потенциальных возможностей, включение в поисковый познавательный процесс не только логических механизмов, но и этапов прогнозирования, проектирования, планирования, организации (Г. П. Щедровицкий). Применение учителем дидактического проектирования, методического конструирования и антропологического исследования обеспечит новые формы организации педагогического знания (Ю. В. Громыко).

Самоуправление понимается нами как внутренняя самоорганизация, внутрисистемное и самодостаточное управление в рамках учебной деятельности, необходимые для функционирования соответствующего объема самоуправленческого воздействия, являющегося одновременно субъектом управления. Полный цикл самоуправления учебной деятельностью нами представляется следующим образом: 1) анализ противоречий или ориентировка в ситуации; 2) прогнозирование, 3) целеполагание, 4) планирование, 5) принятие решений, 6) определение критериев оценки, 7) самоконтроль, 8) самокоррекция, 9) саморефлексия.

Перед педагогами поставлена задача формирования готовности к действию, решение которой возможно с опорой на способы самоорганизации учащихся, уже выработанные и оформленные в культуре деятельности, а также на научно-методическое обеспечение как средство обеспечения самоуправления учебной деятельностью учащихся.

В исследованиях, которые проводятся в области образования, рассматриваются, как правило, четыре типа обеспечения: научно-методическое, нормативно-правовое, ресурсное, организационно-управленческое. Под научно-методическим обеспечением понимается разработка научно-теоретических основ инновационной практики. В связи с рассмотрением учебной деятельности с позиций педагогического обеспечения самоуправления ею учащимися, особую актуальность приобретает проблема модернизации учебно-методического обеспечения. В научной литературе учебно-методическое обеспечение рассматривается как совокупность средств обучения, направленная на достижение образовательных целей, зафиксированных в образовательном стандарте. Логика развития системы учебно-методического обеспечения может быть отражена в

следующем виде: учебник, учебно-методический комплект, комплексный учебник, учебно-методический комплект.

В настоящее время в работе Б. В. Пальчевского учебно-методический комплект (УМК) рассматривается как инновационная организованность. «Учебно-методический комплект — это система средств обучения (включая научно-методическое обеспечение), представленная через неразрывно связанные между собой компоненты, разработанная на единых научных основаниях, единым авторским коллективом и в логике современных технологий обучения, средствами и поэтапно (через учебные ситуации) обеспечивающая осмысленную и продуктивную деятельность обучающихся и оргуправленческую деятельность преподавателя с целью достижения педагогического эффекта, близкого к максимально возможному» [6, с. 8]. В соответствии с приведенным определением учебно-методический комплект нового поколения является открытой системой. Его открытость гарантируется направленностью на творческий (продуктивный) характер деятельности, наличием учебных ситуаций и включением в содержание образовательной продукции. УМК присущи определенные функции, которые он выполняет в структуре учебно-воспитательного процесса. В логике дидактической направленности учебно-воспитательного процесса была осуществлена классификация функциональных возможностей средств обучения, на основании чего удалось определить адекватный каждой функции компонент УМК (таблица).

Таблица

Дидактические функции и адекватные им компоненты учебно-методического комплекса

Функции компонентов УМК	Компоненты УМК
Управление самостоятельной учебно-познавательной деятельностью	Блок-конспект как средство обучения для учащихся (или рабочая тетрадь)
Консультативно-регламентирующая	Учебно-методическое пособие (методика обучения) для учителя
Информационно-ориентировочная	Атлас средств обучения как справочник-указатель для учителя
Справочно-информационная	Учебник как информационный ориентир и базовое средство обучения для учащихся
Ориентировочно-иллюстративная	Система средств обучения как средства познания для учащихся и методическое обеспечение для учителя
Информационно-дополняющая	Дидактические материалы для учащихся и учителя
Контролирующе-оценивающая (экспертная)	Тесты, система заданий, контрольные работы как средства контроля и оценки для учащихся и методическое обеспечение для учителя

В учебно-методических комплексах нового поколения ведущей интегративной функцией является обеспечение самостоятельной деятельности учащихся. В качестве системообразующего выступает компонент, содержащий знания о целях, видах, способах и последовательности действий. Нами разработаны компоненты УМК по химии для общеобразовательных учреждений Республики Беларусь: учебно-методические пособия для 7-9 классов, календарно-тематическое планирование, рабочие тетради для учащихся 7–10 классов, дидактические материалы (разноуровневые карточки-задания) для учащихся и др.

Литература

1. Щедровицкий, Г. П. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии организации, руководства и управления: хрестоматия по работам Г.П.Щедровицкого / Г. П. Щедровицкий. М., 2004.
2. Анисимов, О. С. Основы общей и управленческой акмеологии / О. С. Анисимов. М., 1995.
3. Пейсахов, Н. М. Практическая психология / Н. М. Пейсахов, М. Н. Шевцов. Казань, 1991.
4. Шадриков, В. Д. Интеллектуальные операции / В. Д. Шадриков. М., 2006.
5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. М., 2002.
6. Пальчевский, Б. В. Модель готовности к разработке учебно-методических комплексов для системы образования / Б. В. Пальчевский // Веснік адукацыі. 2007. № 5.

Посягина Т. А., филиал ГОУ ВПО МГУТУ
г. Мелеуз (Башкортостан)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Объективно необходимым признается в наше время обеспечение технологичности любого объекта, проектируемого для массового производства. Говоря об информационном обеспечении организации обучения студентов-заочников технического вуза, мы имеем в виду электронный учебник в компакт-диске, выполненный в формате гипертекста, содержащий таблицы, схемы, графики, рисунки, рекомендации, справочные данные, для ориентации в которых служат аналитико-моделирующие средства. Основанием для сближения многомерной дидактической и информационной технологий является схожесть Web-сети и координатно-матричных

каркасов, многомерность представления знаний, а также их грануляция [3, с. 82].

Электронный учебник (ЭУ) можно определить, с одной стороны, как программно-информационную систему, состоящую из программы для ЭВМ, реализующую сценарии учебной деятельности, с другой стороны, определенным образом подготовленных знаний (структурированной информации, системы упражнений для ее осмысления и закрепления).

Если взять за основу три принципа когнитивного представления знаний [2] — структурирование, связывание и свертывание, — то появляется возможность перевести процесс проектирования ЭУ из сферы «искусства» на более обоснованную системно-технологичную платформу, обеспечивая тем самым повышение качества и производительности разработки ЭУ.

Реализация этих принципов в ЭУ происходит следующим образом. Сначала выделяются узловые элементы содержания, затем проводится их систематизация в виде дедуктивно-логического каркаса завершенных блоков многомерного информационного пространства, далее они представляются графически с учетом методологии и учебного плана изучаемой дисциплины.

Отметим, что наше исследование ограничено областью дисциплины «Материаловедение». В связи с этим сформулированы специальные компетенции будущего инженера-механика, так как переход на государственные образовательные стандарты третьего поколения, разрабатываемые на основе компетентного подхода, требует формирования новых компетенций, представляющих, в частности, деятельностный компонент инженерной компетенции специалиста:

— умение осуществлять поиск, ранжирование и классификацию технических материалов по заданным физико-механическим свойствам;

— умение осуществлять выбор технических материалов для изготовления деталей конструкций в пищевом машиностроении в соответствии с заданными конструкторско-технологическими критериями.

Поскольку дисциплина «Материаловедение» преподается в ту пору, когда студенты еще недостаточно осведомлены об оборудовании предприятий пищевой промышленности, то формирование предложенных компетенций в рамках традиционной методики обучения является затруднительным. Поэтому актуальной является задача разработки нового методического обеспечения для формирования и развития перечисленных выше специальных инженерных компетенций, что может быть рассмотрено с точки зрения как дидактической, так и информационной технологий.

С дидактической точки зрения, фрактально смоделированный учебный материал стимулирует последовательный процесс поэтапного формирования умений осуществлять мыслительную деятельность человека в процессе восприятия; осмысленность и обобщенность достигается пони-

манием сущности предметов. Тогда знания человека — это результат его мышления, поскольку позволяют студенту:

— понять иерархию изучаемых элементов знаний, выявить первооснову (постулаты, аксиомы) и базирующиеся на ней теоремы, гипотезы, теоретические следствия, законы и т. п.;

— осмыслить соотношения элементов знаний в логике диалектической взаимосвязи различных философских категорий: единичное, особенное и общее; форма и содержание; сущность и явление; возможное и действительное;


— осознать на конкретных примерах логику соотношения теории и эксперимента, что существенно понижает трудности «преобразования» идеальных объектов в эмпирически доступную форму;

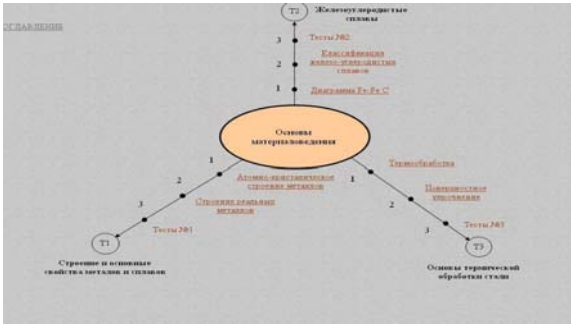


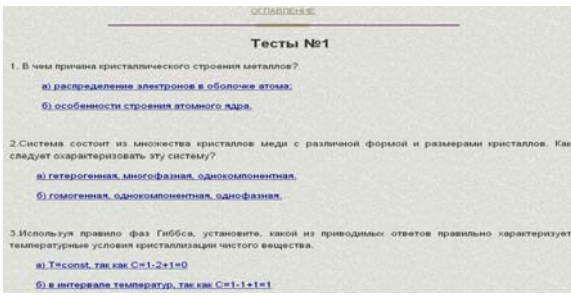
— облегчить восприятие существенных особенностей языка науки, смысловых значений используемых терминов в зависимости от контекста их употребления.

С точки зрения информационной технологии, использование гипертекста существенно изменяет структуру и расширяет возможности компьютерного учебника. Краткое описание электронного учебника представлено ниже (см. таблицу). Представляемый нами электронный учебник внедрен в учебный процесс МГУТУ, о чем свидетельствует Акт внедрения № 495 от 23.12.2005 г. Наряду с традиционным «линейным» прохождением по учебному тексту, студенту предоставляется возможность самостоятельно выбрать и «нелинейный» путь изучения электронного учебного текста, выбрать наиболее удобную траекторию изучения материала. «Нелинейная» подача материала делает возможным многослойное, многоуровневое распределение учебной информации.

Таблица

Описание электронного учебника

Интерфейс электронного учебника (ЭУ)	Описание ЭУ
	<p>Назначение Для студентов первого курса заочной сокращенной формы обучения и третьего курса полной формы обучения специальности 260601. Чтобы перейти на первый уровень, необходимо нажать на кнопку «ДАЛЕЕ»</p>

	<p>Первый уровень Весь объем материала представлен в общих чертах. В завершении работы над каждой темой с целью контроля усвоения материала в опорной точке 3 помещены тесты. Чтобы перейти на второй уровень, необходимо нажать на любую опорную точку.</p>
	<p>Второй уровень Учебный материал носит более глубокий содержательный характер. Каждый основной структурный элемент этой системы получает точный адрес. Чтобы перейти на третий уровень, необходимо нажать на любую опорную точку.</p>
	<p>Третий уровень В правом верхнем углу расположено окно, показывающее, в какой опорной точке находится студент в данное время. Чтобы перейти к тестам необходимо вернуться на первый уровень.</p>
	<p>Тесты Упражнения и задания для самопроверки результативности усвоения учебного материала предусмотрены после каждой темы. Программа не выдает оценки уровня усвоения, а в случае ошибки показывает правильное решение задачи.</p>

Традиционная организация знаний в компьютере — это каталоги древообразного типа, удобные при автоматизированной обработке знаний, но не совсем удобные для человека. Поиск более удобных инструментов свидетельствует о том, что многомерность представления знаний постепенно входит и в информационные технологии [3, с. 54].

Реализуемый способ представления учебной информации в виде ЭУ применительно к дисциплине «Материаловедение» разработан впервые и особенно удобен тем, что доступ к более глубокому уровню представления информации производится по запросу студента. Кроме того, в каждом

уровне имеются указатели ссылок, с помощью которых можно вернуться к оглавлению, перейти к следующему или предыдущему уровню.

Выделим основные этапы проектирования ЭУ:

⇒ подготовка информационного описания теоретического материала на основе аналитико-моделирующих средств;

⇒ создание упражнений для активизации процесса усвоения теории;

⇒ разработка сценариев (алгоритмов управления) для организации эффективной, целенаправленной познавательной деятельности студентов.

Таким образом, наиболее удобная траектория изучения материала самостоятельно достигается благодаря применению данного электронного учебника на основе аналитико-моделирующих средств, так как информация представлена на экране компьютера системно.

К тому же, после окончания вуза ежегодно в среднем теряется 20% знаний; происходит быстрое устаревание знаний: в металлургии, например, через 3,9 года, в машиностроении — 5,2 года, в пищевом машиностроении — 4,8 года. Поэтому по данным, приведенным И. А. Колесниковой [1, с. 64], современный специалист должен не менее 4-6 часов в неделю уделять изучению последних достижений в области, которой он занимается. Нам представляется, что «тонкий пласт» рефлексивного знания способен превратиться в некий инвариант познавательной деятельности студента, имеющий шанс трансформироваться в познавательную стратегию дальнейшей жизни.

Овладев необходимыми перечисленными выше приемами в учебных целях, восприняв их обобщенную структуру, студент со временем сможет применять их в ситуациях, содержательно далеких от тех, которые преподаватель использовал при проектировании электронного учебника. Это существенно облегчит ему процесс усвоения нового знания — как учебного, так и профессионального — после окончания вуза.

Литература

1. Основы андрагогики / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; Под ред. И. А. Колесниковой. М., 2003.
2. Штейнберг, В. Э. Инструментальные технологии обучения: терминологические и дидактические аспекты / В. Э. Штейнберг // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 4. Екатеринбург, 2001.
3. Штейнберг, В. Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика / В. Э. Штейнберг. М., 2002.

ЭЛЕКТРОННАЯ ВЕДОМОСТЬ УЧЕТА КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ СТУДЕНТА К УПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Современная педагогическая наука опирается на положения о гармонии целей обучения и воспитания, о свободе, ненасилии над личностью, важности и необходимости построения индивидуальной траектории развития студента в ходе обучения в логической последовательности «от обучения — к самообучению».

Выбранная нами герменевтическая стратегия оценивания студента посредством электронной ведомости учета опирается на дидактические воззрения К. Н. Вентцеля, В. А. Лыковой, В. Я. Лыковой, А. П. Сманцера, О. В. Пастюк, А. В. Хуторского и ряда других ученых, моделирующих учебное педагогическое взаимодействие на основе признания прав обучающегося на свободу выбора форм обучения, веры в безграничность возможностей и способность обучающегося к самосовершенствованию, понимания обучающегося как субъекта собственного развития.

Тезаурус, связанный с моделированием образовательных продуктов, по нашему мнению, должен включать следующие термины: электронный образовательный продукт, педагогическая поддержка учащихся, виктимность, виктимогенность, репрезентативная система, суггестивность, ассертивность, толерантность, заблуждения педагогического мышления, образовательная эвристика [1, с. 82].

На основе выбранного тезауруса модель оценки студента на занятиях строилась нами по критериям педагогической поддержки успешной социализации и необходимости использования простейших электронных средств. В результате была разработана электронная ведомость учета (автор — Г. А. Репина, программист — М. С. Репин, вторая версия, 2008 г.), дающая возможность оценивать обучающихся на каждом занятии по самой распространенной в России пятибалльной системе с учетом результатов письменной работы и устного выступления. Помимо этого введен параметр самооценки студентом своих знаний по каждой теме определенной предметной области, не учитываемый, для сохранения объективности контроля, в результирующей оценке. Параметр самооценки рассматривается нами как индикатор виктимологического типа студента и факсилитатор его учебной мотивации, побуждающий к управлению и самоуправлению образовательной деятельностью.

Результирующая формула оценки выведена на основе весовых коэффициентов, акцентирующих преимущественную сложность и значимость раздела «устный ответ» выступления над разделом «тест» (имеется в виду письменный тест обязательных результатов обучения). Наличие оценки

«неудовлетворительно» по тесту или устному ответу влечет итоговый результат по занятию, не превышающий «удовлетворительно», что существенно снижает и общий итоговый результат по всем занятиям.

Обратимся к рисунку.

		Итоговый результат											
		Семинар 1			Семинар 2			Семинар 3			Семинар 4		
		самооценка	тест	устн.ответ	самооценка	тест	устн.ответ	самооценка	тест	устн.ответ	самооценка	тест	устн.ответ
8	1 Дмитрий С.	3	3	4	3	3	2	4	3	2	3	4	4
9	2 Ольга Д.	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4
10	3 Вера А.	4	5	4	4	5	5	3	4	3	4	5	4
11	4 Галина Р.	3	4	4	2	3	4	4	3	4	3	4	4
12	5 Елена Б.	5	3	3	5	3	4	4	5	4	3	3	5
13	6 Анастасия Н.	4	3	5	3	4	5	5	4	3	5	4	4

Рис. Общий вид электронной ведомости учета

При отсутствии на занятии одного из видов отчетности (по объективным причинам) оценка выставляется в соответствии с полученным баллом за письменный или устный ответ (рисунок, строки 8, 10, 11, 13).

Самооценка знаний по пятибалльной системе дается каждым студентом в начале занятия, решая одновременно задачу по выявлению отсутствующих. Итоговая самооценка обучающегося (считается как простое среднее арифметическое), совпадающая с оценками преподавателя на качественном уровне «хорошо» или «отлично», свидетельствует об удачно выбранной стратегии построения индивидуальной образовательной траектории и нормальном виктимологическом типе обучающегося (рисунок, строки 9, 10). В случае совпадения самооценки и внешней оценки на уровне «удовлетворительно» очевидной становится необходимость коррекции индивидуальной образовательной траектории обучающегося (рисунок, строка 8). При совпадении самооценки и внешней оценки на уровне «неудовлетворительно» визуализируется необходимость уточнения и коррекции профессиональной ориентации студента.

Тенденция к завышению самооценки обучающимся, по сравнению с оценкой преподавателя, свидетельствует о его склонности к демонстрации

виктимогенного типа поведения и, следовательно, о необходимости совершенствования субъект-субъектных отношений по таким качествам, как ассертивность и толерантность (рисунок, строка 12).

Тенденция к занижению самооценки обучающимся свидетельствует о его склонности к демонстрации виктимного типа поведения и необходимости совершенствования сопровождающей позиции преподавателя по отношению к студенту, обеспечивающей интериоризацию таких качеств, как лабильность и суггестивность (рисунок, строка 11).

Как показывают наши наблюдения, лишь у 30% студентов самооценка совпадает с оценками преподавателя. Это, чаще всего, сангвиники и интерналы, склонные к активному самостоятельному формированию индивидуальной образовательной траектории. Самооценка, подкрепленная оценкой преподавателя, побуждает их к управлению своей учебной деятельностью за счет поиска креативных форм выполнения заданий, участия в моделировании лекционного учебного полилога. Приведем, в качестве примера, задания к лекционным занятиям, составленные в ответ на управленческие вызовы указанной категории студентов:

- напишите краткое опережающее эссе (тезисы) по теме лекции, используя данный преподавателем тезаурус и имеющиеся знания;
- способствуйте активному восприятию лекционного материала, предлагая ответы на проблемные вопросы преподавателя и коллег;
- выполняйте, фиксируйте, запоминайте упражнения по совершенствованию репрезентаций, демонстрируемые в ходе лекции;
- структурируйте данный преподавателем учебный текст в форме денотатного графа доступного вам уровня; примите участие в составлении коллективного опорного конспекта по лекции.

Около 60% студентов склонны к завышению самооценки, что объясняется особенностями темперамента, недостаточным опытом объективной самооценки, акцентуациями характера, индивидуальными особенностями и др. Несовпадение самооценки с оценкой преподавателя побуждает их к управлению своей учебной деятельностью за счет выбора рейтинговых заданий, углубляющих метапредметные умения получения и обработки информации. К достижениям в управлении учебной деятельностью студентов этой категории можно отнести формирование списка рейтинговых заданий, отвечающих их потребностям:

- оформите тезисы по списку литературы, относящейся к занятию, составьте и защитите тезаурус по вопросам для обсуждения;
- составьте тест к занятию (нескольким темам), апробируйте его, проанализируйте результаты;
- представьте план-конспект формы работы специалиста получаемой квалификации с клиентом определенного возраста, подготовьте необходимый инструментарий (стимульный, раздаточный, дидактический ма-

териал, ключи, карты работы с клиентом, РР-презентации, клипы), инсценируйте фрагмент работы, выслушайте оценку коллег;

— подберите и оформите в DMW-формате фрагменты учебных и научных текстов, ссылки на образовательные сайты по проблематике занятия, резюмируя их содержание.

Не менее 10% студентов склонны к занижению самооценки в силу особенностей темперамента, характера, состояния здоровья и др. Таких студентов, выявленных по ЭВУ, преподаватель побуждает к управлению учебной деятельностью за счет, например, приобретения опыта проигрывания и интериоризации в ходе выполнения групповых заданий ролей лидерского контекста.

Совпадение баллов оценок устных ответов и письменных работ студента свидетельствует о гармоничном развитии у него механизмов восприятия информации (рисунок, строки 9, 11).

Тенденция к преобладанию в интервале 1-2 балла оценок письменных тестов над оценками устных ответов обучающегося свидетельствует о преимущественной кинестетико-визуальной репрезентации. В данном случае студент побуждается к речевому саморазвитию за счет выполнения заданий, совершенствующих аудиальный канал восприятия информации (рисунок, строка 10).

Тенденция к преобладанию в интервале 1-2 балла оценок устных ответов над оценками письменных работ обучающегося свидетельствует о его преимущественной аудиальной репрезентации. Студент побуждается к визуально-графическому саморазвитию за счет выполнения заданий, совершенствующих кинестетический канал восприятия информации (рисунок, строки 8, 13).

Для преподавателя ЭВУ удобна в использовании, но предполагает преодоление заблуждений педагогического мышления (что преподаватель всегда прав, что у студента нет права на ошибку, и пр.). Более того, формирование личности обучающегося, имеющего нормальный виктимологический тип, в ходе предложенной нами процедуры оценивания связано с необходимостью выделения в ходе занятий времени на обучение студента приемам управления агрессией (снижение виктимогенности: минитренинги эмпатии, графотерапия, методы активного слушания и др.) и становления адекватной самооценки (снижение виктимности: моделирование продуктивной «Я»-концепции, компенсация акцентуированных репрезентаций, и др.).

Как показал наш опыт, использование ЭВУ эффективно при условии включения преподавателем в стратегии поддержки управленческих вызовов студентов элементов обучения ассертивности (когнитивные методы образовательной эвристики и др.), суггестивности (упражнения на развитие биоэнергетической сферы, креативные методы образовательной эвристики и др.), толерантности (ориентация на общечеловеческие ценности, оргдеятельностные методы образовательной эвристики, и др.). ЭВУ явля-

ется и средством отслеживания динамики оценок, и средством управления учебной деятельностью студента: сравнивая динамику самооценки и оценки преподавателя, студент побуждается к самостоятельному осмысленному выбору путей совершенствования предметных знаний, позволяющих согласовать с преподавателем количественные разночтения их оценочной фиксации.

В результате использования ЭВУ констатируется, как минимум, повышение заинтересованности в выполнении учебных заданий (у 60-70% студентов), что, как известно, способствует повышению качества знаний. В этом плане интересны следующие факты:

— после использования ЭВУ, она была выбрана студентами в качестве средства контроля над предметной деятельностью детей и средства управления исследовательской деятельностью воспитателей;

— будущие педагоги-психологи выразили желание использовать ЭВУ в нашей трактовке в ходе производственной практики.

Приведенные доводы и примеры позволяют нам считать электронную ведомость учета перспективным средством стимулирования будущих специалистов к управлению учебной деятельностью.

Литература

1. Репина, Г. А. К вопросу об аксиологическом подходе к оцениванию студента на семинарских занятиях / Г. А. Репина // Аксиологические проблемы педагогики: Сборник науч. трудов. Смоленск, 2007.

Решеткина И. В., Селивоник С. В., БрГУ им. А. С. Пушкина
г. Брест (Беларусь)

САМОУПРАВЛЕНИЕ И САМООРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТА «НАШ ОТВЕТ „ЧИСЛАМ“»

Изучая проблему самоуправления учебной деятельностью студентов-математиков (как с позиции возможностей и теоретических основ, так и с позиции внедрения в учебный процесс), мы пришли к выводу, что категории «самоуправление» и «самоорганизация» должны рассматриваться в комплексе. Сказанное определяется рассмотрением процесса обучения в виде динамической системы, тогда как под самоорганизацией понимается «процесс упорядочивания, происходящий в открытой системе за счет действия ее составляющих и взаимодействия с окружением» [1, с. 32].

Среди популярных в научно-методическом сообществе идей, отличающихся своей перспективностью, востребованностью и глобальностью, можно выделить теорию самоорганизации неравновесных открытых систем любой природы, пребывающих в состоянии неустойчивости. Указанная теория, созданная Г. Хакеном (1977-78 гг.), стала базой для создания

инновационной науки — синергетики, в основу которой положен тезис: самоорганизующиеся системы, состоящие из элементов любой природы (люди, атомы и т. д.) в условиях самоорганизации подчиняются одним и тем же принципам. Таким образом, синергетику определяют как «теорию самоорганизации сложных систем» [1, с. 32].

В работах В. И. Андреева, Н. М. Таланчука [2, 3, 4, 5] вводится определение *педагогической синергетики*, разрабатывается системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса.

Методы синергетики направлены на понимание того, как происходит упорядочение (самоорганизация) системы в процессе ее развития. Таким образом, синергетика выбрана нами в качестве базовой концепции построения учебной деятельности студентов-математиков с позиций самоуправления и самоорганизации по нескольким причинам.

Во-первых, учебная деятельность студентов удовлетворяет следующим требованиям самоорганизующейся системы: открытость (обеспечивает поступление информации, необходимой для перехода в новое качественное состояние); сложность (характеристика структуры и поведения системы); нелинейность (как один из возможных вариантов развития).

Во-вторых, оптимальной методической системой обучения (МСО) студентов, с нашей точки зрения, является синергетическая среда обучения, содержащая следующие компоненты: студент как личность, преподаватель как личность, содержание учебного предмета, окружение (олимпиады, турниры, конкурсы, НИРС), методы, организационные формы и средства обучения.

Практическим приложением реализации идеи самоорганизации учебной деятельности студентов является проектная деятельность. Понятие «проект», являясь комплексным по структуре, «охватывает знания из различных научных дисциплин, объединенных для решения конкретной педагогической задачи и сфокусированных на преобразовании конкретной системы» [6, с. 8]. Классически считается, что педагогический проект «не является жестким и стабильным в ходе его разработки и реализации, так как в данном случае мы имеем дело с постоянно изменяющимися условиями деятельности» [6, с. 8]. Таким образом, педагогическое проектирование — динамически организуемый процесс.

Рассмотрению различных аспектов проблемы разработки и внедрения педагогических проектов в методике преподавания математики посвящены работы В. М. Монахова, Г. Л. Луканкина, А. И. Нижникова, А. Г. Мордковича, О. Б. Епишевой, В. И. Крупича, Ю. М. Колягина, В. А. Гусева, Н. Б. Истоминой-Кастровской. На основе изучения работ указанных авторов нами разработан и реализуется в настоящее время студенческий проект «Наш ответ „Числам“» (<http://numbers.easyforum.ru/>). Руководители проекта: доценты кафедры методики преподавания математики БрГУ им. А. С. Пушкина И. В. Решеткина, С. В. Селивоник, Н. А. Каллаур, студенты 5

курса математического факультета БрГУ им. А. С. Пушкина А. А. Кучур, А. С. Ковалев.

Цели проекта:

— популяризация и пропаганда математического знания средствами мультимедийной продукции;

— саморазвитие, самообразование, самореализация студентов — участников проекта.

Модель управления проектной деятельностью в рамках синергетического подхода реализуется нами по следующей схеме: постановка целей проекта → пропаганда идеи проекта → объявление конкурса на лучший сюжет фильма и наиболее интересные математические задачи, которые отвечают целям проекта → анализ результатов конкурса → привлечение студентов к планированию и распределению ролей в проекте → создание условий для реализации проекта → контроль за выполнением каждого этапа проекта → анализ, обсуждение и корректировка результатов каждого из этапов проекта → переход на следующий уровень проекта.

Состояние проекта на современном этапе:

— составлены математические задачи, отвечающие целям проекта (решение задач не только развивает аналитическое мышление и исследовательские навыки студентов, но и позволяет продемонстрировать применение математического знания к решению задач практического содержания);

— сконструирован сюжет учебного фильма (определено место действия; выбраны главные герои — студенты некоторого вуза, дано описание их характеров и взаимоотношений; определены и сформулированы проблемы, требующие разрешения, с которыми приходится сталкиваться главным героям);

— сняты несколько фрагментов студенческого фильма, в которых главные герои решают жизненные проблемы (раскрой ткани; расчет времени износа спецодежды; поиск оптимальных маршрутов; анализ работы приборов почты, и т. д.); сталкиваясь с необходимостью решить проблему, студенты формулируют математическую задачу, совместное решение которой позволяет решить ранее поставленную проблему.

Приведем краткое описание одного из фрагментов сюжета.

Главные герои (Вовик — студент-разгильдяй; Мара — студентка-отличница; Полина — пессимистка, неуверенная в своих силах, вечно «ноющая» студентка; Рита — студентка-реалистка, критично оценивающая все происходящее; Артем — рубаха-парень, душа компании; Виктор — зазнайка и сноб, конкурент Мары) собрались у Риты на даче, которую недавно приобрели ее родители, и теперь озабочены тем, как красиво и экономно рассадить цветы.

Рита: Давайте, я вам дом и сад покажу... Пошли... Это холл... Внутренний дворик... (показывает, студенты удивляются, всем нравится). Вот здесь будет несколько клумб, но пока они только в проекте; кстати, вот он

(показывает проект). Есть несколько вариантов, но мне больше нравятся эти (рисунки 1; 2).

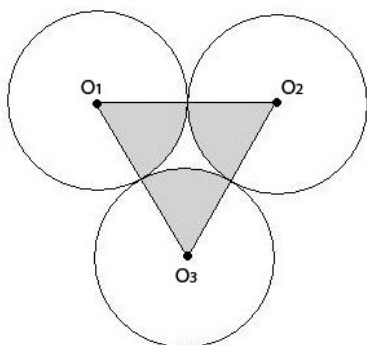


Рис. 1

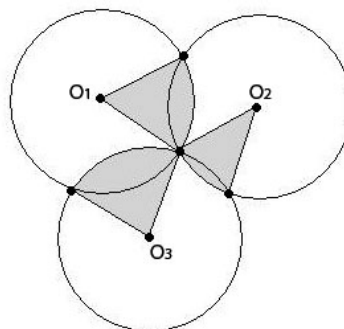


Рис. 2

Мама предлагает засадить выделенные области какими-то супер-цветами, а на оставшейся части клумбы сделать альпийские горки.

Виктор: Да это же напоминает одну из задач, которую нужно решить по практикуму.

Рита: Вообще говоря, мама с папой поспорили, какой из проектов клумб экономически выгоднее. Для какой клумбы меньше семян потребуется? Эти цветочки супердорогие!

Мара: Давайте вычислим площади и узнаем!

Студенты с увлечением решают задачу, обмениваясь репликами и критикуя друг друга; наконец, приходят к выводу, что сумма площадей трех секторов равна половине площади круга. Анализируя задачу, предлагают еще несколько вариантов расположения кругов (рисунки 3; 4).

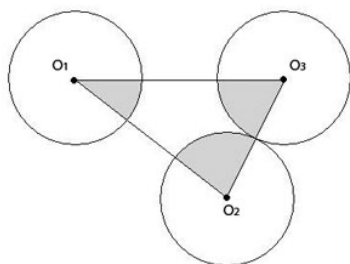


Рис. 3

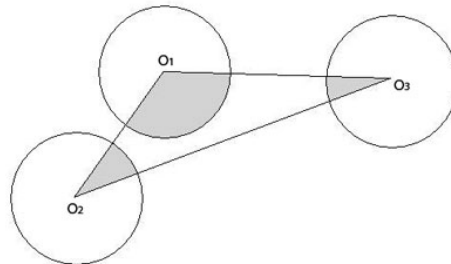


Рис. 4.

Студенты замечают, что заштрихованная площадь инвариантна относительно преобразований, описанных в тексте задачи, так как сумма углов секторов постоянна и равна 180° .

Приведенный фрагмент соответствует идее организации совместной (коллективной) деятельности преподавателей и студентов в рамках проекта «Наш ответ «Числам», которая создает благоприятные условия для:

⇒ развития инициативы и творчества каждого члена студенческого проекта;

⇒ воспитания самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения целей студенческого коллектива;

⇒ осознания свободы и ответственности каждого перед группой;

⇒ заинтересованности каждого члена коллектива в совместной деятельности.

В заключение отметим, что слова Л. С. Выготского «то, что ребенок сегодня умеет делать *в сотрудничестве и под руководством*, завтра он способен выполнить самостоятельно» в полной мере можно отнести к студенческой молодежи. Совместная постановка целей, выработка плана действий по реализации проекта, координация усилий преподавателей и студентов, взаимное обогащение участников проекта, создание ситуации успеха, достижения реальных результатов позволяют увидеть перспективы развития личности студента, способствуют сплочению студенческого коллектива и совершенствованию самоуправления.

Литература

1. Окулов, С. М. Развитие интеллекта школьника как принцип организации синергетической среды обучения информатике: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / С. М. Окулов. Киров, 2004.

2. Андреев, В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. М., 1981.

3. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: В 2-х кн. Кн. 1 / В. И. Андреев. Казань, 1994.

4. Таланчук, Н. М. Введение в неопедагогику / Н. М. Таланчук. М., 1991.

5. Таланчук, Н. М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса / Н. М. Таланчук. Казань, 1993.

6. Смыковская, Т. К. Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Т. К. Смыковская. М., 2000.

Ручко Л. С., КГУ им. Н. А. Некрасова
г. Кострома (Россия)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Одним из факторов, позволяющих обеспечить эффективность профессионального становления студента социально-ориентированной специальности на начальном этапе обучения в вузе, является деятельность одного или нескольких объединений студентов и преподавателей факульте-

та. Спектр возможных направлений совместной деятельности в таких объединениях вариативен. Широкое распространение получают культурно-досуговое, спортивно-оздоровительное, профессионально-педагогическое, научно-познавательное направления. Однако не все эти направления совместной деятельности дают возможность реализации целенаправленного формирования педагогической позиции студента.

В течение нескольких лет систематическая работа по профессионализации будущих педагогов ведется на базе Института педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова в своеобразных профессиональных сообществах — педагогических коллективах так называемых авторских (профильных) лагерей. На сегодняшний момент возникает необходимость осмысления имеющегося опыта формирования и организации деятельности научно-педагогических отрядов.

Рассматривая исторический аспект феномена педагогических коллективов в Костромской области, необходимо выделить 1972 год — время появления лагеря комсомольского актива «Комсорг» и его педагогического отряда «Товарищ». Затем были созданы лагеря пионерского актива «Соколенок», актива старшеклассников города Шарьи «Трубач», актива старшеклассников Костромского района «Надежда», профильные лагеря «Абитуриент», «Кентавр», «Мир людей» и другие. Сегодня научно-педагогический отряд — добровольное творческое объединение студентов высшего учебного заведения, стремящихся совершенствовать свои знания в области педагогики, осваивать элементы практической деятельности с детьми различного возраста, приобретать умения и навыки научно-исследовательской работы под руководством ученых, педагогов-специалистов. В диссертации А. Е. Подобина [3] отмечается, что важнейшими особенностями функционирования этого феномена являются:

— непрерывность профессионально-педагогической деятельности при наличии других ее видов (чаще всего творческой, культурно-досуговой);

— обновляемость состава и изменение с течением времени профессионального статуса каждого из участников;

— наличие педагога-профессионала, нередко — преподавателя вуза (или целой группы педагогов), находящегося во главе педагогического коллектива.

Данные особенности функционирования научно-педагогического отряда позволяют обеспечить планомерное и целенаправленное формирование у студентов, обучающихся на социально-ориентированных специальностях, необходимых знаний, умений и навыков педагогической деятельности. Организация взаимодействия в объединениях складывается на основе методики коллективно-творческой деятельности, поэтому образовательные и развивающие задачи по отношению к будущему педагогу мы можем раскрыть на основе анализа целей научно-педагогического отряда.

1. Цели развития научно-педагогического отряда представляют собой стратегические цели, определяющие перспективу развития объединения. Как правило, цели формулируются опытными педагогами, возглавляющими научно-педагогический отряд. Именно на этом уровне, наряду с прочими целевыми компонентами, определяется необходимость педагогического обеспечения профессионального становления учащегося.

2. Цели функционирования научно-педагогического отряда — это тактические цели, обеспечивающие реализацию концептуальной стратегии в рамках краткосрочной перспективы. Совместное планирование деятельности объединения на данном уровне позволяет решать частные педагогические задачи относительно рассматриваемой области формирования новой позиции студентов, такие как:

- создание условий для конкретизации профессиональных идеалов и представлений о собственных потенциалах и ограничениях в будущей профессии,

- педагогическое обеспечение формирования педагогических умений,

- предоставление возможности для будущего педагога в определении перспективы личностного роста, для понимания социальной значимости педагогической деятельности,

- обеспечение развития личности будущего педагога в рамках профессии.

3. Цели отдельных инновационных исследований, действий и мероприятий представляют собой оперативные цели, позволяющие обеспечивать для будущих педагогов индивидуальные ниши научного, методического, технологического развития в рамках общей программы деятельности научно-педагогического объединения.

4. Цели ситуативные определяются в ходе непосредственной деятельности научно-педагогического отряда и позволяют диагностировать уровень развития объединения, отдельных его представителей.

Процесс совместной постановки целей функционирования научно-педагогического отряда позволяет будущему педагогу выстраивать и осуществлять собственную деятельность в рамках объединения. Эффективная реализация общих и личных целей предполагает реализацию будущим педагогом множества функций. Картина возможных функций научно-педагогического отряда, реализующихся на практике, является прямым отображением направлений деятельности по формированию субъективной позиции педагога у студента на начальном этапе обучения. Представим основные группы возможных функций в научно-педагогическом отряде.

Образовательная функция позволяет будущему педагогу в практической сфере сформировать и реализовать знания, полученные в общем курсе подготовки педагогической специальности, а также качественно по-

высить теоретический уровень разработки и реализации студентом как совместных, так и личностных инновационных действий и деятельности в целом.

Прогностическая функция научно-педагогического отряда позволяет его участнику определить основные направления осуществления программы профессионально-личностного становления, спроектировать пути достижения собственных целей и актуализировать собственные возможности в рамках ценностей и идеалов педагогической деятельности.

Организационная функция предоставляет возможность реализации будущим педагогом собственных потенциалов в ситуациях, предполагающих решение педагогических задач. Осуществление организационной функции позволяет создать поле для непосредственной профессиональной деятельности участнику научно-педагогического отряда.

Инновационная функция обеспечивает непосредственное участие студента в развитии методики и технологии научно-педагогической деятельности.

Аналитическая функция позволяет студенту обобщить и конкретизировать полученный профессиональный опыт, определить перспективы в области преобразования научно-педагогической сферы, выделить нишу самостоятельного развития в профессии, произвести диагностику и самодиагностику своих педагогических способностей.

Координирующая функция позволяет обеспечить совместную деятельность участников научно-педагогического отряда, привлечь необходимые дополнительные личностные и институциональные ресурсы, наладить внутренние и внешние взаимосвязи.

Осуществление множества этих функций позволяет сформировать условия для создания у будущего педагога, участника научно-педагогического отряда, целостного представления о педагогическом процессе.

Научно-педагогический отряд в процессе профессионализации и формирования профессиональной направленности личности будущих педагогов, как отмечает А. Е. Подобин [3], может выступать в различных качествах: «рефлексивный клуб», «проектно-конструкторское бюро», «учебный центр», «клуб по интересам», «научное сообщество», «собственно педагогический коллектив». Формирование модели объединения происходит в результате доминирования значения той или иной функции. Разнообразие моделей научно-педагогических отрядов, постоянная смена режимов деятельности обеспечивают высокий уровень заинтересованности студентов в осуществляемой совместной деятельности и, следовательно, эффективность процесса профессиональной подготовки. Характеристики деятельности научно-педагогического отряда (коллективность, креативность, насыщенность, эмоциональность) обеспечивают значимость вхождения личности в объединение данного рода. Субкультура, формируемая в ходе многолетнего существования научно-педагогического объединения, задает

круг ценностей, способствующих становлению педагогической позиции участников этих образований: ответственность, профессионализм, рефлексивность и др.

Деятельность научно-педагогического отряда определяется и ходом временных периодов существования объединения. Осуществление педагогической практики в ходе реализации авторской летней смены в загородном детском центре предполагает работу научно-педагогического отряда в течение всего года. Этапы деятельности научно-педагогического отряда составляют цикличную и взаимосвязанную структуру.

На подготовительном этапе происходит целеполагание, планирование и проектирование смены. Осуществляется деятельность по формированию конкретных умений, направленных на получение новых знаний в области педагогической деятельности и научной работы. Организация общения, совместного отдыха позволяют создать позитивные взаимоотношения внутри педагогического коллектива.

На этапе реализации авторской программы научно-педагогического отряда происходит апробирование приобретенных на подготовительном этапе знаний, умений и навыков осуществления научно-педагогической деятельности. Будущий педагог реализует ряд частных программ: работа с временным детским объединением (отрядом); реализация педагогической идеи центра, лагеря; осуществление научного исследования; личностное развитие отдельного представителя или группы представителей научно-педагогического объединения.

На этапе анализа авторской программы научно-педагогического отряда осуществляется оценка совместной научно-практической деятельности, определяются причины проблем, трудностей реализации программы, рассматриваются основания достижений, закладываются направления дальнейшего развития научно-педагогического отряда и его представителей. Это позволяет будущему педагогу произвести анализ и рефлексию собственной деятельности, сформировать план дальнейшего профессионального самостроительства.

Эффективность профессионального становления будущего педагога на каждом этапе обеспечивается осуществлением деятельности, основанной на ряде принципов, способствующих формированию субъектной позиции студента: принцип личностно-ориентированного подхода; принцип творческой, исследовательской направленности и концептуальной обоснованности научно-педагогической деятельности; принцип демократизма; принцип собственной активности личности; принцип ориентации на развитие. Указанные принципы предполагают квалифицированную педагогическую помощь в процессе самоопределения личности в профессиональной сфере и осуществлении научной и практической педагогической деятельности.

В процессе работы в научно-педагогическом отряде студенты начинают реально оценивать собственные возможности в профессиональной

деятельности, максимально использовать имеющиеся образовательные ресурсы вуза для дальнейшего профессионального роста, осуществлять связь практической деятельности с учебным процессом и педагогической наукой. Этому способствует руководство объединениями учеными, педагогами-специалистами, выстраивающими научно-педагогическую деятельность в соответствии с учебным планом. Сочетая в ходе совместной непрерывной деятельности научно-педагогического отряда целеполагание, проектирование, реализацию ряда программ, диагностику, рефлексию эффективности собственных действий и коррекцию индивидуально сконструированных этапов профессионального становления, студент уже на начальном этапе обучения становится субъектом профессионально-педагогической деятельности.

Литература

1. Борытко, Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н. М. Борытко. Волгоград, 2001.
2. Воспитание и его роль в становлении специалиста // Материалы XII студенческой научной конференции и VII международных педагогических чтений / Под ред. М. Ю. Ананченко, П. Е. Овсянкина. Архангельск, 2005.
3. Подобин, А. Е. Вариативно-ситуационный подход к формированию профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя во внеаудиторной деятельности: Дис. канд. ... пед. наук: 13.00.06 / А. Е. Подобин. Кострома, 1999.

Савич О. Е., ИПКиПК ГрГУ им. Я. Купалы
г. Гродно (Беларусь)

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ПРОГРАММИСТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

В современных социально-экономических условиях, характеризующихся постоянной динамикой, часто возникает необходимость получения новой профессии или дополнительной квалификации. На сегодняшний день в вузах Беларуси созданы институты и факультеты повышения квалификации и переподготовки кадров по профилю работы вуза, в которых ежегодно проходят обучение свыше 600 тыс. человек [1]. В данных условиях учебный процесс и организованная в его рамках учебная деятельность должны способствовать формированию потребности в непрерывном самообразовании, способности самостоятельно ставить цели и формировать задачи своей будущей профессиональной деятельности, а также выполнять различные действия по решению поставленных задач. Особенно актуальны данные требования к учебному процессу переподготовки по спе-

циальности «ПОИС», выпускники которой должны не только уметь ориентироваться в огромной массе новых программных средств, но и осваивать их.

Процесс переподготовки специалистов строится по традиционной лекционно-семинарской форме, направленной на трансляцию преподавателем научной информации, учебная деятельность слушателей не всегда является достаточно эффективной в силу использования преподавателями репродуктивных методов. Преподавателями не учитываются основные положения андрогогики, согласно которым обучающемуся взрослому принадлежит ведущая роль в процессе обучения, а сам учебный процесс должен быть организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучаемого [2, с. 84]. Практика показывает, что на традиционных лекциях происходит пассивное восприятие информации слушателями, а учебная деятельность учащихся отсутствует как таковая. Это подтверждают проведенные нами исследования. Анкетирование слушателей переподготовки по специальности «ПОИС» показало, что около 50% слушателей отмечают отсутствие своей учебной активности во время традиционных лекционных занятий, а 67% респондентов не считают лекцию эффективной формой организации учебного процесса при изучении дисциплин по освоению языков и систем программирования. Это дает основания утверждать, что организация учебного процесса слушателей переподготовки по курсам, изучающим программное обеспечение информационных систем, не соответствует требованиям современной социокультурной ситуации и специфике переподготовки; необходимы новые формы и методы, отличные от традиционных.

Анализ литературы показал, что учеными наиболее широко рассмотрены лишь общие вопросы, касающиеся, с одной стороны, особенностей процесса переподготовки как составной части системы последиplomного образования (А. И. Жук, А. И. Абрамов, Н. Н. Кошель, Т. А. Бабкина, С. Б. Самарцев, Р. В. Силин, О. А. Иванова, А. В. Никитин, В. Г. Родченко), а с другой стороны, — особенностей образования взрослых как участников этого процесса. Образованию взрослых посвящена отдельная наука — андрогогика, созданная трудами ряда ученых: А. Каппа, Д. Кидда, М. Ноулза, С. Г. Вершловского, С. И. Змеёва, М. Т. Громковой и др.

Одной из особенностей процесса переподготовки слушателей является то, что переподготовку проходят взрослые, сформированные люди, которые стремятся к самореализации, к самостоятельности и осознают себя таковыми; обладают жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом; обучаются для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели, рассчитывая на безотлагательное применение на практике полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми,

профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают процесс обучения, либо способствуют ему [2, с. 84].

Решению проблемы эффективности учебного процесса подготовки программистов в условиях переподготовки способствует разработанная нами технология организации учебной деятельности, в качестве теоретических оснований которой использована задачная форма организации процессов учения/обучения, разработанная Ю. В. Громыко на основе работ Н. Г. Алексеева, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Г. П. Щедровицкого и др. Учебная деятельность слушателей переподготовки по освоению ПОИС характеризуется не только особенностями учебного процесса переподготовки, но и спецификой осваиваемого программного обеспечения информационных систем. Слушателям приходится осваивать большое количество различных программных средств (Delphi, C++, Visual Basic, Visual FoxPro и др.). Наряду с различными способами организации решения задач, многие из этих программных продуктов используют общие положения (организация циклов в программных кодах, объектно-ориентированный характер и др.). Переходя к изучению следующего программного продукта, слушатели используют те знания, способы действий, которые они освоили в течение изучения предыдущего. Такая преемственность создает благоприятные условия для успешного использования задачной формы при освоении программных продуктов. Основные направления технологии представлены следующими этапами.

Принятие задания и выделение иерархии учебно-профессиональных задач. Задание преподносится преподавателем в таком виде, в каком его получили бы слушатели от заказчика в процессе будущей профессиональной деятельности, т. е. в формулировке задания не используются специфические предметные и профессиональные термины. Слушатели во взаимной коммуникации и совместно с преподавателем выделяют иерархию учебно-профессиональных задач, используя опыт работы с освоенными программными продуктами, а также жизненный опыт друг друга.

Выполнение учебно-профессиональной задачи. Осознание затруднения. На этом этапе инициируется процесс осознания слушателями неадекватности имеющихся у них средств для выполнения учебно-профессиональной задачи. Недостающие средства можно поделить на два вида: по изучаемой дисциплине ПОИС и по предметной области — той сфере жизнедеятельности людей или части ее, которая подлежит автоматизации в ходе решения поставленного задания. Тогда изучение особенностей предметной области будет выступать как отдельная учебно-профессиональная задача. Этот этап мотивирует на поиск новых средств и является естественным связующим звеном со следующим этапом в решении задачи.

Поиск средств решения. На этом этапе технологии слушатели добывают и усваивают необходимые знания, способы деятельности по изучаемому виду ПОИС из разных источников (тексты, предложенные препода-

вателем, демонстрационные версии изучаемого программного обеспечения, собственный опыт и опыт товарищей, знания преподавателя). В результате ими осваивается техника понимания текстов, а также усваиваются новые предметные и профессиональные знания и способы деятельности.

Конструирование и проектирование решения учебно-профессиональной задачи. Слушатели конструируют решение учебно-профессиональной задачи: определяют набор и порядок выполняемых действий, перечень обрабатываемых событий, используемых алгоритмов, программных компонентов, их свойств и методов. Возможно, задачу можно решить несколькими способами, поэтому необходимо, проанализировав все варианты решения, выбрать оптимальный.

Реализация проектного замысла. Слушатели развертывают систему определенных действий: установку необходимых программных компонентов, задание им необходимых свойств, написание программных кодов (кодирование), осуществление отладки и тестирования программы.

Итогово-рефлексивный этап позволяет осмыслить результат учебной деятельности, оценить ее и определить перспективы самосовершенствования.

Использование данной технологии в учебном процессе предполагает отказ от традиционной лекционно-лабораторной формы организации учебного процесса по освоению ПОИС, а также ограничение количественного состава слушателей (в пределах одной лабораторной группы). Оба эти условия вполне реальны и выполнимы.

Описанная технология будет способствовать мотивации слушателей к обучению, формированию способности самостоятельно ставить учебно-профессиональные задачи и организовывать действия по их решению. В ходе такой организации учебной деятельности слушатели выполняют различные действия (общие, специфические предметные и специфические профессиональные), осваивают соответствующие способы деятельности. А это значит, что в дальнейшей профессиональной деятельности они будут способны самостоятельно осваивать новые программные средства; будут профессионально востребованы в изменяющихся жизненных условиях. Степень оценки эффективности разработанной нами технологии — следующий этап в исследовании организации учебной деятельности слушателей переподготовки в процессе освоения ПОИС.

Литература

1. Повышение квалификации и переподготовка кадров в Республике Беларусь // Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://minedu.unibel.by/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=305&mode=thread&order=0&thold=0>. Дата доступа: 01.06.2007.

2. Змеев, С. И. Становление андрагогики (Развитие теории и технологии обучения взрослых): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С. И. Змеев. М., 2000.

Савчик О. М., УО РИПО
г. Минск (Беларусь)

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Не только студенты с волнением ожидают экзамена. У преподавателя также возникают тревожные мысли. С какими эмоциями идут студенты на экзамен, как они усвоили материал, чему научились? Возникают опасения, что содержание конспектов (учебников) выучено наизусть, а на экзамене в очередной раз придется выслушивать свои же лекции. Как подобрать наиболее адекватные, очевидные слушателям и самому себе критерии оценки, чтобы не терзать себя сомнениями относительно заслуживаемой слушателем отметки? Как по ответам слушателей на экзамене можно понять, стал ли предмет курса для них важным событием и стартом для развития этой отрасли знания в их дальнейшем самообразовании? В поисках разрешения этих проблем нами был создан вариант экзаменационных вопросов по курсу «Педагогическая психология», который будет представлен в данной статье.

Вопросами, однако, их можно назвать лишь условно, поскольку некоторые из них звучат следующим образом (являясь, по сути, заданием): «Раскройте понятие *индивидуальный стиль педагогической деятельности*» или «Определите цель к любому образовательному событию и прокомментируйте ее соответствие требованиям к целеполаганию». В данной статье мы будем употреблять термин «вопросы к экзамену» независимо от характера его действительной формулировки (см. Приложение [1, 2, 3, 4, 5 и др.]).

Вопросы сгруппированы в блоки, соответствующие пяти крупным разделам курса, и подразделяются на уровни, отражающие необходимые мыслительные действия при создании ответов к ним. Так, например, первый уровень — воспроизведение фактов, демонстрация понимания; второй — анализ, оценка; третий — синтез, применение на практике. Экзаменационный билет включает три вопроса, по одному из каждого уровня.

Традиционный подход к формулировке вопросов к экзамену больше отражают вопросы первого уровня. То, что отнесено ко второму и третьему уровням, можно назвать еще и способами усвоения вопросов первого уровня. Например, чтобы ответить на вопрос «Достаточно ли сказать, что предметом педагогической психологии является процесс учения? Почему?» и «Как задачи педагогической психологии отражаются в содержании

научных исследований? Приведите примеры» нужно хорошо знать тему, сформулированную в вопросе «Назовите предмет и задачи педагогической психологии».

Копию вопросов к экзамену предлагается иметь уже к первому занятию каждому слушателю курса с тем, чтобы начало представления предмета и способов контроля его усвоения проходило с опорой на конкретный методический инструментарий. На занятии слушатели также получают информацию о том, какими способами будет организована их учебная деятельность. Например, узнают, что им предстоит проектная деятельность по разделу «Психология воспитания и самовоспитания». Такое представление вопросов к экзамену позволяет формировать некое целостное представление всего курса, делегировать ответственность слушателям за результаты обучения.

Внимание слушателей также акцентируется на том, что в списке вопросов есть такие, ответы на которые они не найдут в учебниках, и даже преподаватель не будет знать правильный ответ (например, «В чем, по вашему мнению, будет заключаться особенность дальнейшего развития педагогической психологии как науки?»). При оценивании ответа на такой вопрос учитывается не только уровень изложения теоретического материала, но и аргументированность предъявления собственной позиции.

Ряд вопросов носят практико-ориентированный характер. Например, вопрос «Сформулируйте 5 актуальных проблем образования для психолого-педагогического исследования» поможет сориентироваться в проблемах, над которыми возможна дальнейшая работа слушателя в ходе курсового или дипломного проекта. А вопрос «Приведите три варианта организации просвещения педагогов на принципах проблемного обучения» — шаг к интеграции содержания курса в собственную практическую деятельность.

Одним из преимуществ такой организации работы с вопросами к экзамену является равнодушная, активная позиция слушателей к процессу обучения. Многие слушатели особый интерес проявили к вопросам без «правильных» ответов. Экзамен превращался в интересное событие, в котором слушатель становился собеседником, имеющим свое мнение по отношению к различным содержательным проблемам курса.

Таким образом, при использовании в организации учебной деятельности слушателей описанного подхода в работе с экзаменационными вопросами соблюдаются определенные условия усвоения учебного материала: его активная переработка в ходе мыслительной деятельности, организация усвоения в ходе практического действия [3], что влияет на повышение эффективности учебной деятельности слушателей в целом.

Литература

1. Бадмаев, С. Ц. Психология в работе учителя: В 2 кн. / С. Ц. Бадмаев. М., 2000.

2. Гамезо, М. В. Атлас по психологии: информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека» / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. М., 2001.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. Ростов-н-Дону, 1997.
4. Величко, В. В. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В. В. Величко и др. Мн., 2001.
5. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. М., 1999.

Салимова Р. И., МИЭ СПбАУЭ
г. Магадан (Россия)

РЕГИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КАК ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Современная методика рассматривает обучение иностранному языку как обучение речевой деятельности. Практические цели преподавания и изучения иностранного языка состоят в овладении системой речевых навыков и умений, которые обеспечивают возможность участия студентов в письменно-речевом и устно-речевом общении.

Методисты говорят о том, что при обучении иностранному языку важно опираться на страноведческий аспект. Тексты для аудирования, чтения и перевода, включающие сведения о той местности, в которой живут и обучаются учащиеся, позволяют им больше узнать о жизни, обычаях, быте и культуре народов, населяющих её, что расширяет кругозор студентов, углубляет их знания в области страноведения.

Ввиду того, что в высшем учебном заведении нашего региона, относящегося к северо-востоку России, обучаются студенты различных национальностей и народностей, в том числе и представители малочисленных народов Севера (чукчи, эвены, коряки), то им могут быть предложены занятия по изучению истории края посредством введения слов регионального характера, отражающих специфику Крайнего Северо-Востока России, на английском языке. Крайний Северо-Восток России включает в себя следующие территории современного административного деления: Магаданская область, Чукотка, Камчатка, северо-восток Якутии. Однако, принимая во внимание распространение народов Севера не только на русском Севере, но и за рубежом: на Аляске, в Канаде, в Гренландии, мы рассматриваем слова-реалии и малочисленных народов из этих стран.

При обучении английскому языку на начальном этапе следует ввести само понятие «регионализм», отметив, что под ним понимаются слова и выражения, которые обозначают реалии (природные и социальные) определенной местности. Кроме того, следует дать определение термину «реалия» применительно к тематике Севера, указав на то, что реалия

принадлежит народу, в языке которого она была образована, и обозначает предметы, понятия, явления, характерные для истории, культуры, быта, уклада того или иного народа, не встречающиеся у других народов.

На следующем этапе необходимо обозначить специфические термины, представляющие собой безэквивалентные лексические единицы, называющие реалии Севера. Чтобы дать представление о содержании и структуре занятий страноведческого характера, рассмотрим слова-реалии, которые обозначают постройки и жилища, находившиеся в употреблении у народов Севера: яранга (iaranga, yaranga), иглу (igloo), бара-бара (barabara) и кашим (kashim).

Специфическое слово регионального характера дается в контексте, основанном на отрывках из литературных текстов, этнографических материалов, зарубежных периодических изданий, представленных на английском языке.

Художественные тексты, этнографические и другие материалы используют различные способы объяснения значения слов. Самыми распространенными являются следующие способы: описательный метод и транслитерация.

При помощи описательного метода можно передать значение даже самого специфического слова, а путем транслитерации — буквы одной письменности посредством букв другой письменности.

Как правило, механическое заучивание вызывает у студентов отрицательную реакцию. Наиболее эффективно действует смысловое и вербально-логическое запоминание. Поэтому рационально использовать такие приемы обучения, которые дают возможность усваивать материал не путем простого заучивания, а включением его в сложную мыслительную или коммуникативную деятельность, а именно путём создания контекстовой коммуникативной ситуации. В результате возникает произвольное запоминание, которое отличается легкостью и прочностью усвоения.

Прежде чем начать рассмотрение слов, обозначающих жилища и постройки народов Севера, студентам предлагается для перевода отрывок текста, который даёт общее представление о теме: «Houses of the native peoples of Alaska and Northeastern Siberia may be viewed simply as technological support systems — life-sustaining shells enclosing a microenvironment of heat, light, food, and protection from the elements. Many successful designs were developed under the constraints of locally available materials, weather conditions, and functional requirements (portability, permanence, size). Yet aboriginal houses had many functions and cultural dimensions — they were homes, workshops, social environments, sanctuaries from evil spirits, theaters for religious ceremonies. Charms and ritual practices protected and sanctified the home. On a social plane, living arrangements mirrored the structure of society, so that kinship and marriage, social schisms and alliances, and differences in age, sex, and status were all expressed in who lived together under the same

roof or as neighbors in a village, and in the protocols of sleeping and seating» [5, с. 194].

Далее вводятся непосредственно сами безэквивалентные лексические единицы, обозначающие постройки и жилища северных народностей, а именно предлагается к изучению этимология и значение этих слов: «*уаганга*», произошло из чукотского яран'ы — чукотский меховой шатер, который был универсальным жилищем для суровых климатических условий в течение тысячелетий; «*igloo*» — эскимосское жилище, которое означает любое жилище, в том числе из камня, дерева и других строительных материалов; «*barabara*» — это традиционное жилище алеутов или эскимосов, построенное из дерна [1, 9]; «*kashim*» — большие полуподземные жилища, которые служили местом для проведения праздников, различных мероприятий и церемоний. Такие жилища еще назывались мужским клубом (*men's club*). Кашим не существовал на острове Святого Лаврентия и в Сибири, как и в самой крайней северной части Аляски до конца XIX — начала XX века [9, с. 44].

Кроме того, следует обратить внимание студентов на то, что при графическом оформлении многих безэквивалентных единиц нередко возникает проблема поливариантности (наличия у большинства слов нескольких вариантов графического написания): 1) *уаганга*, *iaranga*; 2) *kazhim*, *kashim*, *kazgi*, *qasgiq*, *guagiq*, *kazgi*, *karigi*; 3) *igloo*, [3, с. 72]; *iglu*, *iglulik* (мн.ч.) [2, с. 58], что обусловлено рядом факторов: 1) наличием различных источников, особенно этнографического характера, где авторы, используя метод транслитерации, заимствуют данную лексическую единицу в английский язык; 2) в силу фонематических особенностей палеоазиатских и эскимосско-алеутских языков, которые, прежде всего, отражаются в буквах, соответствующих смычным согласным: «*kazgi*», «*qasgiq*», «*guagiq*».

Затем студентам предлагается просмотрное чтение отрывка, повествующего о типах жилищ: «The Reindeer Chukchi lived in *iarangas*, and the Maritime Chukchi, until the mid 19th century, in semi subterranean houses and later in sedentary ***iarangas***» [4, с. 41]; «Each village had one or more men's houses known as ***karigi***, also used for village ceremonies and festivals. Such men's houses were used by all Eskimo groups in Alaska and to a lesser extent in Canada. They were completely absent, however, in Siberia» [9, с. 44]; «Constructed in the manner of northern Eskimo houses, these houses, known in the historic period as ***barabararas*** had a central common room with a hearth surrounded by a series of two to four small side rooms used by individual families, some of which also contained separate hearths for heat, light and sweat bathing» [9, с. 50]; «Most villages had one or more communal houses (***kashim***) or ***karigi*** in northern usage and *qasgiq* along the Bering Sea coastal in which the men gathered to work and which was used for ceremonies and festival activities» [9, с. 51]; «Although ***snow houses*** were the main type of winter dwelling among the Central Eskimo of Canada, they were seldom used in Alaska Rectangular snow houses were occasionally built as temporary structures by

the North Alaskan Eskimo» [5, с. 194]; «The rectangular house was constructed of driftwood and whalebones, with the plank floor several feet below ground level. A thick insulating layer of sod blocks covered the house, except for a membrane-covered skylight. The house (*iglu*) was entered through a long underground entrance tunnel, which trapped cold air below the level of the house floor, preventing it from entering the inner room of the dwelling» [5, с. 197].

В результате обучаемый получает самое полное представление о содержательно-смысловом плане текста. Просмотровое чтение используется лишь как предварительная фаза изучающего и ознакомительного видов чтения для определения общей темы и уменьшения тем самым меры неопределенности.

Помимо просмотрового чтения, мы используем также ознакомительное и изучающее чтение. При ознакомительном чтении целью является извлечение основной информации (приблизительно 70%), при этом делается ставка на воссоздающее воображение читателя, благодаря которому частично восполняется смысл текста. А при изучающем чтении происходит внимательное вчитывание, проникновение в смысл при помощи анализа текста. Изучающее чтение, прежде всего, является самостоятельной целью обучения чтению, так как в жизни читатель часто может попасть в положение, когда ему нужна точная информация. Изучающее чтение одновременно является средством обучения чтению, ибо оно представляет собой максимально развернутую форму чтения, при которой оттачиваются все приёмы чтения, развивается «бдительность» ко всем сигналам, исходящим от текста, потому что главная задача — качественная сторона чтения, полнота и точность понимания.

Другим видом работы на занятии по английскому языку является самостоятельное чтение, которое включает в себя элементы просмотрового и изучающего чтения.

Таким образом, обучение английскому языку с применением литературы страноведческого характера, содержащей региональный компонент, необходимо как в воспитательных, так и в познавательных целях, поскольку такое обучение будет способствовать духовному и культурному развитию студентов вуза.

Литература

1. The Alaska Almanac. Alaska Northwest Books, 1989.
2. Alaska Geographic. Alaska's Native People. Vol. 6, № 3, 1981.
3. Alaska Travel Guide. New York, 1985.
4. Arutiunov, S. A. Chukchi: Warriors and traders of Chukotka / S. A. Arutiunov // Crossroads of Continents by Willima W. Fitzhugh, 1988.
5. Crowell, A. Dwellings, Settlements, and Domestic Life / A. Crowell // Crossroads of Continents by W. Willima. Fitzhugh, 1988.
6. Медникова, Э. М. Значение слова и методы его описания / Э. М. Медникова. М., 1974.

7. Погова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам / Г. В. Погова. М., 1991.

8. Holmberg's Ethnographic Sketches. Historical Translation Series. Vol. 1, University of Alaska Press Fairbanks, 1985.

9. William, W. Fitzhugh Crossroads of Continents / W. William // Cultures of Siberia and Alaska/Eskimos: Hunters of the Frozen Coasts by W. William. Fitzhugh, 1988.

Сергейко С. А., ГрГУ им. Я. Купалы
г. Гродно (Беларусь)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ НА ОСНОВЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ

Особую ценность при организации усвоения учебного материала в условиях самостоятельной работы представляет учебно-методический комплекс, одним из компонентов которого является, на наш взгляд, рабочая тетрадь. При разработке содержания рабочей тетради по курсу «Сравнительная педагогика» мы видели свою задачу в том, чтобы дать студентам материал, знакомство с которым будет способствовать творческому усвоению, закреплению и систематизации теоретического, фактологического, хронологического компонентов компаративистских знаний при изучении педагогики зарубежных стран XX столетия.

Основная цель пособия — углубить и закрепить у студентов интерес к изучаемой дисциплине, приобщить к «полифонизму» эволюции существующих систем образования и актуальных педагогических проблем. Положив в основу рабочей тетради классификацию самостоятельной работы Е. Л. Белкина и Л. М. Данилова, мы разработали задания разной степени сложности по 13 темам. В соответствии с уровнями умственной деятельности будущих педагогов выделены четыре типа самостоятельной работы.

Задания первого типа призваны формировать у студентов знания и умения на основе заданного алгоритма деятельности, предпосылок этой деятельности. По сути, при выполнении такой самостоятельной работы студентами усваиваются знания-знакомства, и достигается первый уровень усвоения деятельности — деятельность по узнаванию. Задания этого уровня представляют образовательный стандарт и обязательны для выполнения всеми студентами. В их содержание входит углубление, конкретизация знаний, осмысление первоисточников и выделение из них главных педагогических идей, развитие умений студентов, необходимых для будущей профессии. В качестве самостоятельных работ первого типа чаще всего используются следующие формы: работа с конспектом лекций; конспектирование или составление тезисов первоисточников; подборка и дополнение цитат, высказываний зарубежных педагогов и ученых XX века;

подготовка небольших сообщений. Однако следует отметить, что общее требование к разработке заданий для самостоятельной работы первого типа состоит в том, что все данные для выявления искомого результата обязательно должны быть представлены в самом задании, а также в соответствующей инструкции. Приведем примеры.

1. Выберите из перечисленных ниже задач те, которые решает сравнительная педагогика и запишите их по столбцам:

Б. Л. ВУЛЬФСОН

В. ХЕРНЕР

1)

1)

2)

2)

3)

3)

4)

4)

идеографическая (поиск особенного); мелиористская (поиск лучших моделей); критическая; эволюционная (поиск тенденций развития; определения и планирования образовательной политики; прогностическая; экспериментальная; обучающая; объяснительная; анализа изначальных условий и национальных особенностей той или иной страны; определение границ «переноса» зарубежного опыта на национальную почву; воспитательная.

2. Найдите ошибки и исправьте их:

С 90-х годов XX века в учебных заведениях Западной Европы 5 мая проводится «День Европы». Традиционно в этот день на занятиях обсуждаются вопросы европейской дезинтеграции, организуются национальные спортивные соревнования, концерты, встречи, экскурсии.

3. Вставьте пропущенные слова:

В Японии, согласно традиции, цель обучения в школе скорее _____, чем _____. Еще в довоенной японской школе изучался предмет под названием «_____», который был призван _____ молодых японцев _____ стране и _____. В настоящее время на курс _____ отводится 1 час в _____ в течение _____ обучения в _____ и _____ школе. Содержание предмета _____ включает ряд тем _____. На уроках отрабатываются модели _____.

Ключ: морального воспитания; всех лет; преодоление трудностей с целью достижения поставленной цели; поведения в обществе; неделю; начальной; служения своему императору; младшей средней; ошибки по-

ведения; воспитательная; образовательная; затруднительных жизненных ситуациях; воспитывать; в духе преданности; морального воспитания; забота о своем здоровье; из жизни; мнения.

4. Установите соответствие:

ПЕДАГОГ	ПРЕДМЕТ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ
1. Г. Ноа, Б. Холмс	А. Педагогические идеи в современном мире
2. М. Экстейн	Б. Определение образовательной политики и реформирование образования
3. А. Н. Джуринский	В. Образование и воспитание в современном мире в сопоставлении, конструируя теоретические модели
4. Дж. Лоурейс	Г. Изучение факторов, влияющих на развитие систем образования
5 Н. Хэнс.	Д. Образовательные системы различных стран мира во всем многообразии их проявления
	Ж. Моделирование образовательных систем будущего

Ответ 1 ____, 2 ____, 3 ____, 4 ____, 5 ____

Задания для самостоятельной работы второго типа направлены на формирование знаний, позволяющих воспроизводить по памяти усвоенную информацию и решать типовые задачи. Другими словами, при осуществлении самостоятельной работы второго типа будущие учителя осваивают знания второго уровня — знания-копии или знания-умения; при этом они достигают второго уровня усвоения деятельности — деятельность по воспроизведению. В рабочей тетради самостоятельными работами второго типа являются задания, содержащие предписания алгоритмического типа; тестовые задания; заполнение таблиц, схем; решение кроссвордов. Общая характерная особенность заданий второго типа заключается в том, что они должны содержать общий алгоритм решения и требование к учебной деятельности студентов по развитию и применению этого алгоритма к конкретным условиям. Приведем примеры таких заданий.

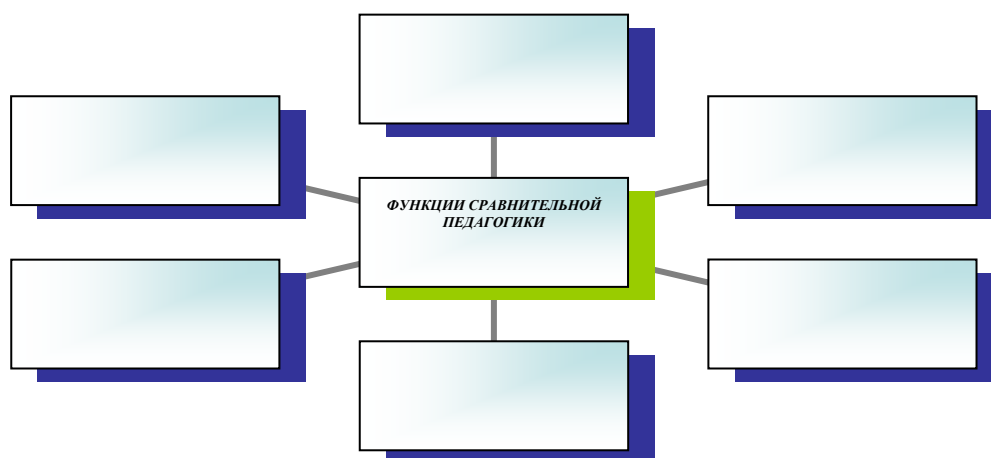
1. Обведите кружком все правильные ответы:

Тенденции развития образования в современном мире:

- 1) модернизация содержания школьного образования;
- 2) снижение роли средней школы;
- 3) развитие частных школ;
- 4) поиск нового содержания, форм и технологий образования в экспериментальных школах;
- 5) закрытие альтернативных педагогических систем;

б) снижение престижа профессии учителя.

2. Заполните схему «Функции сравнительной педагогики» (по Б. Холмсу):



3. Создайте синквейн на тему «Экспериментальная школа в современном обществе», выбрав по своему усмотрению ключевое понятие или имя педагогического деятеля.

Структура синквейна:

первая строка — существительное, отражающее тему высказывания;

вторая строка — два прилагательных (причастия, относительных местоимения), описывающие тему;

третья — три глагола (глагольные формы), характеризующие действия по данной теме;

четвертая — четыре слова любых частей речи, которые выражают отношение автора синквейна к проблеме;

пятая — одно слово (любая часть речи) — вывод (возврат к теме).

Дидактической целью заданий третьего типа является формирование у студентов знаний третьего уровня — эвристического — знаний, лежащих в основе решения нетиповых задач. Суть заданий этого типа сводится к поиску, формулированию и реализации способа решения, который выходит за рамки прошлого формализованного опыта и в реальном процессе мышления требует от студентов варьирования условиями задания и усвоенной ранее учебной информацией, рассмотрения их с точки зрения сложившейся учебной ситуации. В содержание знаний и умений заданий третьего уровня входит сравнительный анализ, приведение примеров использования в нашей стране разработанных за рубежом систем, методов, подходов. Приведем примеры заданий третьего типа.

1. На основе изучения данных Министерства образования Великобритании составьте диаграмму «Система образования Англии»:



2. Обоснуйте эффективность применения идей Эллен Кей в системе образования Беларуси.

3. Изучив статьи «В материнских школах Базеля» и «Детские сады в Бельгии», проведите сравнительный анализ дошкольного воспитания в Швейцарии и Бельгии.

Наконец, задания четвертого типа направлены на формирование знаний-трансформаций, способов исследовательской деятельности посредством выполнения творческих заданий, что имеет важное значение для профессионального становления будущего педагога. Учебно-познавательная деятельность обучающихся при выполнении этих работ заключается в глубоком проникновении в сущность рассматриваемых объектов, установлении новых связей и отношений, необходимых для нахождения новых, неизвестных ранее идей и принципов решений. Это приводит к увеличению объема усвоенной информации, углублению знаний, расширению сферы их применения. Будущим учителям предлагается самостоятельная разработка вопросов для дискуссий, экспресс-опроса по теме и непосредственное проведение этих мероприятий; написание эссе; моделирование педагогических ситуаций, и др. Задания такого типа предполагают высокий

уровень аналитического мышления, мотивации, активности, умения вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, видеть преемственность идей педагогов разных стран, проводить сравнения с подходами отечественных педагогов, определять возможности прогнозирования успешности того или иного нововведения. Например:

1. Создайте педагогическую зарисовку «Ребенок школы Рудольфа Штейнера в течение дня».

2. Разработайте и проведите круглый стол в эфире на тему: «Детский сад или детский заповедник» (по идеям С. Френе).

3. На основе изучения документов «Америка—2000» и «Учиться преуспевать» разработайте проект Закона о национальных приоритетах в области школьного образования для нашей республики.

Выполнение разноуровневых самостоятельных заданий дает возможность каждому студенту освоить их в индивидуальном темпе, исходя из своих возможностей и интересов. Так, если выполнение заданий первых двух уровней оценивается на каждом занятии, то учебно-исследовательские задания третьего и четвертого уровней студент имеет право выполнять и в более поздний срок. Задания предусматривают как индивидуальное, так и групповое их решение, могут быть использованы в процессе чтения лекций, проведения семинарских занятий, организации научно-исследовательской работы студентов, проведения диспутов, олимпиад.

Таким образом, наличие рабочей тетради позволяет не только сэкономить время на освоение той или иной темы, но и сконцентрировать внимание на самых важных ее моментах. Особенность пособия заключается в подборе заданий, направленных на тренинг педагогического мышления. Студенты найдут в пособии интересный и познавательный материал, который поможет им проверить и укрепить знания, полученные на занятиях по сравнительной педагогике, а преподаватели — полезного помощника для реализации учебной и контролирующей функции.

Сидорчук И. П., Невмержицкая А. В., АУпПРБ
г. Минск (Беларусь)

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: НА ПРИМЕРЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ПРОЦЕДУР

В соответствии с Указом Президента Республики Беларусь от 16 марта 2006 г. № 152 «Об утверждении перечня административных процедур, выполняемых государственными органами и иными государственными орга-

низациями по обращениям граждан за выдачей справок или других документов» в редакции Указа от 28 января 2008 г. № 43 (далее — Указ 152) граждане впервые получили в систематизированном виде информацию о 574 административных процедурах, а также о документах и (или) сведениях, которые они должны представлять при обращении в соответствующие государственные структуры. Есть в нем и очень важная графа, в которой содержится информация о сроке действия справки, другого документа, выдаваемого при совершении административной процедуры.

Фактически издан «путеводитель» в жизненных перипетиях любого гражданина, но и не только — «компас» появился и у государственных органов, и ряда государственных организаций. Впервые в нормотворческой практике Беларуси и иных постсоветских государств создан прецедент комплексного системного регулирования взаимоотношений, возникающих между государством и гражданами. В итоге чиновники на местах лишились возможности устанавливать свои правила игры, а «граждане получили своего рода правовую энциклопедию, содержащую сведения о способах и порядке реализации их прав и законных интересов» [1, с. 86].

Дипломированный специалист, имеющий квалификацию «юрист», должен не только иметь представление обо всех административных процедурах, но и грамотно осуществлять правоприменительную деятельность с целью де бюрократизации государственного аппарата. Для этого необходимо комплексное видение всей системы, порядка принятия и реализации политических и административных решений, механизмов взаимодействия гражданского общества и государства в обозначенной сфере. Будущий юрист уже в процессе изучения административных процедур должен быть нацелен на их упорядочение и сокращение. «...Суть де бюрократизации государственного аппарата — это поиск таких способов и средств, которые позволили бы упростить процедуру рассмотрения вопросов в государственных органах и иных организациях, ускорить принятие ими решений и приблизить власть к простому человеку, сделать ее работу более прозрачной и понятной для народа» [2, с. 55].

В этой связи необходимо обоснованно перейти от преимущественно информирующего обучения, ориентированного на ознакомление с основными положениями юридической науки и правовыми актами в соответствующей сфере общественных отношений, к изучению реальной юридической практики, умению использовать и применять на практике инструментарий информационных технологий.

Для достижения поставленной цели желательно усилить информационную составляющую подготовки специалистов в области юриспруденции. Это предполагает информатизацию процессов обучения, обеспечивающую возможность обладать более глубокими знаниями при принятии решений в различных сферах деятельности.

Рассмотрим значение информационных технологий в области юриспруденции на примере упорядочения административных процедур.

Цель визуализации процедур — детализация процесса их осуществления. Каждая процедура представляет собой сложный многоэтапный процесс с наличием многочисленных условий их выполнения.

Современные информационные технологии позволяют использовать различные информационные продукты для анализа последовательности действий. Мы предлагаем структурно-функциональный метод описания административной процедуры и использование технологии моделирования, анализа, документирования и оптимизации процессов AllFusion Process Modeler 4 (или BPwin), который позволяет определить все действия, необходимые для выполнения процедуры.

Процесс визуализации процедур можно разбить на 3 этапа:

- сбор материалов;
- описание административной процедуры в структурно-функциональном виде с помощью BPwin;
- разработка презентаций и буклетов по данной административной процедуре.

Методология SADT (Structured Analysis and Design Technique), на которой базируется BPwin, позволяет построить целостную модель, состоящую из иерархически упорядоченного набора диаграмм, фрагментов текстов и глоссария, связанных друг с другом с помощью перекрестных ссылок [4].

Стандарт IDEF-0 позволяет представить процедуру в виде функциональной модели, которая показывает, какие функции выполняет исследуемая система, как эти функции связаны между собой, и как они упорядочены по степени важности или по порядку исполнения.

Исторически IDEF0 как стандарт был разработан в 1981 году в рамках обширной программы автоматизации промышленных предприятий, которая носила обозначение ICAM (Integrated Computer Aided Manufacturing) и была предложена департаментом Военно-Воздушных Сил США [3, с. 1]. В процессе практической реализации участники программы ICAM столкнулись с необходимостью разработки новых методов анализа, которые обеспечили бы групповую работу над созданием модели, с непосредственным участием всех аналитиков и специалистов, занятых в рамках проекта.

В результате поиска соответствующих решений родилась методология функционального моделирования IDEF0. С 1981 года стандарт IDEF0 претерпел несколько незначительных изменений, в основном ограничивающего характера, и последняя его редакция была выпущена в декабре 1993 года Национальным Институтом по Стандартам и Технологиям США (NIST).

Методология IDEF0 предполагает построение иерархической системы диаграмм — единичных описаний фрагментов процесса. Сначала проводится описание системы в целом и ее взаимодействия с окружающим миром (контекстная диаграмма), после чего — функциональная декомпози-

ция — система разбивается на подсистемы, каждая подсистема описывается отдельно (диаграммы декомпозиции). Затем каждая подсистема разбивается на более мелкие и так далее до достижения нужной степени детализации. При этом уровень детализации процесса определяется непосредственно разработчиком модели. Такая технология создания модели позволяет построить модель, адекватную предметной области на всех уровнях абстрагирования.

IDEF-3, в свою очередь, является стандартом документирования технологических процессов и предоставляет инструментарий для наглядного исследования и моделирования их сценариев. Сценарием называется описание последовательности изменений свойств объекта в рамках рассматриваемого процесса. То есть IDEF-3 является логической моделью процесса. IDEF3 показывает причинно-следственные связи между ситуациями и событиями в понятной форме, используя структурный метод выражения знаний о том, как функционирует система или процесс (рисунок 1).

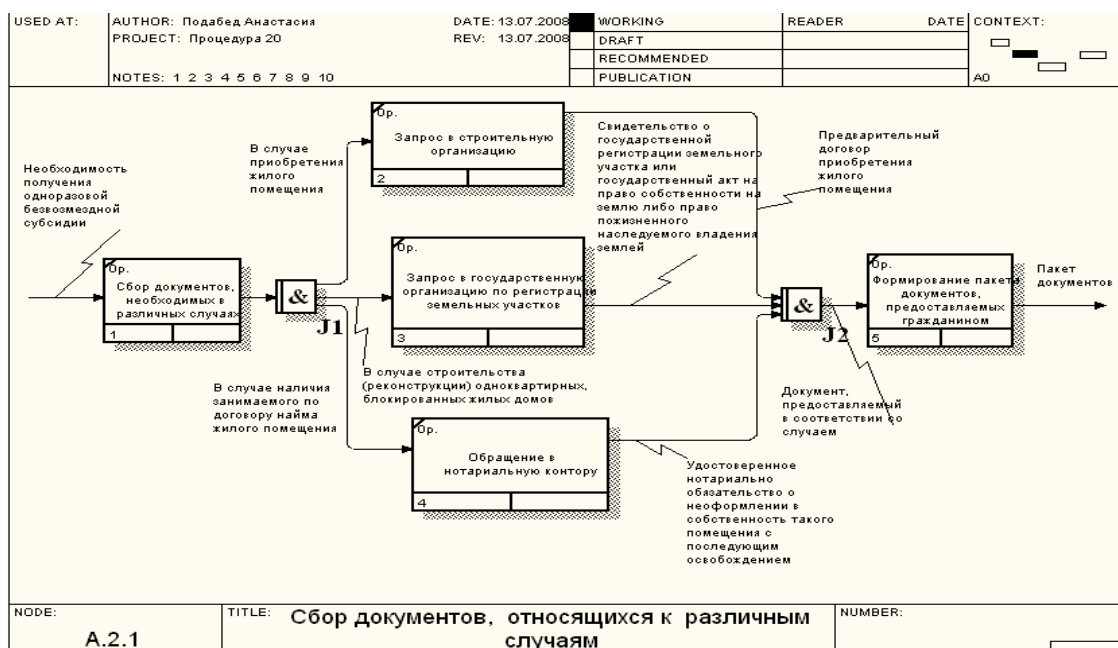


Рис. 1. Уровень A.2.1 административной процедуры «Предоставление одnorазовых безвозмездных субсидий на строительство (реконструкцию) или приобретение жилых помещений»

Программный пакет AllFusion Process Modeler 4, в котором реализованы международные стандарты структурного анализа IDEF0 и IDEF3, позволяет не только детализировать процессы прохождения различных административных процедур и показать их взаимосвязь, но и выявить неточности и недостатки.

На основании структурно-функционального метода удалось создать новый информационный продукт, визуальный образ каждой администра-

тивной процедуры, который представляет механизм ее поэтапной реализации в максимально доступной форме.

Структурно-функциональный анализ может быть применен также и к исследованию различных нормативных правовых актов. Покажем это на примере Закона Республики Беларусь «Об основах административных процедур» (рисунок 2).

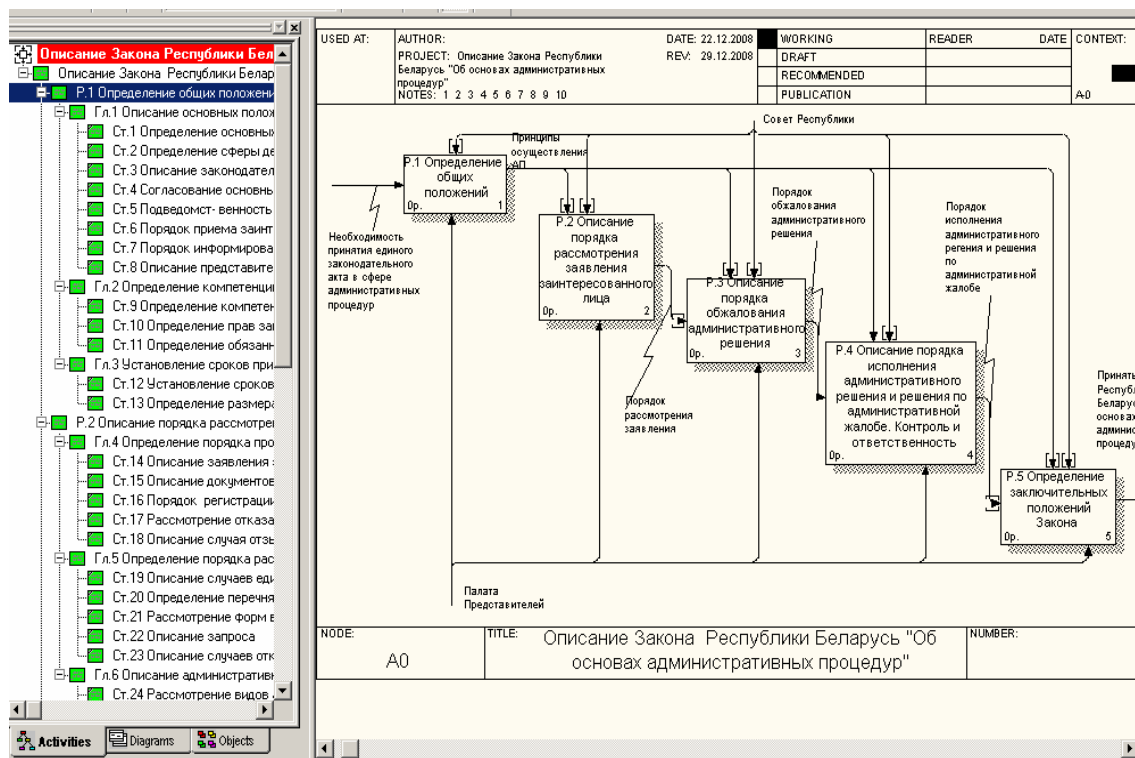


Рис. 2. Уровень А0 Закона Республики Беларусь «Об основах административных процедур»

Одно из преимуществ метода состоит в том, что любой сложный для восприятия процесс (принятие Закона в нашем случае) можно структурировать и описать в максимально доступной форме. В правой части рисунка 2 можно видеть декомпозицию Закона по разделам, главам и статьям. Это повышает удобство использования Закона — нужная информация может быть найдена достаточно быстро.

Результат данной работы может быть использован для разработки методики представления административных процедур в виртуальную среду. Научно-исследовательской лабораторией студентов НИИ теории и практики государственного управления Академии управления при Президенте Республики Беларусь на основе данной методики были разработаны информационные буклеты и презентации, которые могут служить как эффективным средством обучения, так и реальным способом информирования граждан о процессах государственного управления.

Проделанная работа упрощает прохождение каждой административной процедуры в процессе обучения, т. к. предоставляет полную информацию обо всех этапах ее выполнения, повышает наглядность исследования административных процедур, обеспечивая их глубокое юридическое понимание.

Литература

1. Рагойша, П. В. Асноўныя этапы дэбюракратызацыі дзяржаўнага апарату Рэспублікі Беларусь / П. В. Рагойша // Законотворчество. 2007. № 3.
2. Мицкевич, В. В. Дебюрократизация государственного аппарата как необходимое условие обеспечения эффективности государственного управления в Республике Беларусь / В. В. Мицкевич // Проблемы управления. 2007. № 2.
3. Информационные технологии поддержки жизненного цикла продукции. Методология функционального моделирования: Р 50.1.028 21. Введ. 2.07.2001. М., 2001.
4. Белецкая, С. Ю. Формирование комплексной модели производственной системы на основе интеграции case-технологий и имитационных процедур / С. Ю. Белецкая. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://maop.vorstu.ru/Beleckaya.html>. Дата доступа: 03.02.2009.

Сутович Е. И., ВА РБ
г. Минск (Республика Беларусь)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

Трансформация социального облика нашего общества кардинальным образом изменяет стратегию подготовки кадров. Меняются цели, содержание, методы образовательного процесса. На передний план выступают вопросы подготовки специалистов в соответствии с новыми образовательными стандартами, не только обладающих узкоспециальными знаниями, но и адаптирующихся в сложных, быстро изменяющихся условиях современной действительности.

Подготовка офицерских кадров для органов пограничной службы Республики Беларусь ведется на пограничном факультете УО «Военная академия Республики Беларусь». Необходимые знания, умения и навыки курсантов формируются в процессе усвоения циклов социально-гуманитарных, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин.

В то же время следует отметить недостаточную разработанность вопросов ориентации курсантов на саморазвитие и самосовершенствование в процессе учебной деятельности, методических оснований оптимизации

процесса самоподготовки будущих офицеров-пограничников с учетом имеющихся образовательных возможностей и перспектив трансформации профессии.

Пограничная служба — это специфическое, сложное, ответственное и многогранное дело. Офицеры-пограничники не только занимаются непосредственной охраной Государственной границы Республики Беларусь, но и обеспечивают соблюдение законодательства, выполнение международных договоров о Государственной границе и её режиме, участвуют в делимитации и демаркации границы. Специальные операции, проводимые органами пограничной службы, нацелены на защиту экономических интересов Республики Беларусь, выявление и пресечение каналов нелегальной миграции, незаконного перемещения через границу транспортных средств, грузов, оружия, взрывчатых и наркотических веществ [1].

Требования к профессиональным качествам, знаниям и умениям офицеров органов пограничной службы характеризуются разноплановостью. Так, аналитические умения предполагают постановку и формирование частной задачи, определяющей необходимость применения тех или иных методов оперативно-служебной деятельности; анализ и оценку степени достаточности и достоверности информации, представляющей профессиональный интерес; прогнозирование и оценку мест появления лиц, действия которых незаконны; мысленное моделирование возможных ситуаций поведения нарушителей границы в определенных условиях и т. д. Тактико- и технико-психологические умения включают определение возможных линий поведения лиц, действия которых незаконны; визуальное распознавание людей по внешнему облику; регуляцию собственного поведения в соответствии с изменяющимися условиями; умение вступать в контакт, определяя правильную линию общения, с людьми разных национальностей и возрастных групп [2].

Для современного офицера-пограничника важным становится осознание творчества как нормы жизни, искоренение шаблонности мышления, приобретение навыков моделирования и прогнозирования различных вариантов протекания той или иной ситуации, выхода из неё.

Сегодня курсанты осознают значимость и необходимость психологических знаний в своем личностном и профессиональном развитии, однако уровень этого осознания различен. Сложность вызывают такие аспекты, как выделение специфических направлений профессиональных знаний, способы расширения и приобретения дополнительных сведений в области научно-технических и технологических исследований.

Характерным в подготовке будущих офицеров-пограничников становится расширение способов педагогического взаимодействия. Диалогическое общение, активное включение курсантов в поисковую учебно-познавательную деятельность, проблемное обучение способствуют активизации познавательной активности военнослужащих, расширению их кругозора.

Взаимодействие в системе «субъект-субъектных» отношений ориентирует педагога на поиск новых форм организации учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности курсантов, осознание и устранение непродуктивных форм работы. Активизация самостоятельного научно-поиска курсантов предполагает также решение следующих задач:

- внедрение в учебный процесс проблемных и исследовательских методов обучения;
- освещение в лекционных курсах наглядных примеров решения научных проблем, внедрения в практику охраны Государственной границы отечественных разработок;
- популяризация научных достижений курсантов и офицеров и др.

В качестве одного из методов повышения профессиональной компетентности будущих офицеров-пограничников и ориентации их на саморазвитие и самосовершенствование на пограничном факультете УО «Военная академия Республики Беларусь» была предложена разработка справочного материала «В помощь выпускнику». Данный справочный материал разрабатывался самими курсантами выпускного курса пограничного факультета, обучающимися по специальности «Морально-психологическое обеспечение войсковой деятельности» с присвоением квалификации «Социальный педагог. Педагог-психолог», в рамках изучения дисциплины «Психогигиена и психопрофилактическая работа». Изучение данной дисциплины ставит своей целью дать курсантам знания теоретико-методологических основ понимания психической нормы и психической патологии личности и их проявление у военнослужащих, психопрофилактики в условиях службы, основных направлений, методов и приемов поддержания психического здоровья военнослужащих. В процессе изучения дисциплины курсанты должны приобрести навыки организации системы психопрофилактической работы, направленной на избежание психических травм в ходе оперативно-служебной и повседневной деятельности военнослужащих; научиться рационально и творчески применять разнообразные психопрофилактические методы и средства для развития социально важных личностных качеств пограничников; выявлять в подразделениях военнослужащих, испытывающих социально-психологические трудности, устанавливать причины и характер этих затруднений; самостоятельно организовывать и проводить психопрофилактические мероприятия в подразделениях границы; проводить индивидуальную психопрофилактическую работу с военнослужащими и т. д.

В процессе организации самостоятельной деятельности будущих офицеров-пограничников по созданию справочного материала «В помощь выпускнику» решались следующие задачи:

- формирование у курсантов адекватного эталонного образа офицера-пограничника;

- осознание курсантами своего уровня профессиональной подготовки;
- ориентация курсантов на самоподготовку к будущей профессиональной деятельности;
- определение будущими офицерами направлений профессионального саморазвития и самосовершенствования.

Сам процесс создания справочного материала включает несколько этапов.

1. *Мотивационный этап* предполагает ознакомление курсантов с целями и задачами предстоящей деятельности, формами и методами как самостоятельной работы, так и в системе «преподаватель-курсант».

2. *Организационный этап* включает обсуждение в системе «преподаватель-курсант» результатов войсковой стажировки, сложностей, возникающих в процессе выполнения профессиональных обязанностей, выявление «проблемных областей» в знаниях, навыках и умениях при выполнении поставленных задач. На данном этапе курсантами определяются основные направления коррекции «проблемных областей», путей саморазвития, поиска необходимой информации.

3. *Информационно-аналитический этап* направлен на активизацию деятельности курсантов по подбору, анализу и систематизации материалов в рамках изучения дисциплины «Психогигиена и психопрофилактическая работа». На семинарских и практических занятиях курсанты отрабатывают те или иные технологии психопрофилактической работы, представляя данные отечественных и зарубежных исследователей в области психологии здоровья.

4. *Контрольно-коррекционный этап* включает в себя систематизацию курсантами своих разработок, имеющейся информации по тем или иным вопросам предстоящей профессиональной деятельности. На данном этапе определяется спектр возможностей применения сделанных курсантами разработок, намечаются пути дальнейшей работы будущих офицеров по профессиональному самосовершенствованию.

Справочный материал «В помощь выпускнику» был размещён на электронном носителе (диск DVD-R) и прошел рецензирование в Государственном пограничном комитете Республики Беларусь.

Как показала практика, представленный справочный материал может использоваться как отдельно, так и в комплексе с другими методическими разработками. Компьютерное оформление разработок не требует от пользователя специальных навыков и умений. Достоинством является также и то, что представленные на диске материалы (книги, пособия, презентации) были проработаны выпускниками в процессе обучения на пограничном факультете.

Таким образом, разработка курсантами справочного материала «В помощь выпускнику» помогает будущим офицерам-пограничникам скоорди-

нирывать своё профессиональное становление и самосовершенствование в условиях расширяющегося информационного пространства, открыть и оптимизировать резервы собственных личностных и профессиональных возможностей.

Литература

1. Граница. Вехи истории Пограничных войск Беларуси / Сост. В. Г. Мищенко. Мн., 2005.
2. Яковук, Т. И. Этика пограничника: учебное пособие / Т. Н. Яковук. Мн., 2000.

Сямёнава С. М., БДУ
г. Мінск (Беларусь)

МАДЭЛІ І СТРУКТУРА КРЫТЫЧНАГА ЎСПРЫМАННЯ І РАЗУМЕННЯ ЗМЕСТУ УНІВЕРСІТЭЦКАГА ДЫСКУРСУ ЛЕКЦЫІ Ў ПРАЦЭСЕ ВЫКЛАДАННЯ МЕТОДЫКІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Методыка выкладання беларускай мовы з'яўляецца адным з галоўных прадметаў і дысцыплін у прафесійнай падрыхтоўцы настаўніка беларускай мовы. Менавіта методыка вымушае будучага лінгвіста прааналізаваць свае веды, уменні, набытыя за час навучання ў ВНУ з пункту гледжання прафесійнай прыгоднасці. У сувязі з гэтым выключна важна навучыць студэнта крытычна думаць і свабодна арыентавацца ў інфармацыйнай і культурнай прасторы роднай культуры. Асоба павінна валодаць працэдурамі пастаяннага пазнання новых ведаў, умець іх інтэграваць у ўжо існуючую. Для таго, каб веды сталі асобасна значымымі, неабходна адной з мэтаў навучання зрабіць крытычнае асэнсаванне матэрыялу. Як слушна заўважыў В. У. Протчанка «выкладчыку методыкі неабходна клапаціцца аб тым, каб гады вучобы ў педагагічна арыентаванай установе сталі непарыўным мэтанакіраваным працэсам фарміравання асобы настаўніка, носьбіта новых ідэй, здольнага ўкараняць у практыку работы школы перспектыўныя метадычныя падыходы, лепшыя ўзоры прафесійнай дзейнасці, навучыць рэалізаваць сучасныя методыкі» [1, с. 49].

Псіхологі называюць разуменне прадуктыўна-асобасным працэсам, паколькі вынікам (прадуктам) гэтага працэсу з'яўляецца нешта асобаснае, новае. Асобасныя веды нельга перадаць, іх можна толькі напрацаваць самому, а не ўзяць у каго-небудзь у гатовым выглядзе. Іншага шляху фарміравання «жывога» розуму не існуе. Кагнітыўная функцыя разумення менавіта ў тым і заключаецца, каб набыць пэўныя веды пра рэчаіснасць і прымяніць іх. У выніку веды становяцца часткай унутранага свету асобы і ўздзейнічаюць на яе дзейнасць. Можна адзначыць, што разуменне ўзнікае тады, калі ёсць актыўнае суразмоўніцтва. Суразмоўніцтва абуджае думку.

А. А. Залеўская сцвярджае, што разуменне з'яўляецца непазбежна дыялагічным. «Я ведаю нешта толькі ў той час, калі я гэта табе тлумачу, запрашаю цябе рабіць папраўкі, перабіваць, задаваць пытанні па ходу» [2, с. 106].

Пад універсітэцкім дыскурсам разумеецца актыўны працэс «уключэння» зместу дыскурсу ў ментальную мадэль студэнтаў [3]. Пачатковай стадыяй працэсу разумення дыскурсу універсітэцкай лекцыі з'яўляецца ўспрыманне яго экспліцытнага зместу. Успрыманне дыскурсу — гэта жывы, творчы працэс пазнання, які мае інтэнцыянальны характар. Усе сучасныя тэорыі ўспрымання педагагічнага дыскурсу зыходзяць з актыўнасці ўспрымаючага суб'екта, уключанасці ўспрымання ў сістэму дзейнасці. У дыскурсе важна зразумець не асобныя словы, тэрміны і сказы, а думку, якую яны выражаюць, той сэнс, які яны змяшчаюць у сабе. Для гэтага неабходна адпаведным чынам інтэрпрэтаваць яго змест. Таму інтэрпрэтацыя складае зыходны пункт працэсу разумення. Канчатковы вынік інтэрпрэтацыі універсітэцкага дыскурсу — гэта глыбокае і дакладнае разуменне педагагічнай ідэі, якая закладзена ў яго змесце. З пазіцыі герменеўтычнага падыходу разуменне дыскурсу — гэта дыялог паміж прамоўцам і слухачом, аўтарам і інтэрпрэтатарам. Герменеўтыкі называюць гэты працэс рэканструктыўным. У працэсе дыялогу інтэрпрэтатар ажыццяўляе рэканструкцыю зместу дыскурсу, вызначае, які сэнс у яго закладзены, і тым самым імкнецца яго зразумець [3]. Для прадстаўнікоў герменеўтычнага падыходу несумненным застаецца той факт, што паміж успрыманнем і канчатковым разуменнем педагагічнага дыскурсу размяшчаецца стадыя перадрозумення. Перадрозуменне — гэта частка паўсядзённай педагагічнай практыкі. Перадрозуменне змяняецца і адаптуецца ў працэсе інтэрпрэтацыі зместу дыскурсу. Вынікам інтэрпрэтацыі становіцца змяненне нашага перадрозумення, змяненне нашага бачання педагагічнай рэальнасці. Мадэль разумення дыскурсу лекцыі з пазіцыі герменеўтычнага падыходу (малюнак 1).

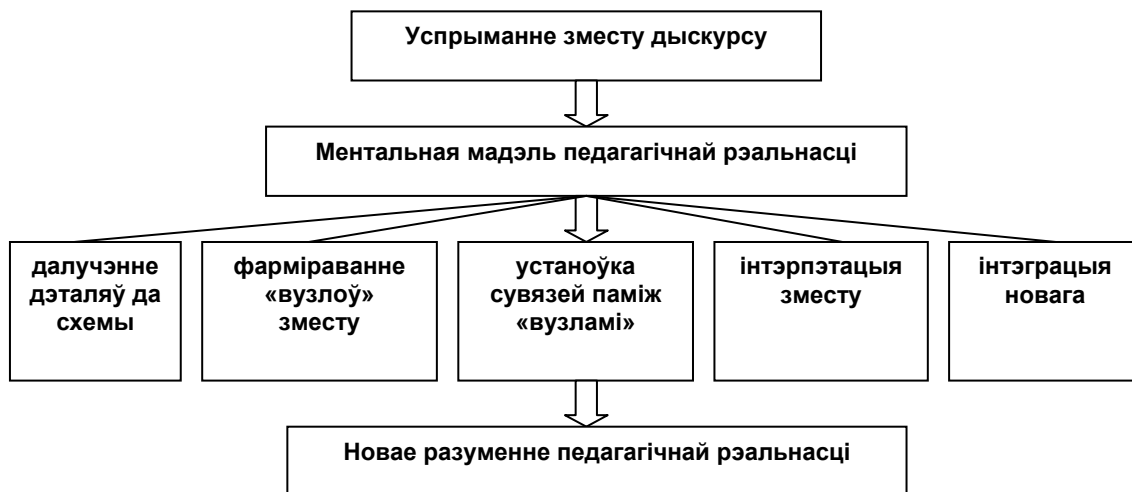


Мал. 1. Мадэль разумення дыскурсу лекцыі

Асновы герменеўтычнага падыходу важна ўлічваць пры навучанні студэнтаў разуменню змястоўнага кампанента дыскурсу ў працэсе выкладання роднай мовы. Адною з асноўных мэт дадзенага працэсу з'яўляецца фарміраванне і развіццё ў навучэнцаў здольнасці выказаць сваю думку наконт канкрэтнай педагогічнай з'явы, фармуляваць уласныя вывады па пэўнаму матэрыялу, актыўна інтэрпрэтаваць вучэбную інфармацыю.

З пазіцый кагнітыўнага падыходу, разуменне універсітэцкага дыскурсу разглядаецца як пабудова ментальнай мадэлі — дынамічнай рэпрэзентацыі або імітацыі сусвету ў свядомасці чалавека.

Разуменне дыскурсу заключаецца ў пабудове яго ментальнай мадэлі, пры распрацоўцы якой за зыходнае бярэцца той факт, што экспліцытны змест дыскурсу ўяўляе сабой толькі агульны план, схему. Студэнты дапаўняюць гэтую схему дэталімі. Як адзначае А. А. Залеўская, выкарыстаныя веды так хутка і аўтаматычна перакідаюць «масткі», што навучэнцы рэдка заўважаюць і асэнсоўваюць увесь працэс разумення педагогічнага дыскурсу [2]. Але пры аднаўленні дыскурсу заўважаем, што гэтыя веды заснаваны на агульных педагогічных ведах. Ментальная мадэль педагогічнай рэальнасці з пазіцыі кагнітыўнага падыходу (малюнак 2).



Мал. 2. Ментальная мадэль педагагічнай рэальнасці

Асаблівасцю працэсу разумення ўніверсітэцкага дыскурсу з пазіцыі кагнітыўнага падыходу з'яўляецца яго рэпрэзентатыўнасць. Асновы пабудовы ментальных мадэляў педагагічнай рэальнасці важна ўлічваць у працэсе складання планаў лекцыі і семінараў па методыцы выкладання роднай мовы, пры распрацоўцы канкрэтнага педагагічнага дыскурсу. У рамках кагнітыўнай тэорыі пры разглядзе працэсаў разумення ўніверсітэцкага дыскурсу часта зыходзяць з таго, што гэтыя працэсы працякаюць пад кантролем схематычных ведаў — зыходных ведаў, якія захоўваюцца ў свядомасці чалавека і вызначаюць прадугледжванне новых ведаў. Схематычныя веды — ментальная рэпрэзентацыя тыповых прыкладаў, якія накіроўваюць далейшыя пазнаваўчыя працэсы. На думку А. А. Залеўскай, схема, з аднаго боку, выконвае ролю фільтра, які дапускае ўспрыманне таго, што з ёй дапасуецца, але блакіруе нерэlevantнае для гэтай схемы. З другога боку, схема дае падставу для ўводных ведаў, тым самым запаўняе прабелы, якія непазбежна будуць ва ўспрымаемым матэрыяле [2]. Тэорыя схематычных ведаў прадугледжвае тое, што студэнты разумеюць і прымаюць новыя веды праз актывацыю адпаведных значымых схем. Схематычныя педагагічныя веды студэнтаў уключаюць пэўныя стэрыятыпы і сцэнарыі. У педагагічным дыскурсе гэта, напрыклад, стэрыятып «добрага студэнта», які не заўсёды адпавядае паняццю «добры спецыяліст». Схематычныя педагагічныя веды маюць пэўным чынам арганізаваную структуру, якую дакладна апісвае Р. П. Мільруд, які параўноўвае яе з «пчаліным вуллем». Кожнае звяно «вулляў» — гэта фрэйм, які змяшчае веды аб стэрыятыпах рэальнасці. Некаторыя звенні злучаюцца, утвараючы сцэнарыі паводзін на аснове фонавых педагагічных ведаў [3]. Вядучай рысай схематычнай мадэлі разумення педагагічнага дыскурсу з'яўляецца яе канструктыўнасць, паколькі наяўныя веды ўздзейнічаюць на канструяванне новых. Вартасць тэорыі схематычных ведаў для методыкі выкладання роднай мовы вялікая, калі ўлічваць той факт, што назапашаныя

педагагічныя веды з'яўляюцца асноўным кампанентам паспяховай прафесійнай камунікацыі.

З пазіцыі інтэрактыўна-дыскурснага падыходу, разуменне дыскурсу залежыць ад ступені сфарміраванасці і развітасці ў навучэнцаў уменняў крытычнага мыслення. Крытычнае педагагічнае мысленне ўяўляе сабой даволі ёмістае паняцце, якое ўключае: здольнасць генерыраваць і сінтэзаваць ідэі на аснове ўласнага педагагічнага вопыту; здольнасць інтэрпрэтаваць, аналізаваць і рабіць параўнанні, заключэнні, ацэньваць педагагічную інфармацыю і аргументы; фарміраванне і ўсталяванне поглядаў, выпрацоўка перакананняў; уменне адстойваць свае перакананні, забяспечваць доказнасць; магчымасць выбару дзеяння: прыняцце прадуманых рашэнняў з мэтай пераадолення праблемных педагагічных сітуацый. Працэс крытычнага асэнсавання універсітэцкага дыскурсу з пазіцыі інтэрактыўна-дыскурснага падыходу (малюнак 3).



Мал. 3. Працэс крытычнага асэнсавання універсітэцкага дыскурсу

Такім чынам, працэс крытычнага ўспрымання і разумення універсітэцкага дыскурсу — гэта творчы працэс пазнання і ўключэння зместу дыскурсу ў ментальную мадэль навучэнцаў. Поўнае разуменне і

ўспрыманне зместу універсітэцкага дыскурсу магчыма толькі пры выкарыстанні прадстаўленых мадэляў разумення, вызначаных з пазіцыі розных падыходаў, якія акцэнтуюць увагу на значымасці крытычнага мыслення. Крытычнае педагагічнае мысленне — свядомы, спланаваны, інтэлектуальна арганізаваны працэс генерырацыі і сінтэза педагагічных ідэй, інтэрпрэтацыі, аналізу і ацэнкі педагагічнай інфармацыі, які прыводзіць да фарміравання і ўсталявання ўласных поглядаў і перакананняў, якія накіроўваюць працэс выпрацоўкі рашэнняў для пераадолення праблемных педагагічных сітуацый.

Літаратура

1. Протчанка, В. У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове / В. У. Протчанка. Мн., 2001.
2. Залевская, А. А. Текст и его понимание / А. А. Залевская. Тверь, 2001.
3. Millrood, R. Theory of Language Teaching. Vol. 2. Language Pedagogue / R. Millrood. Tambov, 2003.

Ходосевич В. И., Ярошевич О. В., БГАТУ
г. Минск (Беларусь)

МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Реформирование системы образования требует модернизации учебного процесса, поиска эффективных форм и методов его организации. Новые государственные образовательные стандарты ориентируют вузы на решение двух взаимосвязанных задач: повышение эффективности аудиторных учебных занятий и самостоятельной работы студентов.

В настоящее время молодое поколение, пренебрегая печатными изданиями, отдает предпочтение иным информационным технологиям. Для них наиболее привычным становится восприятие аудиовизуальной информации, которая постепенно превращает «читателей» в «зрителей». В этом процессе значительная роль принадлежит компьютеру, который может качественно изменить образовательный процесс, наполнить его новым содержанием и компонентами.

Данная тенденция предполагает поиск такой модели образовательного процесса, которая обеспечила бы сопряженность содержания обучения с организацией самостоятельной работы студентов. Одним из средств интенсификации самостоятельной работы студентов является представление учебной информации в электронном виде.

Технология мультимедиа — информационная технология, основанная на одновременном использовании различных средств представления информации и представляющая совокупность приемов, методов, способов и средств сбора, накопления, обработки, хранения, передачи, продуцирования аудиовизуальной, текстовой, графической информации в условиях интерактивного взаимодействия пользователя с информационной системой [1].

Мультимедийные учебные продукты являются особым компонентом системы информационной поддержки учебного процесса. Сегодня уже многие преподаватели проводят занятия с использованием мультимедийных средств [2, 3]. Наиболее широко мультимедийные технологии используются при чтении лекций. Они позволяют повысить информативность лекции; стимулировать мотивацию обучения; реализовать доступность и восприятие информации; организовать внимание аудитории; осуществить повторение предшествующей лекции.

Мы практикуем выдачу студентам шаблонов-заготовок лекций с незавершенными рисунками, схемами, определениями и т. п., что позволяет студенту активизировать свою работу, внимательнее слушать лектора, не отвлекаясь на конспектирование. Студент распечатывает данный шаблон, а по ходу лекции делает необходимые заметки, добавляет материал, завершает чертежи, схемы.

Нами предпринята попытка установить, какое влияние оказывают мультимедийные образовательные средства на самостоятельную познавательную деятельность студента, как они позволяют интенсифицировать самостоятельную работу, каким образом формируют познавательную самостоятельность, повышают мотивацию.

Мультимедийные материалы в самостоятельной работе студентов следует рассматривать следующим образом.

- Информационно-обучающие пособия, позволяющие представить учебный материал как систему ярких опорных образов. При этом преподаватель выступает как руководитель самостоятельной деятельности обучаемых, оказывающий помощь и поддержку.
- Средство познания, стимулирующее активную самостоятельную познавательную деятельность.
- Средство медиаобразования, т. е. развития навыков восприятия, обработки, критического осмысления и воспроизведения информации, предоставляемой средствами мультимедиа.
- Инструмент познавательной деятельности, обеспечивающий активное взаимодействие с информационной средой.
- Средство интенсификации процесса самостоятельной работы, обеспечиваемое за счет адекватности мультимедиа механизму восприятия информации человеком, полиmodalности представления информации.

- Средство контроля знаний.
- Средство мотивации обучения, в силу своей новизны, привлекательности и оригинальности подачи материала стимулирующее процесс познания и продуктивное мышление.

Исходя из нашего опыта создания мультимедийных средств для общепрофессионального (дисциплина «Инженерная графика») и специального образования (дисциплина «Сельскохозяйственные машины»), можно сформулировать некоторые требования, влияющие на успешность самостоятельной работы.

1. **Технологические:** единый стиль представления информации, унификация структуры и формы представления учебного материала; удобство чтения с экрана компьютера; оптимальное заполнение слайдов — не более трех/пяти понятий/определений/выводов; выделение важной информации другим цветом, инверсией фона и цвета шрифта текста и полей таблиц и т. п.; размещение текста, графических и других объектов полностью на слайде; поэтапность вывода рисунков или схем с комментариями; использование рисунков хорошего качества (следует избегать нечетких изображений и искажения пропорций); наличие музыкального сопровождения только в том случае, если оно несет смысловую нагрузку; использование анимации для иллюстрации динамики процессов, последовательности связей на схеме, и т. д.

2. **Организационные:** материалы презентаций должны быть взаимосвязаны и рассчитаны на одно учебное занятие, т. е. каждому лекционному (лабораторному) занятию соответствует отдельная презентация; совокупность презентаций по дисциплине должна закрывать все темы учебной программы дисциплины; презентация должна быть доступна обучаемым.

3. **Методические:** соблюдение принципа дидактической целесообразности, наполнение информационного контента таким содержанием, которое наиболее эффективно может быть усвоено только с помощью технологий мультимедиа; представление учебного материала с опорой на взаимосвязь и взаимодействие понятийных, образных и действенных компонентов мышления; отражение системы терминов учебной дисциплины в виде иерархической структуры высокого порядка; предоставление обучаемому возможности выполнения разнообразных контролируемых тренировочных действий.

4. **Психологические:** ориентация на конкретный возрастной контингент и уровень подготовки обучаемых.

Мультимедийные технологии позволяют сделать студента не только созерцателем готового учебного материала, но и участником его создания, преобразования. В ходе работы студенты активно взаимодействуют друг с другом.

Яркость, наглядность и образность формы, объединенные со смысловым содержанием, производят большое эмоциональное воздействие, приводят к осознанию изучаемого материала, облегчают его понимание и, как

следствие, способствуют адекватному запоминанию и усвоению материала.

Разработка комплекса мультимедийных учебных материалов осуществлялась на основе поэтапного внедрения их в учебный процесс. Она включала подготовку и апробацию презентационных материалов для чтения лекций и проведения практических занятий, создание полнотекстового мультимедийного конспекта лекций и заданий для практических (лабораторных) работ, заданий для промежуточного и итогового контроля и самоконтроля, а на заключительном этапе систематизацию всех наработок в единый комплекс.

Все материалы были разработаны в единой среде, в качестве которой выступила широко используемая преподавателями программа MS Power Point, привлекающая легкостью освоения при больших возможностях импорта графических приложений, а также анимационных, кинографических и звуковых файлов. С помощью этой программы текстовая информация, таблицы, формулы, графики и уравнения реакций легко превращаются в профессионально выполненные слайды, пригодные для демонстрации и способные оживить даже самую апатичную аудиторию.

Используя слайд-навигацию, студент может переходить от темы к теме линейным или нелинейным путем, или комбинируя эти две стратегии. Предпочтение было отдано линейной последовательности кадров, в которой могут быть показаны самые выигрышные моменты темы. Однако это не исключает переходов между слайдами по гиперссылкам, особенно при усвоении новых понятий, определений, уточнении доказательств, построений. Переход от кадра к кадру осуществляется только по нажатию клавиш или по щелчку мышью, без использования автоматического перехода по истечении заданного времени, поскольку время, требуемое для восприятия студентом того или иного кадра, может быть различным в зависимости от уровня подготовки учащихся.

На первом этапе (в настоящее время он краткосрочен или отсутствует вообще) мультимедийный продукт выступает предметом учебной деятельности, в ходе которой приобретаются знания о работе средства, изучаются приемы взаимодействия с ним, усваиваются навыки работы. На втором этапе он превращается собственно в средство решения учебных задач.

Для создания подобных материалов преподавателю необходимо освоить: текстовый редактор — средство подготовки учебно-методических материалов; средства для подготовки презентаций — инструмент визуализации и структуризации; работу с информационно-поисковыми системами — средством поиска педагогической и учебной информации; электронную почту и Интернет-технологии — средства организации педагогического взаимодействия.

Использование мультимедиа-технологий в учебном процессе повышает эффективность самостоятельной работы, а также создает новые формы общения преподавателя и студента.

Литература

1. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / Под ред. И. В. Роберт. М., 2006.
2. Клемешова, Н. В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: Дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Клемешова. Калининград, 1999.
3. Ярошевич, О. В. Мультимедийные технологии как средство повышения качества графической подготовки / О. В. Ярошевич // Образовательные технологии в преподавании графических дисциплин: Материалы II Республ. научно-практ. конф. (Брест, 18-19 мая 2007 г.). Брест, 2007.

Цехан О. Б., ГрГУ
г. Гродно (Беларусь)

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

В современных социально-экономических условиях возрастают требования к квалификации выпускников высших образовательных учреждений и уровню их готовности к профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики. От специалиста требуется способность быстро адаптироваться в меняющейся обстановке, умение принимать ответственные решения, справляться с решением нетрадиционных задач и т. д., поэтому актуальными являются разработка и внедрение в практику высшего образования таких методов и технологий организации различных видов деятельности студентов, которые позволяют реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечить подготовку выпускников вузов, обладающих всеми необходимыми качествами современного специалиста.

Цели и задачи профессиональной деятельности специалиста, требования к уровню подготовки выпускника вуза по соответствующей специальности, к содержанию образовательной программы и ее реализации определены в образовательных стандартах. В стандартах нового поколения требования к уровню подготовки выпускника вуза сформулированы в терминах компетенций, которыми должен обладать выпускник по результатам обучения. Компетенции определяются как знания, умения и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач [1]. В стандартах определены также требования к содержанию образовательной программы и ее реализации, к обеспечению образовательного процесса. Согласно учебным планам, входящим в состав образовательной программы, выде-

ляются следующие виды учебной деятельности: теоретическое обучение (в форме лекционных занятий), практические занятия (в виде практических, семинарских и лабораторных), учебные и производственные практики, курсовые и дипломные работы (проекты), итоговая государственная аттестация. Предусматривается также самостоятельная работа по дисциплинам учебного плана (как в течение семестра, так и при подготовке к экзаменам).

Традиционная форма применения этих видов деятельности предполагает наличие четкой программы реализации (в виде учебных программ, списка вопросов к зачету или экзамену, критериев оценивания), обязательной для всех участников процесса (студентов и преподавателей). При этом преподавателем заранее фиксируется темп прохождения отдельных этапов образовательного процесса (тематический план дисциплины) и унифицированы требования к промежуточному и итоговому контролю (общий список вопросов и общие критерии). Индивидуальные возможности и потребности студента, требования практико-ориентированного и междисциплинарного содержания подготовки можно учесть при выполнении курсовых и дипломных работ, прохождении практик.

При большой вариативности состава студенческой группы унификация содержания и критериев оценки приводит к тому, что часть студентов, имеющих высокий учебно-познавательный потенциал, теряют интерес к изучению «прописных истин», тратят время на выполнение обязательных «стандартных» заданий, не дающих существенного прироста качества необходимых компетенций. Их возможности в творческом подходе к процессу и содержанию обучения не реализуются в должной мере.

Содержание и формы освоения учебной программы не могут быть ориентированы на минимум знаний и умений. В силу этого студенты, слабо подготовленные или имеющие низкий учебно-познавательный потенциал, могут выпасть из четкого темпа обучения и в результате не овладеть в должной мере программой. Таким образом, налицо потребность студентов в более продуктивной организации условий обучения в вузе.

Перспективным методом организации учебной деятельности студентов является хорошо известный метод проектов [2]. Использование этого метода позволяет реализовать компетентностный подход подготовки специалистов. На семинарах Совета Европы в рамках проекта «Среднее образование в Европе» в качестве ключевых компетенций были названы [3]: изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться. Формирование этих компетенций при реализации предлагаемого метода проектов обеспечивается за счет выполнения следующих видов деятельности:

- изучать (литературу, метод, средства, систему, проблему);
- искать (литературу, объект исследования, метод, средства);

— думать (об обеспечении новизны в результатах проекта, систематизировать изучаемый материал, интерпретировать полученные результаты);

— сотрудничать (с коллегами: по определению технического задания, по распределению обязанностей, по обеспечению помощи внутри коллектива, по формированию единого результата, по координации своих усилий с усилиями других; с внешними субъектами: по выявлению аналогов исследований, по обмену опытом);

— приниматься за дело (планировать, выполнять план, оценивать результаты);

— адаптироваться (добывать необходимые знания и с их помощью проделывать конкретную работу).

Целями проектного обучения являются: обеспечение межпредметных связей, индивидуализация и активизация учебного процесса, содействие развитию творческого подхода к образовательному процессу, формирование умений и навыков самоуправления. Достижение этих целей позволяет сформировать основные компетенции выпускника вуза.

Метод проектов используется автором при организации учебной деятельности по специальному курсу «Математические модели и методы решения задач оптимального планирования и управления» для студентов специальности «Прикладная математика» в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы.

Технология применения этого метода состоит в следующем. В начале изучения курса студентам предлагаются на выбор две модели прохождения и оценивания курса. В рамках обеих моделей освоение теоретической части курса предполагает прослушивание курса лекций по дисциплине. При этом курс лекций в виде электронного конспекта имеется у студентов до начала занятий. Преподаватель излагает материал лекции, фиксируя концепции и основные идеи темы, иллюстрирует их применение на конкретных задачах и моделях. При этом часть материала предлагается для самостоятельного изучения (по той же схеме, которая реализована лектором во время лекции). Самостоятельное изучение возможно как во время лекционного занятия (за счет освободившегося времени), так и в процессе выполнения практической части курса.

Практическое освоение материала курса в рамках первой (традиционной) модели предполагает выполнение серии лабораторных работ (по индивидуальным вариантам) по темам спецкурса. Студенты обеспечиваются методическими указаниями для выполнения работ, примерами выполненных аналогичных работ, перечнем вопросов для самоконтроля знаний по теме и защиты лабораторной работы. Определены сроки защиты каждой работы, критерии оценивания. Итоги выполнения и защиты лабораторных работ по накопительному принципу учитываются во время экзамена.

По второй модели студентам предлагается выполнить некоторый проект по теме спецкурса. Студенты сами формируют группу (или определяют, что будут работать индивидуально) для выполнения проекта, выбирают одну из предложенных тем или предлагают и обосновывают свою. Необходимым требованием при выборе темы проекта является тематическая связь с программой курса, желательным — связь с темой курсовой или дипломной работы; чтобы помочь студентам выбрать тему, преподаватель предлагает возможные тематические направления и, возможно, примерный план реализации проекта, демонстрирует уже готовые проекты, выполненные ранее студентами.

После формирования группы студенты выбирают руководителя проекта, составляют техническое задание на выполнение проекта (с указанием этапов и сроков реализации, распределением обязанностей, ожидаемых результатов каждого этапа). Техническое задание редактируется (при необходимости) и утверждается преподавателем.

Выполнение этапов проекта контролируется преподавателем. Во-первых, отсутствие у студентов опыта в реализации проектов часто не позволяет организовать им согласованную работу команды. В этом случае преподаватель может указать на проявляющиеся недостатки и подсказать пути их преодоления. Во-вторых, по мере реализации проектов у студентов может возникать новое видение путей и средств реализации проекта, что требует согласования с поставленными ранее задачами. При этом преподаватель лишь рекомендует возможные варианты решения проблем, окончательный выбор остается за командой. Иногда в процессе работы над проектами преподаватель может поучаствовать как член команды (например, предоставить для работы имеющиеся у него материалы и средства). По окончании работы над проектом студенты презентуют результат и производят самооценку работы (по заданным параметрам). Полезной формой презентации итогов выполнения проекта является выступление с докладом на конференции по теме проекта. Преподаватель также оценивает выполнение проекта по заранее определенным критериям и в дальнейшем учитывает эту оценку при выставлении экзаменационной.

При изучении спецкурса «Математические модели и методы решения задач оптимального планирования и управления» упор делается на освоение технологии анализа и оптимизации решений с использованием перспективных средств компьютерной техники. В соответствии с содержанием спецкурса выделены следующие направления (типы) проектов: от метода, от содержательной задачи, от модели. В рамках первого направления возможны различные проекты, связанные с анализом и разработкой методов решения задач оптимального планирования и управления, их программной реализацией. Отправной точкой для реализации проектов второго типа является содержательная постановка реальной проблемы рационального выбора. Желательно, чтобы постановка проблемы была связана с темой курсовой (дипломной) работы, что позволяет усилить мо-

тивацию студента. Третье направление связано с анализом и применением моделей оптимизации. Реализация проектов по любому из направлений выполняется с использованием методов, программных средств и систем, освоенных студентами при изучении других дисциплин. Таким образом обеспечивается системный, междисциплинарный характер проектных исследований.

Анализ состава академических, социально-личностных и профессиональных компетенций выпускника по специальности «Прикладная математика» позволяет сделать вывод, что реализация метода проектов способствует формированию подавляющего большинства указанных там компетенций. При этом обеспечивается высокая доля самостоятельности и ответственности студентов в управлении их учебной деятельностью.

Вместе с тем использование этого метода чревато перекосами в жестко регламентированной учебной программе. Кроме того, не все студенты изъявляют желание или могут работать по методу проектов.

В связи с этим для успешного применения метода проектов требуется разработка соответствующих нормативно-методических документов и учебно-программной документации нового поколения, регулирующей образовательный процесс в высшей школе с учетом необходимости формирования всех компетенций выпускника, использования принципа индивидуализации образования, возможностей реализации студенческого самоуправления учебной деятельностью.

Литература

1. ОСРБ 1-31 03-03-2008 Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-31 03 03 Прикладная математика (по направлениям). Мн, 2008.
2. Лутковский, В. М. Использование метода проектов при изучении дисциплин специализации / В. М. Лутковский // Метод проектов. Научно-методический сборник. Мн., 2003.
3. Братенникова, А. Н. Метод проектов в контексте преемственности формирования ключевых компетенций // А. Н. Братенникова, Е. И. Василевская // Метод проектов. Научно-методический сборник. Мн., 2003.

Янковская Л. В., УО «ПГУ»
г. Новополоцк (Беларусь)

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСА «ОСНОВЫ ИДЕОЛОГИИ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВА»

В современной дидактике высшей школы все более утверждается мысль о необходимости принципиального изменения организации образо-

вательного процесса с учетом возрастания доли самостоятельной работы студентов, которая развивает способность к постоянному пополнению и обновлению знаний и заставляет студента стать более активной фигурой учебного процесса.

Что такое самостоятельная работа студентов? Кажущаяся очевидность данного понятия не вызывала до поры до времени необходимости особых терминологических уточнений. Активное использование в последнее время в методической литературе понятия «управляемая самостоятельная работа студентов» ставит задачу выяснения его сущности и выявления иных форм самостоятельной работы.

В методической литературе, в положениях вузов об организации самостоятельной работы студентов, как правило, называются два ее вида: работа студента без вмешательства преподавателя (удачного термина для этой деятельности до сих пор не найдено) и работа студента, направляемая указаниями, рекомендациями (устными, письменными) преподавателя (управляемая самостоятельная работа студента). В связи с этим возникает вопрос: может ли самостоятельная работа обучаемого в рамках организованного учебного процесса, каким является учебный процесс в вузе, быть неуправляемой в принципе?

В чем же тогда суть управляемой самостоятельной работы студентов, о которой так много пишут в последнее время? Видимо, речь идет о совершенно ином качестве управления, в основе которого лежат новые информационные технологии. Деятельность по управлению самостоятельной работой студента в этом случае выделяется из общей педагогической деятельности, сама приобретает строго организованный, системный, регулярный характер и не оказывается «утопленной» в общей педагогической деятельности преподавателя. Поэтому более правомерно говорить, чтобы соблюсти логическое правило деления понятия, ориентированного на одно основание классификации, о двух основных видах самостоятельной работы студентов: управляемой (где организующая роль преподавателя значительна) и неуправляемой. Но поскольку совершенно неуправляемой самостоятельной работы в рамках организованного обучения быть не может, то уместно говорить об управляемой самостоятельной работе студента в широком смысле слова (любая самостоятельная работа) и в более узком — как о работе, которая включает этапы ее проектирования, выбора технологии, организации, контроля деятельности студента.

Для превращения самостоятельной работы студента в управляемый (а значит, и более эффективный) процесс необходимо обеспечить студентов методическими материалами, наиболее приемлемыми из которых являются учебно-методические комплексы по предметам. УМК включает как теоретическую базу данных по ключевым темам дисциплины, так и конкретные организационные формы, необходимые для образовательного процесса.

Рассмотрим возможность организации управляемой самостоятельной работы студентов на примере курса «Основы идеологии белорусского государства».

После введения в вузах дисциплины «Основы идеологии белорусского государства» стала активно публиковаться учебная литература по данному предмету. Но ее содержание во многом не соответствует целям и задачам дисциплины. С одной стороны, в этой литературе имеется избыток информации, не имеющей прямого отношения к названному курсу (дублируется материал из политологии, теории государства и права, излагаются вопросы текущей политики белорусского государства). А с другой, отсутствует информация, которая бы системно и обстоятельно раскрывала содержание собственно идеологии белорусского государства.

Учебно-методический комплекс по курсу «Основы идеологии белорусского государства», разработанный на кафедре социально-гуманитарных дисциплин Полоцкого государственного университета, включает три модуля (при учете количества часов, выделяемых в соответствии с новым образовательным стандартом: лекции — 18, семинары — 8):

1 модуль. Идеология и ее общественное предназначение (состоит из двух учебных элементов (УЭ));

2 модуль. Основные идеологии современности (состоит из трех учебных элементов).

Данные модули носят пропедевтический характер, поскольку предваряют главное содержание дисциплины.

3 модуль. Идеология белорусского государства — совокупность идей, ценностей, принципов, определяющих цели и задачи развития белорусского общества (состоит из семи учебных элементов). Данный модуль — самый большой по объему, поскольку представляет основное содержание дисциплины. В этом модуле, чтобы избежать дублирования аналогичных тем из политологии, основной акцент делается на освещение проблемы формирования идеологии белорусского государства, которая находится в стадии становления и совершенствования.

Каждый модуль имеет однотипную структуру. В нем определены цели изучения конкретной темы; содержится информационный блок, представляющий компактные ответы на узловые вопросы темы; имеется блок текущего самоконтроля степени усвоения учебной информации; размещена информация справочного характера в виде словаря понятий, а также планы семинарских занятий. Во втором модуле содержится информация, включенная в блок «Персоналии», где имеются сведения о политиках и философах, внесших значительный вклад в формирование основных идеологий современности.

Методико-рекомендательная часть модуля состоит из пояснений, советов, направляющих студента на рациональную работу по освоению учебного материала. Эту часть модуля также представляет систематизация учебного материала в специальных таблицах, схемах.

Содержание учебно-методического комплекса базируется, во-первых, на принципе оптимального сочетания репродуктивного и продуктивного характера образовательной деятельности, в связи с чем в блоках текущего контроля и темах семинарских занятий предлагаются задания, рассчитанные не только на простое воспроизведение усвоенной информации, но и связанные с самостоятельным поиском информации; во-вторых, на принципе вариативности, который реализуется в информационном блоке по проведению семинарских занятий, где предлагается набор заданий, из которых преподаватель может комплектовать оптимальные вопросы, соответствующие темам прочитанных лекций, уровню теоретической подготовки студентов данного курса, профилю факультета.

Для увеличения доли управляемой самостоятельной работы на ряде факультетов ПГУ (финансово-экономическом и юридическом) осуществлено сокращение лекционного времени на 50%: из 8 плановых лекций читается всего 4 лекции, которые носят обзорный характер. Поскольку все студенты имеют в распоряжении УМК с компактной информацией по каждому вопросу, то на лекциях они не конспектируют материал, излагаемый лектором. Каждая лекция сопровождается компьютерными презентациями. Дополнительное время, высвободившееся от аудиторных лекций, занято следующими формами обучения: консультация общая — 2 часа, консультация индивидуальная — 2 часа, коллоквиум — 2 часа, тестирование — 2 часа. Студенты в начале семестра получают предельно рационализированную, детализированную программу деятельности на весь семестр. Каждый семинар (их всего — 4) включает следующие виды работ: тестирование, блиц-опрос по ключевым понятиям темы, освещение основных вопросов, обсуждение самостоятельных заданий, в которых требуется проявить определенную степень творческого подхода. Каждый вид учебной работы студента оценивается соответствующим количеством баллов. При проведении семинара учебный материал дозируется, предлагается в четких и однозначных формулировках.

Важным условием эффективности управляемой самостоятельной работы студентов является организация контроля, учет активности студента в течение всего периода обучения. Для определения степени активности студента, как известно, используются количественные и качественные показатели. Количественные (традиционные) показатели — это количество выступлений, докладов, рефератов в течение семестра. Качественные показатели в существовавшей ранее системе обучения слабо выражались в цифровых показателях, поэтому степень их определенности оказывалась низкой. Этот недостаток позволяет преодолеть рейтинговая система учета активности студентов, которая помогает внедрить количественные показатели в качественную сторону их учебной активности, оценить глубину и содержательность ответов, выразив все это в баллах.

Таблица 1

Формы активности студента	Баллы
Тестирование на семинаре (Тс)	0-5
Блиц-опрос (БО)	0-5
Опрос по основным вопросам темы (О)	0-5
Дополнения, корректировка, дополнительные вопросы к отвечающему (ДКВ)	0-5
Самостоятельные задания (СЗ)	0-5
Ответ на коллоквиуме (К)	0-10
Итоговое тестирование (Ти)	0-10
Реферат	0-10
Участие в университетской студенческой конференции	10-30
Отсутствие на семинаре по неуважительной причине	-10
«Автомат»	Мин. 80

Рейтинговая система контроля знаний характеризуется дифференцированным подходом к учету учебной активности студента. На каждом семинаре для оценки активности студентов используется отдельный лист.

Таблица 2

Ф.И.О. — гр. О8-ВВ	Блиц-опрос	Опрос по основным вопросам	Самост. задание	Тест	Всего
1. Авраменко Олег					

Количественную оценку получает более широкий круг действий студентов на занятиях, утверждается целевая установка на набор необходимого количества баллов в ходе занятий для конечной аттестации (зачета), работает принцип накопительности — низкие баллы (1, 2, 3) также включаются в общее количество баллов. При этом обнаруживается стремление уйти от субъективных факторов в оценке учебной активности студентов, в большей степени проявляется публичность, гласность, открытый контроль: после каждого семинара сообщается то количество баллов, которое набрал каждый студент. Количество студентов, переместивших свою учебную активность на семестровую работу, увеличивается.

Вместе с тем обнаруживаются проблемы, связанные с тем, что дидактика творческой активности приходит в противоречие с рейтинговой системой контроля знаний, которая требует усиления формализации, приоритета количественных показателей. Когда оценки «лучше», «оригинальнее», «умнее» и др. надо выразить в баллах, то простор для фантазии сокращается. К примеру, диалог, как форма выявления знаний студентов, не может перейти в развернутую эвристическую беседу (недостаток времени, трудность формальной оценки данной формы обучения). Негативно ска-

зывается на организации самостоятельной работы отсутствие доступных и качественных обучающих компьютерных программ по предметам, перегруженность учебных программ по специальностям. Тем не менее, модульно-рейтинговая система организации учебного процесса представляет собой четко выстроенную технологию, имеющую практико-ориентированный характер. Использование данного метода в курсе «Основы идеологии белорусского государства» способствует индивидуализации и дифференциации учебного материала и позволяет оптимально организовать самостоятельную работу студентов по его освоению.

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ЗАПИСКА

об итогах Международной научно-практической конференции «Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению»
(г. Минск, 22–23 апреля 2009 г.)

Международная научно-практическая конференция «Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению» является продолжением серии ежегодных мероприятий Центра проблем развития образования, посвященных поиску новых форм и методов управления учебной деятельностью студентов, инновационным способам организации самостоятельной работы, изменению технологий оценивания качества студенческих достижений.

Участникам конференции был предложен круг проблем, которые, по замыслу организаторов, нуждались в тщательной проработке и уточнении. В частности, для обсуждения были выдвинуты следующие вопросы:

рефлексия существующих теоретико-методологических подходов к анализу учебной деятельности студента университета в психолого-педагогических, социологических и философских традициях;

— поиск методологических, теоретических и методических оснований реорганизации учебного процесса, отвечающего задачам подготовки конкурентоспособного специалиста, с учетом альтернативных стратегий управления учебной деятельностью студента;

— анализ различных стратегий управления и самоуправления учебной деятельностью студента;

— экспертиза педагогических разработок, направленных на диверсификацию моделей учебной деятельности и стратегий управления ею в университете.

По мнению организаторов конференции, понятия «учебная деятельность студента университета», «самоуправление учебной деятельностью», «академическая компетентность студента университета», «педагогическая компетентность преподавателя университета», «технологии управления образовательным процессом в университете» также требовали детального обсуждения.

Дизайн конференции определялся гибкой структурой, ориентированной на самоопределение участников: пленарное заседание, два симпозиума, пять Круглых столов, презентация пособий и научно-методической литературы.

Пленарный доклад директора Центра проблем развития образования БГУ кандидата философских наук М. А. Гусаковского «Самостоятельная работа студентов: проблемы исследования и практики организации» не только обозначил место проблемы учебной деятельности в практике перехода БГУ в режим самостоятельной работы студентов, но и указал дискус-

сионные места в теории учебной деятельности, разработанной в отечественной психолого-педагогической науке.

Серию пленарных докладов продолжило выступление заведующей кафедрой социологии и политологии Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ», кандидата политических наук Е. В. Строгецкой, которая в своем докладе «Применение коммуникационного подхода в анализе ограничений реализации самоуправления учебной деятельностью в российских вузах» поставила вопрос о потенциале использования деятельностного подхода в развитии университетского образования, обосновав новые возможности образовательных трансформаций, обусловленные коммуникативной онтологией.

Завершило пленарное заседание выступление методиста Центра развития педагогического образования БГПУ имени М. Танка, кандидата психологических наук Т. И. Красновой «Культура академической учебы студентов: дефициты, запросы, предложения». В нем с особой остротой была поставлена проблема компетенций выпускника современного белорусского университета, критически осмыслен опыт преемственности среднего и высшего образования.

На симпозиумах «Самостоятельная работа студента университета: стратегии организации и управления» и «Актуальные проблемы развития университетского образования» участники конференции смогли поделиться своим опытом преподавания и организации учебной деятельности студентов.

Аналитическая группа, состоящая из сотрудников ЦПРО БГУ, отслеживала результаты работы на различных площадках конференции, осуществляя их рефлексивный анализ.

Следует отметить, что проблема учебной деятельности вызвала большой интерес педагогического сообщества стран СНГ — было подано более 180 заявок¹. Но, как отмечает аналитическая группа, не все участники были готовы работать в предложенном режиме. Большинство докладчиков были ориентированы не на рефлексивную работу, уточнение и углубление тематизмов, заявленных организаторами конференции, а на рассказ о собственном опыте преподавания в вузе.

На симпозиуме «Самостоятельная работа студента университета: стратегии организации и управления» (ведущий Алтайцев А. М., аналитик Барченко А. В.) были заслушаны доклады преподавателей ряда высших учебных заведений. Обсуждение развернулось вокруг трех основных проблем: сложностей 10-бальной системы оценивания академических успехов, тестирования студентов, а также мотивации последних к учению.

¹ Всего подано 182 заявки: из них более половины — заявки из Беларуси (104 заявки), из России — 58, Казахстана — 8, Украины — 8, Киргизии — 2, Армении — 1, Башкортостана — 1.

На симпозиуме «Актуальные проблемы развития университетского образования» наибольший интерес присутствующих вызвал доклад Л. Н. Азаровой (Московский городской педагогический университет, Россия) «Психотерапевтическая функция преподавателя университета». Докладчик акцентировала роль «личности педагога» как носителя духовного и нравственного начала, обозначив ключевой фактор развития личности студента.

Первая часть Круглого стола «Обсуждение книги "Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя"» (ведущая Кирилук Л. Г., аналитик Король Д. Ю.) носила преимущественно презентационный характер. Во второй части Круглого стола были сделаны попытки критического обсуждения представленных содержаний. Поскольку авторы книги оценивали свой текст в терминах универсального образовательного средства, то критические выступления концентрировались вокруг границ предлагаемого метода, правомерности использования в работе концептуального аппарата теории учебной деятельности, инновационного потенциала программы.

Так, в частности, по мнению С. В. Кручина — руководителя предметно-методической комиссии «Социальная педагогика» кафедры социальной педагогики и социальной работы ИСЗ им. А. М. Широкова, — представленная книга является не описанием инновационной методики преподавания в вузе, а рационализацией той практики, которая вписывается в традицию, в существующий опыт образования.

Эта точка зрения вызвала оживленную дискуссию.

Директор ЦПРО БГУ М. А. Гусаковский отметил, что книга «Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя» — не презентация собственного частного опыта, а попытка обобщения различных опытов преподавания, о чем говорит, по его мнению, первая глава данного издания — «Философия образования». В этой работе высказана, по его словам, «педагогическая надежда», что образование может быть упорядочено и рационализировано, и эта работа будет понятна всем. Это своеобразная рационалистическая утопия¹, без которой педагог не сможет построить свою деятельность.

Оживленное обсуждение содержаний презентуемого издания позволило выявить ряд проблем, одну из которых можно обозначить как проблему языка описания педагогической практики (или педагогического языка), которую можно кратко обозначить следующим образом: язык образования не един, в нем сосуществуют два различных языка. Один из них можно условно назвать языком практики (это язык действия, который обладает своей спецификой); второй — языком теории (это язык созерцания,

¹ Утопия — социальный проект идеального будущего, резко отличающийся от наличной реальности и противопоставленный ей. On-Line Библиотека <http://www.xserver.ru/user/utopy/>

рефлексии действия, обладающий, тем не менее, своей прагматической направленностью). У теоретиков образования язык теории котируется на много выше, при этом особую ценность в глазах теоретиков ему придает обобщающая функция. Для практиков же в фокусе внимания, прежде всего, — способность понятий регулировать деятельность. Общей же для двух языковых форм выступает отмеченная О. Ф. Больновым¹ функция социальной идентификации, которая помогает демонстрировать себе и педагогическому сообществу направленность происходящих действий и событий.

В работе Круглого стола «Теоретические основы организации учебной деятельности, проблема управления» (ведущая Корчалова Н. Д., аналитик Корбут А. М.) были обозначены два несовпадающих подхода к проблеме управления и самоуправления учебной деятельностью студента.

Первую точку зрения можно обозначить следующим образом: сегодня у студентов есть все возможности для самостоятельного управления своей учебной деятельностью, а учебное взаимодействие организовано так, что студент может реализовать свои возможности и интересы. Если этого не происходит, то проблема заключается либо в недостаточной ответственности студента, либо в недостаточной ответственности преподавателя.

Вторая точка зрения состоит в том, что преподавание в вузах должно быть более индивидуально-ориентированным. Преподавателю следует учитывать интересы, потребности и возможности отдельных студентов и выстраивать свое взаимодействие с ними таким образом, чтобы раскрыть их потенциал.

Обе точки зрения исходят из того, что без активных усилий со стороны преподавателя студенты не будут проявлять активность, не будут брать на себя ответственность за свое образование. Проблема управления учебной деятельностью в этом случае рассматривается как индивидуальная проблема преподавателей и студентов, решение которой связано с изменением их личных приоритетов, более сознательным отношением к своей деятельности, созданием дружелюбной атмосферы в аудитории, ориентацией на личностный рост и т. д., причем, определяющую роль в этом играет педагог. Объединим эти две точки зрения общим именем «психологическая позиция».

Альтернативный подход, который получил гораздо меньшее развитие на Круглом столе, можно условно назвать «системным». Он тоже находит выражение в двух точках зрения, первая из которых делает акцент на отношениях высшего образования и общества. Студенты, приходящие в

¹ Больнов, О. Ф. «Новый образ человека и задача педагогики» (1934), «Философия экзистенциализма и педагогика» (1959), «Педагогическая атмосфера» (1964), «Антропологический способ рассмотрения в педагогике» (1965), «Кризис и новое начало. Статьи о педагогической антропологии» (1966), «Педагогика в антропологическом освещении» (1971), «Антропологическая педагогика» (1983) и др.

университет, ориентируются на определенную профессиональную карьеру, которую им может обеспечить диплом. Кроме того, общество (в лице государственных структур) активно вмешивается в высшее образование и ставит его в определенные рамки.

Вторая точка зрения в рамках системного подхода указывает на внутриобразовательные институциональные обстоятельства, которые тоже принудительны в отношении учебной деятельности: расписание занятий, учебная нагрузка, недоукомплектованность библиотек и пр.

Обе позиции акцентируют внимание на том, что учебная деятельность не настолько свободная активность, как это представляется сторонникам «психологического» подхода. Ее изменение связано не только с индивидуальными усилиями и желаниями преподавателей и студентов, но и с более широкими обстоятельствами. Управление и самоуправление учебной деятельностью должно в этом случае рассматриваться как системный эффект одновременно образовательных взаимодействий и их институционального контекста.

Обнаружение различий между двумя указанными подходами позволило более точно указать на возможный способ понимания перехода от управления учебной деятельностью к ее самоуправлению. Этот переход, в необходимости которого нет сомнений, связан с двумя проблемами: проблемой выбора и проблемой влияния. Сегодня студент, погруженный в учебный процесс, практически лишен возможности выбирать свой образовательный путь и влиять на образовательную практику. Это связано не только с тем (как отмечали некоторые участники Круглого стола), что преподаватели предпочитают как можно меньше контактировать со студентами, но, главным образом с определенной организацией образовательной практики, в которой интерес студента априори отождествляется с интересом учебного института, что лишает высказывание студента места в заданном таким образом образовательном пространстве. Самоуправление студенческой деятельностью в этих условиях возможно лишь в очень узких рамках, которые определяются преподавателем и образовательной системой.

Все эти вопросы, поднятые на Круглом столе, поставили участников перед необходимостью прояснения самого понятия учебной деятельности, поскольку, обсуждая вопросы ее управления и самоуправления, различные выступающие апеллировали к различным образам учебной деятельности. Эти образы строились, опять же, исходя из двух способов ее понимания. С одной стороны, учебная деятельность может рассматриваться как теоретическая конструкция, обладающая внутренней структурой и отсутствующая в этой форме в современных вузах. Тогда можно утверждать, что современные студенты не умеют учиться и их необходимо научить учебной деятельности. Управление учебной деятельностью в данном случае призвано решить эту задачу. С другой стороны, студенты всё-таки как-то учатся, совершают различного рода учебные действия, которые не

только управляются преподавателем, но и самоуправляются самими студентами. Эти две точки зрения, идеалистическая и реалистическая, очень часто смешиваются друг с другом, порождая специфические трудности в понимании процесса учения. Как показал Круглый стол, необходимо отдавать себе отчет в их различиях, что является одним из условий не только выработки путей перехода от управления к самоуправлению учебной деятельностью, но и переосмысления самого характера студенческой активности в вузе.

На секции, посвященной презентации пособий и научно-методической литературы, О. В. Ворожун (г. Гомель, Беларусь) представила DVD-презентацию своего опыта использования педагогических технологий на занятиях по режиссуре и сценическому мастерству «Основы режиссуры и сценического мастерства массовых мероприятий»; Л. Г. Сахарова (г. Киров, Россия) продемонстрировала пособие «Формирование культуры межконфессиональных отношений у молодежи в процессе групповой работы»; Е. И. Сутович (г. Минск, Беларусь) представила свое пособие «Методические основания организации самостоятельной учебной деятельности». Вопросы о том, какие требования следует предъявлять к современному учебному пособию в высшей школе, и чем это учебное средство отличается от соответствующего инструментария средней школы, стали предметом обсуждения в ходе презентации.

Дискуссии второго дня конференции проходили главным образом на Круглом столе «Преподаватели и студенты в изменяющемся университете» (ведущий Д. И. Губаревич, аналитик Ю. Э. Краснов). Ключевой на данном обсуждении и в целом на конференции, по мнению аналитика, являлась постановка проблемы категориальной неоднозначности понятия «самоуправление» применительно к образованию, в особенности — к университетскому. Дискуссии Круглого стола показали, что классическое понятие учебной деятельности (психологическая теория учебной деятельности) не может быть использовано для построения онтологии учения, базирующейся на понятии «самоуправление», поскольку, во-первых, не может без специальных адаптационных процедур быть перенесено из средней школы в высшую; во-вторых, сегодня нет принципиальных педагогических условий для самоуправления студентами своей учебной активностью, управления своей траекторией движения по содержанию учебного материала.

Завершилась конференция Круглым столом «Аналитическая экспозиция конференции. Подведение итогов» (ведущая Корчалова Н. Д., аналитик Король Д. Ю.), на котором и участники, и организаторы конференции смогли обменяться мнениями по поводу прошедшего события. Выводы итогового заседания могут быть сформулированы в следующих тезисах:

1. На Круглых столах и симпозиумах при обсуждении докладов и сообщений обнаружил себя разрыв между теоретической и практической реальностью. По наблюдениям аналитиков, в живой речи педагога имеет место противоречие между языком описания и живым событием. Педагог

«забывает» теоретический язык, когда, во время доклада, начинает описывать свой опыт, уникальное событие, — теоретический пласт редуцируется в описании практических действий. В выступлениях педагогов нередко теория существует отдельно от практических действий, либо используется исключительно в демонстративной функции. (Одна из участниц Круглого стола высказала предположение о том, что преподаватель приходит в аудиторию, чтобы презентировать себя, свой опыт на фоне теории. Член аналитической группы Д. Ю. Король назвал это явление «одинокостью теоретической мысли и практических действий»). По его наблюдению, педагоги упорно сопротивляются социализации, стремясь к сохранению индивидуального опыта. Социализация, в данном случае, — это попытка переустановить значимость того, что педагога связывает с другими людьми, с учениками. Таким попыткам формализации опыта преподаватель и сопротивляется. Возможно, это связано с тем, что педагог стремится вернуть личность из безличной реальности теоретического описания. Система превращает отношения преподавателя и студента в голый социальный акт, деперсонализируя личность преподавателя и студента. В педагогической же деятельности личностный контекст и гуманистический пафос очень сильны. Разрыв между теоретической и практической реальностью — это встреча двух реальностей — личной и безличной).

2. Нерешенным остался вопрос о значимости теоретического языка для педагогической практики. Один из предполагаемых ответов звучит следующим образом: в теории педагог ищет знаки, которые, возможно, помогут ему понять, что он делает и что должен делать. Второй ответ отводит «теоретическому» языку сугубо служебную роль «демонстративного высказывания на презентационных мероприятиях». В этом случае его отношение с педагогическим опытом не носит непосредственный характер; «теоретическому» языку педагога приписывается ситуационный статус.

3. Сформулированная Международной научно-практической конференцией «Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению» проблема «педагогического языка» в виде столкновения двух типов описания реальности — теоретического и практического — была признана сообществом ее участников приоритетной для понимания процессов, происходящих в современном высшем образовании. Ее тематизацию было решено использовать для формирования повестки дня следующей конференции Центра проблем развития образования БГУ.

*О. И. Шарко,
А. М. Корбут*

Авдони́на Татьяна Викторовна

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, факультет психологии и довузовской подготовки, кафедра довузовской подготовки и профориентации
prepchair@gsu.by.

Алтайцев Александр Моисеевич

Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования
altaitsau@bsu.by

Аникина Жанна Сергеевна

Томский политехнический университет, Институт международного образования и языковой коммуникации, кафедра английского языка и бизнескоммуникации
janeanikina@yandex.ru

Антохина Валентина Александровна

Калужский государственный педагогический университет им. К. Э. Циолковского, факультет начального образования, кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах
unfo@post.ru

Болдырихина Валентина Никитична

Мичуринский государственный педагогический институт, факультет начальных классов, кафедра педагогики, психологии и методик дошкольного и начального обучения
vnbfrommsti@rambler.ru

Бондаренко Елена Николаевна

Международный институт трудовых и социальных отношений
aletorch@yandex.ru

Буйко Татьяна Николаевна

Белорусский государственный университет физической культуры, факультет спортивных игр и единоборств, кафедра философии и истории
tbouiko@tut.by

Валаханович Светлана Александровна

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Центр социально-психологической работы Института государственного управления
suslik2@tut.by

Воеводина Светлана Анатольевна

Полоцкий государственный университет, факультет спортивно-педагогический, кафедра технологии и методики преподавания
voevodin@tut.by

Галиев Темир Тлекович

Евразийский гуманитарный институт, педагогический факультет, кафедра педагогики
galiev@parlam.kz

Галынский Владимир Михайлович

Белорусский государственный университет, главное управление учебной и научно-методической работы, отдел информационно-технологического обеспечения учебного процесса

Гимпель Лариса Павловна

Минский государственный лингвистический университет, кафедра педагогики
15Larisa15@mail.ru

Глотова Жанна Владимировна

Российский государственный университет им. И. Канта, факультет лингвистики и межкультурной коммуникации, кафедра теории и методики преподавания второго иностранного языка
glotova_hanna@mail.ru

Горноста́й Татьяна Леонтьевна

Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина, социально-педагогический факультет, кафедра педагогики детства
gornosta@yandex.ru

Демидова Ольга Викторовна

Национальный институт образования
Ole-ole-ole@list.ru

Дерман Игорь Николаевич

Белорусский национальный технический университет, факультет технологий управления и гуманитаризации, кафедра иностранных языков
dermanigor@rambler.ru

Дмитриев Евгений Иванович

Республиканский институт высшей школы
makarov@nihe.niks.by

Дроздова Наталия Валерьевна

Республиканский институт высшей школы
makarov@nihe.niks.by

Дьяченко Лариса Семеновна

Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, кафедра педагогики

Евстифеева Наталья Викторовна

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, филологический факультет, кафедра литературы
natevsti@mail.ru

Егорова Юлия Николаевна

Белорусский государственный педагогический университет, Центр развития педагогического образования
yulya73@yandex.ru

Ермакова Элеонора Эриховна

Брестский государственный технический университет, факультет инновационной деятельности, управления и финансов, кафедра управления, экономики и финансов
ermakovel@mail.ru

Ермолович Марина Михайловна

Белорусский государственный университет; географический факультет
ermolovich@lisr.ru

Жиндеева Елена Александровна

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, филологический факультет, кафедра литературы
jindeeva@mail.ru

Изотова Елизавета Геннадьевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, институт психологии и педагогики, кафедра общей и социальной психологии
vetas_143@mail.ru

Казаренков Вячеслав Ильич

Российский университет дружбы народов, филологический факультет, кафедра социальной и дифференциальной психологии
vikprof2003@yandex.ru

Казаренкова Татьяна Борисовна

Российский университет дружбы народов, кафедра сравнительной образовательной политики
tatyana bk@yandex.ru

Каллаур Николай Антонович

Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина, математический факультет, кафедра методики преподавания математики
Kalavur.M.A@tut.by

Карпов Дмитрий Станиславович

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, физико-математический факультет, кафедра информационных технологий и теории и методики обучения физике
dmikar@rambler.ru

Кашлев Сергей Семенович

Минский государственный лингвистический университет, кафедра педагогики
skashlev@yandex.ru

Кисель Наталья Константиновна

Белорусский государственный университет, факультет философии и социальных наук, кафедра философии и методологии науки

Корбут Андрей Михайлович

Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования
korbut@bsu.by

Королёва Елена Анатольевна

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, кафедра довузовской подготовки и профориентации
prepchair@gsu.by

Корчалова Наталья Дмитриевна

Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования
korchalova@bsu.by

Кравец Валерий Алексеевич

Харьковский политехнический институт, Центр дистанционного образования

Кравчук Галина Теодоровна

Львовский институт банковского дела Университета банковского дела Национального банка Украины, факультет банковских и информационных технологий, кафедра компьютерных технологий
halynazenyk@gmail.com

Краснова Татьяна Ивановна

Белорусский государственный педагогический университет, Центр развития педагогического образования
tikrasnova@yandex.ru

Лабода Сергей Валентинович

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, исторический факультет, кафедра германо-романского языкознания
labodasergej@yahoo.com

Лазарева Ольга Викторовна

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Карельский государственный педагогический университет, факультет дошкольной и социальной педагогики и психологии, кафедра физического и психического развития ребенка
olazareva@e-mail.ru
kfpzr@kspu.karelia.ru

Лебедева Ольга Ивановна

Гродненский государственный аграрный университет, факультет защиты растений, кафедра белорусского и иностранных языков
queso_73@mail.ru

Лобанов Александр Павлович

Республиканский институт высшей школы
makarov@nihe.niks.by

Марченко Владимир Матвеевич

Белорусский государственный технологический университет, инженерно-экономический факультет, кафедра высшей математики
vmar@bstu.unibel.by

Меркулова Ольга Петровна

Волгоградский государственный педагогический университет, факультет психологии и социальной работы, кафедра психологии образования и развития
Olga.Merkulova@list.ru

Михайлова Елена Владимировна

Московский городской педагогический университет, факультет начальных классов, кафедра педагогики и психологии образования
Elena-spring@yandex.ru

Михайлова Наталья Сергеевна

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, Институт повышения квалификации и переподготовки кадров
fish3001@mail.ru
n.mihailova@grsu.by

Михайловская Елена Николаевна

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, кафедра педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий
mikhaelena@yandex.ru

Можей Наталья Павловна

Белорусский государственный технологический университет, инженерно-экономический факультет, кафедра высшей математики
mozhey@bstu.unibel.by

Молофеев Вячеслав Михайлович

Белорусский государственный университет
molofeev@bsu.by

Мякинник Тамара Николаевна

Национальный институт образования
tamaramyakinik@yadex.ru

Невмержицкая А.В.

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Институт государственного правления, кафедра управления информационными ресурсами
alexa-nev@mail.ru

Новиков Сергей Анатольевич

Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова, факультет педагогики и психологии детства, кафедра психологии
aerh@inbox.ru

Осадчук Ольга Леонидовна

Омский государственный педагогический университет, факультет экономики и менеджмента, кафедра профессиональной педагогики, психологии и управления
OOL58@mail

Позняк Юрий Викторович

Белорусский государственный университет, главное управление учебной и научно-методической работы, отдел информационно-технологического обеспечения учебного процесса

Полонников Александр Андреевич

Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования
polonn@bsu.by

Посягина Татьяна Александровна

Филиал Московского государственного университета технологий и управлений в г. Мелеузе, Башкортостан, факультет управления и информатизации, кафедра машин и аппаратов пищевых производств
posyagina@list.ru

Пыжкова Ольга Николаевна

Белорусский государственный технологический университет, инженерно-экономический факультет, кафедра высшей математики

Разорина Лариса Михайловна

Сыктывкарский государственный университет, факультет психологии и социальной работы
L-gas@mail.ru

Репина Галина Анатольевна

Смоленский государственный университет, психолого-педагогический факультет, кафедра педагогики
galinarepina@mail.ru

Решеткина Инна Викторовна

Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, математический факультет, кафедра методики преподавания математики
reshetkinaiv@rambler.ru

Рогова Ольга Борисовна

Петрозаводский государственный университет, кафедра педагогики и психологии
obrogova@yandex.ru

Руда Кирилл Юрьевич

Военная академия Республики Беларусь, пограничный факультет, кафедра психолого-педагогических дисциплин
cadet_rb@mail.ru

Ручко Лариса Сергеевна

Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова.
Костромской областной институт повышения квалификации работников образования, Институт педагогики и психологии, кафедра теории и методики воспитания
laraguchko@yandex.ru

Сабитова Лариса Биктимировна

Стерлитамакский институт физической культуры, факультет физической культуры и спорта, кафедра педагогики и психологии
ori05@mail.ru

Савич Ольга Евгеньевна

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, кафедра информационных технологий
savolga@tut.by

Савчик Ольга Михайловна

Республиканский институт профессионального образования, факультет переподготовки и повышения квалификации, кафедра психологии профобразования
Olga_Savchik@tut.by

Салимова Рена Икрамовна

Магаданский институт экономики Санкт-Петербургской Академии управления и экономики, факультет социального управления, кафедра гуманитарных наук и социального управления
rena@mail.ru

Самохвал Виктор Васильевич

Белорусский государственный университет, проректор по учебной работе

Сарсембаева Арайлы Алибековна

Восточно-Казахстанский государственный технический университет им. Д. Серикбаева, факультет информационных технологий и энергетики, кафедра иностранных языков
araily@mail.ru

Селивоник Светлана Викторовна

Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина, математический факультет, кафедра методики преподавания математики
reshetkinaiv@rambler.ru

Семенова С.М.

Сергейко Светлана Антоновна

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, педагогический факультет, кафедра педагогики и психологии детства
sergejkoS@mail.ru

Сидорова Марина Владимировна

Белорусский государственный экономический университет, кафедра психологии и педагогики
sasa-2007@tut.by

Сидорчук И.П.

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Институт государственного управления, кафедра управления информационными ресурсами
alexa-nev@mail.ru

Синельник Николай Алексеевич

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт», Центр дистанционного образования
sinelna@gmail.com

Сороко Светлана Михайловна

Полоцкий государственный университет, кафедра социально-гуманитарных дисциплин
svetasoroko@mail.ru

Строгеецкая Елена Витальевна

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ», гуманитарный факультет, кафедра социологии и политологии
avs1973@list.ru

Сук Александр Филиппович

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт», Центр дистанционного образования
afs@kpi.kharkov.ua

Сутович Елена Иосифовна

Учреждение образования Военная академия Республики Беларусь, пограничный факультет, кафедра психолого-педагогических дисциплин
sutovich@yandex.ru

Титовец Татьяна Евгеньевна

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
t_titovets@mail.ru

Товажнянский Леонид Леонидович

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт», Центр дистанционного образования

Торхова Анна Васильевна

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Центр развития педагогического образования
atorkhova@yandex.ru

Федосов Александр Юрьевич

Российский государственный социальный университет, Институт информационных технологий, кафедра социальной и педагогической информатики
alex_fedosov@mail.ru

Ходосевич Валерий Иванович

Белорусский государственный аграрный технический университет, факультет технического сервиса в АПК, кафедра сельхозмашин
ia90@mail.ru

Хухлындина Людмила Михайловна

Белорусский государственный университет, Главное управление учебной и научно-методической работы

Цехан Ольга Борисовна

Гроденский государственный университет им. Я. Купалы, факультет экономики и управления, кафедра математического и информационного обеспечения экономических систем
tsekhan@grsu.by

Шарко Ольга Ивановна

Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования
charko@bsu.by

Шваркова Галина Григорьевна

Белорусский государственный университет, главное управление учебной и научно-методической работы, отдел информационно-технологического обеспечения учебного процесса

Швецова Светлана Тимофеевна

Калужский филиал Академии бюджета и казначейства Министерства финансов РФ, факультет финансы и кредит, учетно-статистический, кафедра высшей математики
shvec@kaluga.ru

Щуринова Ирина Анатольевна

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, кафедра педагогики
4739032@rambler.ru

Якушина Наталья Владимировна

Орловский государственный технический университет, гуманитарный факультет, кафедра социологии, культурологии и политологии
stratcu@mail.ru,
skip@ostu.ru

Янковская Лидия Васильевна

Полоцкий государственный университет, кафедра социально-гуманитарных дисциплин

Ярошевич Ольга Викторовна

Белорусский государственный аграрный технический университет, факультет технического сервиса в АПК, кафедра инженерной графики и САПР
iagro@mail.ru

Вопросы к экзамену по курсу «Педагогическая психология» (автор-составитель Савчик О. М.)

Фактическое знание, понимание	Анализ, оценка	Синтез, применение на практике
Введение в педагогическую психологию		
Назовите предмет и задачи педагогической психологии.	Достаточно ли сказать, что предметом педагогической психологии является процесс учения? Почему?	Как задачи педагогической психологии отражаются в содержании научных исследований? Приведите примеры.
Охарактеризуйте основные этапы развития педагогической психологии.	В чем заключаются противоречия принципов традиционной педагогики и психологии? Почему они возникли?	Как вы считаете, в чем будет заключаться особенность дальнейшего развития педагогической психологии как науки?
Опишите отрасли педагогической психологии.	Как педагогическая психология связана с другими отраслями психологической науки?	С какого раздела педагогической психологии вы бы начали просвещение педагогов?
Перечислите основные проблемы педагогической психологии.	Какие проблемы образования можно разрешать силами учреждений образования, а какие — на уровне реформирования образовательной системы?	Сформулируйте 5 актуальных проблем образования для психолого-педагогического исследования.
Дайте общую характеристику методов педагогической психологии.	Что такое метод? Чем отличается метод исследования от метода обучения, от метода решения школьной задачи?	Чему надо учиться при овладении методом наблюдения?
Психология обучения		
Опишите психологическую сущность обучения.	Будет ли происходить усвоение знаний в ситуации, когда есть обучение, но нет учения? Можно ли говорить о наличии обучения в такой ситуации?	В чем преимущества и недостатки использования активных методов обучения?
Охарактеризуйте основные психолого-педагогические концепции обучения.	К какой психолого-педагогической концепции можно отнести концепцию Д. Колба «Обучение посредством опыта»? Почему?	Как может реализоваться на практике принцип единства преподавания и учения?

Перечислите основные положения проблемного обучения.	При каких условиях использование принципов проблемного обучения нецелесообразно?	Приведите три варианта организации просвещения педагогов, основанного на принципах проблемного обучения.
Опишите основные положения развивающего обучения.	Может ли обучение быть неразвивающим?	Приведите три варианта организации просвещения педагогов, основанного на принципах развивающего обучения.
Поясните требования к целеполаганию в образовательной деятельности.	Какие типичные ошибки целеполагания встречаются в деятельности педагога?	Составьте цель к любому образовательному событию и прокомментируйте ее соответствие требованиям.
<i>Психология учения</i>		
Охарактеризуйте психологическую структуру учебной деятельности.	Чем отличается деятельность учения от действий учения?	С какими проблемами сталкивается педагог на этапе контроля и оценки результата учебной деятельности?
Назовите психологические компоненты и основные характеристики усвоения.	Проанализируйте особенности усвоения материала в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий и различных видов ориентировочной основы деятельности.	Каким образом вы организуете процесс усвоения знаний в процессе своего обучения?
Дайте понятие мотивации учения. Перечислите виды мотивов учебной деятельности.	Что должен, в первую очередь, учитель обеспечить для учащихся, организуя обучение: мотив или цель? Почему?	Почему мотивы угасают?
Перечислите индивидуальные различия учебной деятельности.	Как реализуется индивидуальный подход в обучении?	Какие методы психологии, диагностические методики можно использовать для выявления различий учебной деятельности?
Опишите психологические причины неуспеваемости.	Можно ли утверждать, что <i>умение учиться</i> это другое название <i>деятельности учения</i> ?	Из каких действий состоит умение учиться? Можно ли его сформировать в начальной школе?
<i>Психология воспитания и самовоспитания</i>		
Прокомментируйте психологическую сущность воспитания.	Какова природа единства обучения и воспитания, каковы причины фактического разрыва между ними?	Что нужно делать, чтобы создавать благоприятную воспитывающую среду?
Дайте общую характеристику	Через какие механизмы может осуществляться	Приведите конкретные примеры методов воспи-

психологических механизмов формирования свойств личности.	ся формирование мотивационно-потребностной сферы ребенка?	тания, в которых задействованы механизмы формирования свойств личности.
Опишите психологические условия эффективности методов воспитания.	Проанализируйте особенности интерактивной игры как метода воспитания.	Как, по вашему мнению, может на практике реализовываться идея воспитания личности через коллектив?
Раскройте понятие и основные этапы развития самосознания учащихся.	В чем специфика развития самосознания учащихся профшколы?	Каким образом можно стимулировать самовоспитание учащихся?
Охарактеризуйте психологические проблемы идейно-нравственного воспитания учащихся.	Какие свойства личности необходимо развивать у подрастающего поколения на современном этапе?	Какое содержание может предложить педагог-психолог в направлении идейно-нравственного воспитания учащихся?
<i>Психология педагогической деятельности и личности педагога</i>		
Раскройте понятие педагогической деятельности.	Какие виды мотивов побуждают человека заниматься педагогической деятельностью?	Каким образом педагогическая деятельность становится основой для саморазвития и самосовершенствования?
Опишите функции учителя в организации учебно-воспитательного процесса.	Какому уровню продуктивности педагогической деятельности соответствовали педагоги из вашей школьной жизни?	Докажите, что умение учителя вызывать у детей интерес и радость учения является важнейшим элементом его профессионального мастерства.
Дайте характеристику психологических требований, предъявляемых к личности учителя.	Какими качествами и способностями должен обладать педагог для организации учебного сотрудничества?	Выберите одно из профессионально-важных качеств педагога. Через какие конкретные действия оно проявляется?
Опишите основные проблемы педагогического общения.	В каких областях могут возникать затруднения в общении, с чем это связано?	Проанализируйте те стороны общения педагога с учащимися, которые больше импонируют учащимся.
Раскройте понятие индивидуального стиля педагогической деятельности.	Какой стиль отношения учителя с учащимися является наиболее благоприятным?	Проявляется ли у вас определенный стиль педагогической деятельности, каково его содержание?

Научное издание

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА:
**ОТ УПРАВЛЕНИЯ
К САМОУПРАВЛЕНИЮ**

Материалы
Международной
научно-практической конференции
22-23 апреля 2009 г. , Минск

Ответственный за выпуск: Т.Е. Янчук
Дизайн обложки: М.Е. Шкурпит
Корректор: *И. Е. Осипчик*
Компьютерная верстка: *Н. Д. Корчалова*

Подписано в печать . 11.09.2009, Формат 60 84/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Ризография.
Усл. печ. л. 20,23. Уч.-изд. л. .20,20
Тираж 110 экз. Зак. 912.

Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета»
ЛИ № 02330/0131748 от 01.04.2004.
220030, Минск, ул. Красноармейская, 6.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика
в Республиканском унитарном предприятии
«Издательский центр Белорусского государственного университета»
ЛИ № 02330/0056850 от 30.04.2004.