

Белорусский государственный университет
Кафедра педагогики и проблем развития образования
Центр проблем развития образования

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ:
ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА,
АНАЛИЗ И ОЦЕНКА**

Материалы
Международной научно-практической
конференции,
1-2 ноября 2012 г., Минск

Минск 2012

УДК 378
ББК 74.58
У 90

У 90 Совершенствование преподавания в современном вузе: теория, практика, анализ и оценка : материалы Междунар. науч.-пакт. конф., 1-2 ноября 2012 г., Минск / редкол. : О. Л. Жук [и др.]; под ред. В. В. Самохвала. – Минск : Изд. центр БГУ, 2012. – 436 с. : ил.

ISBN

В настоящем сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции «Совершенствование преподавания в современном вузе: теория, практика, анализ и оценка» (г. Минск, 1-2 ноября 2012 г.). Адресуется исследователям образования, руководителям учреждений образования, преподавателям, магистрантам, работникам системы повышения квалификации преподавателей.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	10
Рекомендации конференции	12

Раздел 1

Теоретико-методологические и методические основания совершенствования деятельности преподавателя современного вуза

Абламейко С. В., Гусаковский М. А. УЧАСТИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВЫХ РЕЙТИНГАХ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	18
Жук О. Л. ТРЕБОВАНИЯ К КОМПЕТЕНЦИЯМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЛОГИКЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ	37
Журавков М. А., Самохвал В. В., Полонников А. А. МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	43
Шиммельпфенниг Е. Е. ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ: ПРОЕКТ DENEMS.....	67
Астафьева Л. С. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИЙСКИХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ВУЗОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	71
Айзенштадт А. Л. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	77
Астафьева Л. С. РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАЗВИТИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ВУЗА.....	82
Виевская М. Г. ФОРМИРОВАНИЕ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЗАВЕДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	88

Гапанович-Кайдалова Е. В. ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА	91
Гербовицкая М. Ф. ПРОВОКАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	95
Довга Т. Я. КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ВО ВРЕМЕНИ КАК ИМИДЖЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	97
Казаренков В. И. САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГА – ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	101
Казаренкова Т. Б. СТИЛЬ РУКОВОДСТВА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	106
Конышева А.В. РЕФЛЕКСИЯ КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА.....	110
Краснов Ю. Э. ПРОЕКТНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ КАК ЯЧЕЙКИ «ПОЛНОМАСШТАБНЫХ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫХ СИЛ» СТРАНЫ, СОЗИДАЮЩИХ НОВЫЙ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ УКЛАД.....	115
Пионова Р. С. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УНИВЕРСИТЕТЕ.....	129
Попечиц В. И. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА АТОМНОЙ И ЯДЕРНОЙ ФИЗИКИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	134
Радькова С. А. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МИРА ПЕДАГОГА КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	139
Ражнова А. В. РАЗВИТИЕ ИНСТИТУТА МАГИСТРАТУРЫ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	143
Рангелова Е. М. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТОВ В РЕСПУБЛИКЕ БОЛГАРИИ	147
Савинова Л. Ю. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЕЙНОЙ КОЛЛЕКЦИИ МАТЕРИАЛОВ М. МОНТЕССОРИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ДЕТСТВА.....	151
Саракавік І. А. НЕКАТОРЫЯ ПЫТАННІ ЎДАСКНАЛЕННЯ ВЫКЛАДАННЯ НА ПЕРШЫХ КУРСАХ ВНУ	155

Степанов С. А. УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ЭВОЛЮЦИОНИЗМ АКАДЕМИКА Н.Н. МОИСЕЕВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА.....	159
Суарэс Л. И. ЗНАЧЕНИЕ ЛЕКТОРСКОГО МАСТЕРСТВА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ.....	164
Титовец Т. Е. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ И СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	169
Чаговец Б. Н. ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ЭВРИСТИЧЕСКОМУ ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ.....	173
Черноморченко С. И. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	178
Чуприна Е. П. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ КУРСА КРИМИНАЛИСТИКИ И СМЕЖНЫХ ДИСЦИПЛИН	183
Федосова Ю. А. ИССЛЕДОВАНИЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧРЕЖДЕНИЯМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБУЩАЮЩИХСЯ	187
Шэннань Чжоу ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВАХ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КИТАЕ (60-90 гг. XX века)	192

Раздел 2

Стратегии и механизмы подготовки конкурентоспособного специалиста

Афанасьева Т. С. ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЛИЦАМ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА КАК КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ.....	198
Боровец А. Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	202

Бурміч М. А. РОЛЯ САЦЫЯЛЬНА-ГУМАНІТАРНЫХ НАВУК У ФАРМІРАВАННІ КУЛЬТУРЫ МАЎЛЕННЯ СТУДЭНТАЎ (НА ПРЫКЛАДЗЕ ДЫСЦЫПЛІНЫ «БЕЛАРУСКАЯ МОВА. ПРАФЕСІЙНАЯ ЛЕКСІКА»)	207
Гимпель Л. П. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТА КАК ПРЕДПОСЫЛКА ИННОВАЦИОННОСТИ ЕГО БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	211
Губаревич Д. И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА CASE-STUDY В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ (на примере проведения образовательного семинара для преподавателей)	216
Губаревич И. И. КАК ПОДГОТОВИТЬ И ПРОВЕСТИ КОНСУЛЬТАЦИЮ СО СТУДЕНТАМИ (на примере учебного курса «Академическое письмо»)	238
Давыдовский А. Г. ЦИКЛИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	253
Дорошко О. М., Рыбак Т. С. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ- ПРАКТИКАНТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ШКОЛЕ	259
Казимирская И. И. САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ МИРА	263
Карпиевич Е. Ф., Губаревич Д. И. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ И СОТРУДНИКОВ БИБЛИОТЕК В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА (по итогам работы круглого стола)	269
Кондрашов Н. Н. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ФОРМЕ РОЛЕВОЙ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	276
Кондрашова Л. В. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА	281
Костюченко В. Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР И МУЗЫКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ	286
Кустанович Л. Я. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МАГИСТРАНТОВ БНТУ	290

Лукина А. М. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	293
Меркулова О. П. ДИАГНОСТИКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В МОНИТОРИНГЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	297
Онищенко Э. В. МЕХАНИЗМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗАПРОСОВ МАГИСТРАНТОВ ПРИ ИХ ВКЛЮЧЕНИИ В РЕАЛИЗАЦИЮ НАУЧНЫХ ГРАНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ОФОРМЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ- САЙТА «МИР ДЕТСТВА: ИСТОРИЯ - КУЛЬТУРА – ОБРАЗОВАНИЕ)	302
Пересыпкин А. А. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА	306
Полонников А. А. ПАНОРОГРАФИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА	311
Прудникова Ю. Н. ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	318
Сманцер А. П. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ	323
Ходыко Т. И. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	327

Раздел 3

Современные информационные технологии как средство повышения качества образования

Аверченко И. В. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ).....	332
Венидиктов С. В., Даниленко С. И. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МЕДИА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ.....	337

Вержибок Г. В. ЛИДЕРСТВО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ – СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	341
Возмитель И. Г. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ.....	345
Гапанович-Кайдалов Н. В. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ.....	349
Гойко В. А., Котлобаева Л. В. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	354
Горбатова Е. В. ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	358
Кваша Д. Ю. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	362
Кевляк-Домбровская Л. Э., Мишина Е. Д. АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	366
Кисель Н. К., Шваркова Г. Г. ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	370
Корчалова Н. Д., Осипчик И. Е. К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	375
Назаренко С. Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ ПРОСТРАНСТВ (ДО) ДЛЯ ОЧНЫХ КУРСОВ БАКАЛАВРИАТА	380
Леганькова О. В., Финькевич Л. В. К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ ОТБОРА И СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЭУМК ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ	384
Павленко Е. А., Красовская Л. И. ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭКОНОМИКИ.....	389
Пальм Г. А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА «ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ»	394

Полупанова Е. Г. ИННОВАЦИОННОСТЬ ИКТ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	398
Сергеева-Некрасова М. С., Смирнова Г. Ф., Кисель Н. К. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ СРЕДАХ.....	402
Сергеенкова В. В. ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: ПРАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГУ	406
Сиренко С. Н. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНЫХ КУРСОВ И ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ.....	411
Федотенко И. Л., Харланова Ю. В. КОМПЬЮТЕРНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	416
Фурсикова Т. В. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К ПРИМЕНЕНИЮ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	422
Шакиров Р. С. О ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	426
Горячун Н. В. НОВОЕ В ТЕХНОЛОГИИ СОСТАВЛЕНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛИРУЮЩЕГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ВУЗЕ.....	428
Сведения об авторах	432

Предисловие

Международная научно-практическая конференция «Совершенствование преподавания в современном вузе: теория, практика, анализ и оценка» прошла в Белорусском государственном университете 1 – 2 ноября 2012 года.

На конференции были рассмотрены проблемы интеграции университетской педагогической науки и практики организации образовательного процесса через рефлексию существующих теоретико-методологических подходов к изучению деятельности преподавателя вуза, а также новые результаты исследования теоретических и методических аспектов повышения качества преподавания, отвечающего задачам подготовки специалиста, конкурентоспособного на современном рынке труда. Материалы данной конференции, опубликованные в предлагаемом сборнике, несомненно, представят интерес как для исследователей, так и для преподавателей учреждений высшего образования.

В разделе «Теоретико-методологические и методические основания совершенствования деятельности преподавателя современного вуза» рассмотрены основные направления и механизмы развития инновационного образования, актуальные профессиональные цели и задачи деятельности преподавателя. Особое внимание уделено проблемам разработки и внедрения современных образовательных технологий и компетентностных моделей обучения. В ряде статей, авторы которых представляют системы образования России, Болгарии, Германии, Украины, осуществлен анализ зарубежного опыта в сфере профессионального совершенствования педагогической деятельности в вузе и методов повышения продуктивности преподавания. Особое внимание уделяется задачам и способам профессионального саморазвития педагога.

Активное обсуждение в рамках конференции получили проблемы интеграции университетов в международное образовательное пространство, международного сотрудничества в сфере высшего образования; роли и значения совместных исследований; оперативного обмена результатами исследований, стратегиями и опытом модернизации национальных систем университетского обра-

зования. В качестве одного из ресурсов для роста авторитета вузов и повышения открытости образования рассматривается их представленность в международных рейтингах.

В разделе «Стратегии и механизмы подготовки конкурентоспособного специалиста» рассмотрены различные аспекты повышения качества профессиональной подготовки студентов. В представленных текстах обсуждаются способы повышения степени готовности будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности инновационного характера, анализируются проблемы организации самостоятельной работы и практики студентов, реализации индивидуальной образовательной траектории, внедрения проблемно-исследовательского метода обучения. В ряде статей раздела рассмотрена роль гражданской позиции, личностного и мировоззренческого развития – и преподавателя, и студента – как одного из условий обновления содержания и технологического обеспечения воспитательной работы в вузе.

Развитие современной информационно-коммуникационной инфраструктуры высшего образования обсуждалось на конференции в рамках симпозиума «Современные информационные технологии как средство повышения качества образования» и нашло отражение в третьем разделе сборника. В статьях не только еще раз обосновывается актуальность создания учебно-методических комплексов, активного внедрения электронных учебных курсов, информационно-компьютерных технологий, но и обсуждается их дидактическая специфика, учет которой позволит обеспечить повышение качества образования в условиях широкого внедрения информационных технологий в образовательный процесс.

Редколлегия

Рекомендации

Международной научно-практической конференции «Совершенствование преподавания в современном вузе: теория, практика, анализ и оценка»

1–2 ноября 2012 г., г. Минск,
Белорусский государственный университет

1–2 ноября 2012 г. на базе Белорусского государственного университета в городе Минске состоялась Международная научно-практическая конференция «Совершенствование преподавания в современном вузе: теория, практика, анализ и оценка». В ней приняли участие 95 человек, в том числе представители национальных систем образования Болгарии, Германии, Литвы, России, Украины.

В конференции участвовали представители более 14 вузов Республики Беларусь и 12 зарубежных вузов.

В ходе работы конференции обсуждены следующие вопросы:

- основные направления и механизмы развития инновационного образования в вузе;
- опыт создания и внедрения систем управления качеством образования в вузе;
- международная деятельность вуза и его участие в международных рейтингах как фактор повышения образовательного и научного потенциала;
- пути совершенствования качества подготовки специалистов с высшим образованием;
- нормативно-правовое и методическое обеспечение образовательного процесса в вузах в условиях перехода на дифференцированные сроки получения высшего образования;
- опыт применения информационных технологий в образовательном процессе;

- стратегии и стимулы развития профессионализма преподавателя вуза и модели совершенствования его педагогической деятельности.

По итогам работы конференции будет издан сборник докладов с краткими аннотациями на русском и английском языках.

РЕКОМЕНДАЦИИ КОНФЕРЕНЦИИ

1. Участники конференции отмечают, что важнейшей задачей высшего образования является обеспечение высокого качества подготовки специалистов как фактора устойчивого социально-экономического развития общества. Одним из условий реализации данной задачи выступает овладение профессорско-преподавательским составом не только предметно-ориентированными, но и надпредметными педагогическими компетенциями, которые обеспечивают в учебном процессе педагогически целесообразное сочетание теоретической и практической подготовки специалистов, междисциплинарные связи в содержании обучения, интеграцию процессов обучения и воспитания, создание в образовательном процессе ситуаций, моделирующих актуальные социально-профессиональные и научные проблемы. Участники конференции подчеркивают значимость и практическую эффективность консолидации усилий научно-педагогической общественности разных стран, направленных на разработку и внедрение в массовую практику инновационных образовательных технологий и компетентностных моделей обучения.

2. Отмечая в качестве важнейшего атрибута университетского образования тенденцию к интеграции на национальном и международном уровнях, участники конференции фиксируют внимание на конкурентную сторону отношений, проявляющуюся в соперниче-

стве между вузами за количество и качество абитуриентов, распределение государственных субсидий и грантовой поддержки, выгодные научно-производственные контракты и рынки для экспорта образовательных услуг и научно-технической продукции.

Международные договора о сотрудничестве между университетами в сфере образования и науки реализуются с гораздо большей эффективностью при наличии заключенных межправительственных соглашений, в том числе в части признания документов об образовании как для возможного получения образования более высокого уровня, так и для трудоустройства по полученной в договаривающихся странах специальности.

3. Участники конференции подчеркивают, что в условиях сложных трансформационных процессов в мировом сообществе одной из важных для высшей школы задач становится переход к практико-ориентированному преподаванию, обеспечивающему готовность выпускника к инновационной деятельности с минимальными сроками адаптации к производственным условиям и сложным формам социального взаимодействия. Это требует разработки и внедрения новых научно-методических подходов к проектированию образовательных программ, повышению квалификации преподавателей, совершенствованию методов поддержки профессионального саморазвития педагога.

В современных условиях возрастает необходимость усиления интеграции образования, науки, производства и бизнеса. Это предполагает переход на компетентностную модель подготовки будущих специалистов и переориентацию образовательного процесса вуза на практико-ориентированную, прикладную профессиональную подготовку с одновременным усилением проблемно-исследовательского характера обучения, активизацией научно-исследовательской деятельности студента.

При этом в связи с широким использованием информационно-коммуникационных технологий возрастает востребованность теоретико-практического обоснования обеспечения проблемно-исследовательской направленности обучения, действенной обратной связи, высокого уровня учебной коммуникации и информационной культуры участников образовательного процесса.

4. Участники конференции высоко оценивают опыт Белорусского государственного университета по улучшению своих позиций в ведущих международных рейтингах, что позволяет ему оперативно согласовывать образовательные и научно-исследовательские процессы с международными стандартами, способствует росту авторитета университета и его открытости для широкой общественности (студентов и их родителей, работодателей, средств массовой информации).

Участники конференции, высоко оценивая участие вузов в международных научно-образовательных рейтингах, считают также целесообразным создавать и национальные рейтинги, учитывающие специфику развития экономики и особенности организации высшего образования в своей стране.

5. Учитывая большой опыт, накопленный в учреждениях высшего образования Республики Беларусь по разработке и внедрению систем менеджмента качества, считать целесообразным проведение по данной проблеме международной конференции на базе ведущих вузов Республики Беларусь.

*Председатель оргкомитета,
профессор М.А. Журавков.*

02 ноября 2012 г.

Р а з д е л 1

**Теоретико-методологические и методические
основания совершенствования деятельности
преподавателя современного вуза**

Абламейко С. В., Гусаковский М. А.

УЧАСТИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВЫХ РЕЙТИНГАХ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье анализируется сущность и практическое значение международных рейтингов для совершенствования образовательной, научной и управленческой деятельности учреждений высшего образования. Представлен опыт участия Белорусского государственного университета в двух ведущих международных рейтингах: QS WUR и Webometrics.

The nature and practical significance of international university rankings are discussed as means of improving the quality of teaching and learning, research and management. Specific focus is made on Belarusian State University' participations in the international rankings QS WUR and Webometrics.

Введение

Рейтинг как социокультурный феномен имеет относительно долгую историю. В то же время распространение рейтингов на сферу высшего образования – явление относительно новое. Еще меньший срок функционирования мировых рейтингов. Первый мировой рейтинг ARWU, так называемый Шанхайский, датируется 2003 годом. Появление мировых образовательных рейтингов обусловлено рядом причин – экономических, социально-политических, культурных и других.

К числу факторов их появления следует отнести значительное увеличение открытости для широкой общественности образо-

вательного процесса. Академическое сообщество относительно долго само принимало решение о содержании образовательных программ, о порядке их реализации и т. п. Открытость, в свою очередь, связана с проникновением в образовательный процесс информационных и телекоммуникационных технологий, возникновением рынка образовательных услуг, а также более активным участием в функционировании высшего образования таких социальных групп как студенты и их родители, работодатели и бизнес, средства массовой информации, государственные структуры и, наконец, сами преподаватели. Появление групп влияния и необходимость ориентации образования на их потребности получили свою реализацию в появлении систем TQM (систем управления качеством).

На возникновение мировых рейтингов университетов повлияло и возросшее межгосударственное взаимодействие университетов, в ходе которого происходит формирование, обмен и распространение образовательных стандартов образования международного, мирового уровня. Отражением указанного обстоятельства выступает появление в литературе нового понятия «мировые университеты» или «университеты мирового класса» [8]. Остановимся несколько подробнее на самом процессе рейтингования, в чем его природа, его суть?

В современной экономической литературе находим объяснение, которое кажется нам вполне убедительным. Дело в том, что экономическая наука долгое время развивалась как наука количественная. И сегодня многие экономические параметры можно не только достаточно точно измерить, но и соединить между собой различными функциональными и статистическими зависимостями. Как показывают данные современных исследований, «экономическая теория успешно провязывает между собой такие явления и показатели, как цены, доходы, издержки, налоги, инфляцию, процентные ставки, монопольная власть, капитал, ожидания, валютные курсы, производительность труда, заработки и т. п.» [4]. При этом проблема качества товаров и услуг выражалась в их цене.

Сегодня же, в эпоху колоссального усложнения системы товарных рынков, простая связь между ценой и качеством нарушается – она становится либо неочевидной, либо вообще разрывается. Таким

образом, на повестку дня выходит проблема измерения и оценки качества товаров и услуг. Без решения этой проблемы невозможно отследить рыночные искажения, которые в глобальной экономике могут достигать чудовищных размеров. «Под рыночными искажениями в экономической науке подразумевается разрыв между ценой и рыночной оценкой качества. Малые искажения говорят об эффективности механизма ценообразования, большие – о его неудовлетворительной работе. Соответственно, рыночные участники (субъекты) нуждаются в качественных характеристиках для того, чтобы предотвратить возможную переплату за те или иные товары и услуги. Причем если потребителю такая информация нужна для принятия решения о покупке товара, то производителю она нужна для проведения более разумной ценовой политики и для ликвидации недостатков в работе по обеспечению качества производимой продукции. Следовательно, качество товара (услуги) должно быть оцифровано в виде одного числа, которое могло бы быть сопоставимо с ценой» [2]. Цену продукта необходимо знать и государственным административным структурам, чтобы иметь возможность применять более точные ориентиры при распределении государственных ресурсов.

Специалисты в области экономической теории отмечают, что идея рейтингования сложных рыночных объектов заложена в самом рынке. Как утверждает экономист Е. В. Балацкий, еще Э. Фромм проницательно подметил, что одна из особенностей рынка состоит в сведении всего к количеству и абстракции. При становлении эффективной системы обезличенного обмена все виды человеческого труда, все товары и услуги должны получить свою стоимостную оценку. Лишь после этого они могут «выйти» на рынок и участвовать в сделках. Можно сказать, что рынок осуществил тотальное оцифровывание окружающего мира. Все качественные признаки рыночных объектов «сжимаются» в одну количественную характеристику. Тем самым, по мнению Е. В. Балацкого, Э. Фромм вскрыл важный закон развития социальных систем — закон перехода качества в количество [3]. Процедура рейтингования сложных рыночных объектов (к ним относятся образовательные услуги) прекрасно укладывается в закономерность, открытую Э. Фроммом.

Таким образом, если опять же обратиться к исследованиям Е. В. Балацкого, можно говорить о феномене активизации рейтингового движения в начале XXI века, который связан с принципиальным

усложнением всей социальной жизни. Логика событий в изложении этого ученого примерно такова: усложнившийся мир привел к его непониманию и недопониманию рыночными субъектами; непонимание или неадекватное восприятие мира порождают ошибки и большие рыночные искажения; наличие больших рыночных искажений генерирует экономические кризисы. Такое положение дел поставило перед экономической наукой новую задачу – систематически измерять качество сложных рыночных объектов. В настоящее время решение данной задачи видится, в том числе, через составление разнообразных рейтингов. При всей инструментальной простоте рейтинговых методик можно говорить о новом этапе в развитии экономической мысли [2].

Как видим, логика распространения рейтингов на оценку систем образования вполне укладывается в экономический контекст. Вполне понятно, что в ее основе лежит стремление как можно более строго количественно измерить качественный объект. Но вполне понятно также, что процедура эта встречается с большими, если не сказать непреодолимыми трудностями, когда она пытается количественно измерить такой многосоставной и сложный в когнитивном плане объект, каким является образование. Тем не менее, определенная польза от подобного рода деятельности имеется. Это, во-первых, польза для государственных систем, а во-вторых, для непосредственных потребителей, которые хотят принимать участие в оценке конечных продуктов образования – квалификаций («кадров»), знаний, технологий.

Сегодня в государственных программах стратегического развития подчеркивается фундаментальное значение высшего образования в создании условий для конкурентоспособности страны на глобальном уровне в общественной, политической, культурной или экономической сферах. Чтобы рачительно использовать потенциал, который заложен в высшем образовании, вузы должны ориентироваться на потребности своей страны и одновременно быть конкурентоспособными на глобальном уровне. Для развития университетов все большее значение приобретают индикаторы, позволяющие сравнивать их с другими университетами мира. «В настоящее время университеты мирового класса – это не просто высшие учебные заведения, дающие качественное образование,

интеллектуальное и культурное развитие – они стали предметом гордости, поскольку страны рассматривают статус своих учебных заведений в сравнении с другими государствами» [8, с. 132].

Это обстоятельство отражает общее признание того, что экономический рост и конкурентоспособность страны в мире все больше зависят от знаний, и что университеты играют ключевую роль в этом контексте. И, действительно, стремительное развитие науки и техники в самых различных сферах человеческой деятельности – от информационных и коммуникационных до экономических и технологических – втягивает университеты в глобальный процесс обмена идеями, информацией, людьми и ресурсами.

В системе высшего образования именно исследовательские университеты играют ключевую роль в подготовке профессионалов, специалистов высокого уровня, ученых-исследователей, столь необходимых для развития экономики страны, способных генерировать знания и создавать национальные инновационные системы. Без развития системы высшего образования и особенно ведущих университетов в направлении университетов мирового уровня общество неизбежно теряет возможности своего динамического развития. Такая ориентация связана, прежде всего, с участием вузов в международном разделении труда. Каждая страна нуждается не только в инвестициях, но и в новых технологиях, и в новых специалистах. Без участия в мировых информационных и коммуникационных потоках она не просто отстанет, она исчезнет из «поля видимости». Присутствие в мировых информационных сетях не менее важный фактор национальной безопасности, чем продовольствие или природные ресурсы.

Образование – это новый бизнес, образовательные программы содержат в себе ноу-хау, которое имеет немалую потребительскую стоимость. Обмен знаниями и информацией, обмен людьми, кадрами, специалистами играет сегодня ключевую роль в инновационном прогрессе страны. Сегодня специалист высшей квалификации начинает свой жизненный путь, имея в качестве капитализации только глубокие знания и компетенции, однако, как показывает история, этого вполне достаточно для успешного старта. Решающее значение при этом приобретает способность практического осуществления продуктивной идеи.

Мировые рейтинги

Согласно данным литературных источников первый рейтинг вузов появился в США в самом начале XX века и был связан с оценкой одним американским профессором нескольких американских колледжей по продуктивности подготовки представителей национальной элиты. Он черпал сведения из справочников Who is Who и опубликовал данные в открытой печати.

С 80-х годов XX века национальные рейтинги университетов получили мировое распространение. С началом XXI века наступило время глобальных рейтингов университетов. К XXI веку сформировалось сообщество мировых рейтинговых агентств. Решающую роль в их деятельности сыграла управленческая концепция бенчмаркинга. «Бенчмаркинг – это метод объективного систематического сопоставления собственной деятельности с работой лучших компаний (подразделений своей компании), уяснение причин эффективности бизнеса партнеров, организация соответствующих действий для улучшения собственных показателей и их реализация» [9].

В последние 15-20 лет в разных странах мира разрабатываются и широко применяются разнообразные методологии определения рейтингов университетов (или, как их называют в Великобритании, «таблиц лиг»). Такая работа уже вышла за национальные рамки и приобрела вначале региональный, а сейчас уже и международный характер, что вызвано нарастанием конкуренции в среде основных мировых игроков и усилением глобализационных процессов.

Базовой концепцией этого нового процесса выбрана рожденная в США и уже отработанная в мире в течение более полувека концепция TQM (Total Quality Management) – Всеобщее управление и руководство посредством качества. Роль мировых координаторов (модераторов, хозяев, спонсоров) этих процессов взяли на себя Институт политики высшего образования (Вашингтон) и Европейский центр ЮНЕСКО-СЕПЕС (Бухарест). Они начали изучать, обобщать, анализировать разнообразные наработки в этой сфере, стандартизировать их и выдавать рекомендации для разных стран, проводя международные конференции, круглые столы и встречи по этим и смежным с ними вопросам. Отметим три самых

первых и важных для нас в этом отношении международных форума.

Первый – в Варшаве в июне 2002 года. В нем участвовали более 40 делегатов из 12 стран, задействованных в этих процессах. Участники встречи пришли к единодушному выводу о необходимости дальнейшего развития концептуальных основ, методик и стандартов определения рейтингов университетов. Результаты работы форума были изданы под названием «Высшее образование в Европе – 2002 год». Вторая встреча экспертов была организована и проведена общими усилиями Института политики высшего образования и центра ЮНЕСКО СЕПЕС в декабре 2004 года в Вашингтоне. В ней приняли участие 25 человек, среди которых были представители авторитетных печатных изданий, регулярно публикующих рейтинги университетов, таких как журнал «US News and World Report», газета «The Times», ученые и исследователи из Австралии, Канады, Китая, Германии, Японии, Новой Зеландии, Польши, Румынии, России и Испании. Во время вашингтонской встречи была официально создана международная экспертная группа по определению рейтингов университетов (International Ranking Experts Group) – IREG. Деятельность IREG была сосредоточена на проведении постоянных консультаций и постановке задач для ЮНЕСКО СЕПЕС и Института политики высшего образования с целью наиболее точной оценки качества высшего образования через рейтинги. В частности первоочередными задачами IREG стали: тщательное исследование процесса оценки деятельности университетов как глобального явления, которому прежде не уделяли надлежащего внимания; наработка процедур и подходов к оценке существующих систем рейтингов; международный сравнительный анализ этих систем, а также методик, положенных в их основу; усовершенствование существующих систем рейтингов. В период между встречами в Варшаве и Вашингтоне начался реальный процесс рейтингования университетов. Первая таблица «высшей лиги» из 500 университетов мира была составлена в 2003 году Институтом высшего образования шанхайского университета «Джиао Тонг» [6].

При определении рейтингов первоначально применялись те критерии качества, о которых в большинстве вузов нашей страны даже не имели представления. Авторы или кураторы проекта создания

рейтингов и, в частности, «высшей лиги» мировых университетов полагали, что полем деятельности университетов – лидеров мирового рейтинга – является весь мир, и это отвечает идеалам мирового сообщества ученых, которые совмещают преподавательскую и исследовательскую работу. Вопрос лишь в том: сколько нужно элитных учебных заведений определенной стране или региону, и сколько таких учреждений они могут поддержать, прежде всего, за счет государственного финансирования? Американцы подсчитали: Европа сегодня может поддержать 30-50 высококлассных университетов, поскольку стоимость поддержки одного такого учреждения в Европе составляет около полутора миллиардов долларов США в год и два миллиарда, если в университете есть медицинский факультет и своя клиническая больница. Большая же часть остальных учебных заведений вне «высшей лиги» (в ЕС их около 4000) должны, по мнению кураторов мирового процесса глобализации знаний, ориентироваться в своей миссии на другие цели [6]. Существующие рейтинговые системы изначально подвергались критике. Перечислим некоторые из этих замечаний, встречающихся в современной литературе [1].

- Во многих случаях системы ранжирования чрезмерное внимание уделяют исследованиям и масштабу вузов, и слишком малое внимание уделяется собственно образовательному процессу и выполнению социальной миссии вуза.
- В рейтингах часто сравниваются недостаточно сопоставимые с точки зрения их задач и структуры учебные заведения.
- Рейтинги имеют слишком высокий уровень сложности методик оценки. Рейтинговые оценки не позволяют пользователям сделать определенный выбор в пользу той или иной образовательной программы.
- Показатели глобальных рейтингов не могут отразить всю систему, возможности и особенности подготовки в том или другом университете.
- Большинство рейтингов измеряет ресурсные показатели, что заставляет университеты инвестировать капитальное строительство и разработку новых программ. Эти усилия не всегда связаны с более успешным выполнением реализации миссии университета.

- Низкие рейтинговые оценки в ряде стран послужили основанием для смещения с постов высокопоставленных руководителей системы образования, это позволяет утверждать, что рейтинги имеют сегодня и политическое значение.

Рассмотрим подробнее, какое содержание вкладывается в понятие «университеты мирового класса».

Университеты мирового класса

До сих пор, как мы указывали, не было строгих, научно обоснованных оценок, подтверждающих высокий статус университета по результатам его деятельности в области обучения, научных исследований и передачи знаний. Даже более высокие зарплаты его выпускников нельзя воспринимать как объективное свидетельство истинной ценности их образования.

Тем не менее, за последние несколько лет в дополнение к спискам престижных групп показателей появились и более объективные методы идентификации и классификации университетов мирового класса (ШЕР, 2007). Одним из таких методов является рейтинг высших учебных заведений. Хотя большинство из наиболее известных методик ранжирования подразумевают присвоение категорий университетам внутри одной страны, были также и попытки создать международные рейтинги вузов. Наиболее полными и всесторонними международными рейтингами, основанными на бенчмаркинге вузов разных стран, являются рейтинг университетов мира, подготовленный «The Times» в Приложении по высшему образованию (THES), Академический рейтинг университетов мира Шанхайского университета Цзяо Тун (SJTU), мировой рейтинг QS WUR (Великобритания) и Webometrics (рейтинг сайтов, Испания).

Чтобы сопоставить учебные заведения разных стран, рейтинговые таблицы составляются на основе как объективных, так и субъективных данных, получаемых от самих университетов или из общедоступных источников информации.

Несмотря на серьезные методологические ограничения любой процедуры ранжирования [12], университеты мирового класса получают свое признание благодаря высокому уровню подготовки их выпускников. Они готовят высококвалифицированных спе-

циалистов, которые пользуются большим спросом на рынке труда, проводят исследования на самых передовых рубежах науки, публикуемые в лучших научных изданиях; а те из них, что ориентированы на научно-техническую деятельность, вносят свой вклад в технологические инновации через патенты и лицензии.

Большинство университетов, признанных вузами мирового класса, сосредоточены в небольшом количестве стран, преимущественно западных. Вуз не может провозгласить себя университетом мирового класса; статус элитного должен быть подтвержден внешним миром на основе международного признания. До недавнего времени процесс получения международного статуса опирался на субъективную оценку, основанную преимущественно на репутации вуза.

В процессе работы исследователей сравнительного образования, которые пытались объяснить, чем отличаются университеты мирового класса от обычных, удалось выявить ряд базовых характерных особенностей: высококвалифицированный преподавательский состав, выдающиеся результаты научных исследований, качественное преподавание, большие объемы финансирования из государственных и негосударственных источников, наличие высокоодаренных студентов, в том числе и зарубежных, академическая свобода, четко определенные структуры управления и хорошо оснащенные помещения для учебного процесса, проведения научных исследований, административной работы и (зачастую) социальной и общественной жизни студентов [11; 13]. По результатам последних исследований, проведенных совместно университетами Великобритании и Китая, данный список был дополнен и другими ключевыми характеристиками [10]. Этот перечень охватывает широкий круг параметров от международной репутации вуза до таких более абстрактных понятий, трудно поддающихся объективной оценке, как вклад университета в развитие общества.

Пытаясь предложить более четкое определение университета мирового класса, некоторые авторы приходят к выводу, что в основе выдающихся результатов этих вузов (высокая репутация выпускников, современные научные исследования и их внедрение) лежат три взаимно дополняющих друг друга фактора. Это: (а) высокая концентрация талантов (преподавателей и студентов), (в) изо-

билие ресурсов для создания благоприятных условий обучения и проведения опережающих научных исследований и (с) структура управления вузом, которая содействует развитию стратегического видения, инновациям и гибкости, позволяющая вузу принимать решения и управлять ресурсами без бюрократических преград [8]. Нам представляется, что наиболее удачный набор индикаторов для наших условий подготовила группа «Рейтор». Назовем эти группы показателей.

Основные группы критериев рейтингов, по «Рейтору»:

1. оценка ресурсов вуза и эффективности их использования;
2. оценка возможностей вуза предоставить высокое качество обучения;
3. оценка возможностей вуза представить высокое качество исследований;
4. оценка успехов и достижений выпускников университета;
5. оценка уровня международной деятельности университета;
6. оценка успехов и достижений преподавателей и исследователей университета;
7. оценка мнения академического сообщества;
8. оценка мнения выпускников;
9. оценка мнения работодателей и профессионального сообщества.

А теперь в качестве примера приведем наиболее значимые на сегодняшний день таблицы показателей основных мировых рейтингов, реально действующих на сегодняшний день. На диаграмме (рисунок 1), составленной Кевином Даунингом, менеджером по рейтингу Гонконгского городского университета, приведены группы показателей трех основных мировых рейтингов [5].

Как показывает сравнение, на сегодняшний день нет универсального международного рейтинга университетов с единой мировой шкалой рейтинга. Каждый из них создан под определенные цели и обладает определенной «неполнотой» описания.

Так «Шанхайский рейтинг» появился в 2003 году при поддержке китайского правительства. Он был призван дать глобальный ориентир, некую точку отсчета, по которой китайские вузы, получаю-

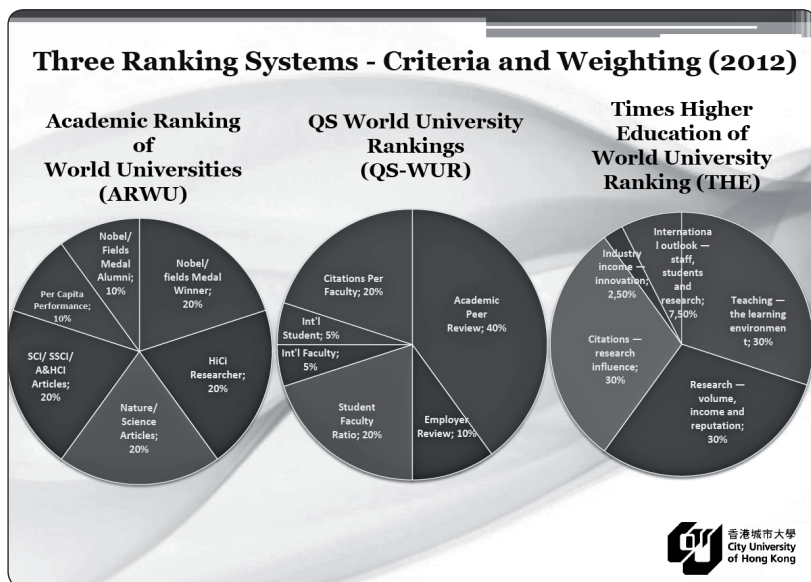


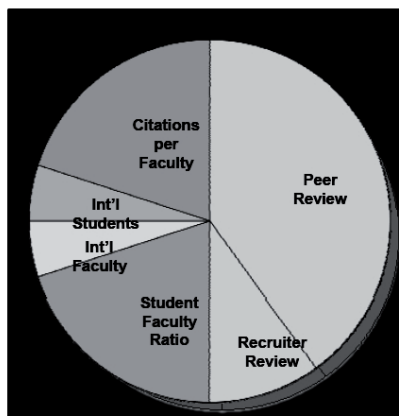
Рисунок 1. Показатели трех основных мировых рейтингов.

Источник: Kevin Downing. *Monitoring University Performance and Adherence to Strategy: Creating a Sustainable Ranking Strategy*.

щие миллиарды в виде государственных и частных инвестиций, могли бы оценивать свой прогресс. Это в высшей степени стабильный список, основанный на таких долговременных факторах как количество нобелевских лауреатов, выпестованных в стенах университета, и число статей, опубликованных в журналах Nature и Science. Рейтинг Шанхая страдает тем, что его критерии достаточно условны и стабильны во времени, они редко изменяются. К примеру, число нобелевских лауреатов прирастает в университетах не так интенсивно, по-видимому, поэтому, как свидетельствуют аналитики, 95% верхнего списка участников сохраняется годами.

Рейтинг Times также страдает своими недостатками, в частности, в силу того, что он сравнительно новый, в нем еще не устоялись группы индикаторов, и, как показывает анализ, они ежегодно меняются. Times Higher Education нужны надежные мировые рейтинги, которые можно использовать для универсальных нужд – от государственной политики до формирования репутации вузов,

Методология QS



Peer Review – 40%

Оценка академического сообщества (разделена на пять предметных секторов).

Recruiter Review – 10%

Ответы представителей бизнеса.

Student Faculty Ratio – 20%

Соотношение числа преподавателей и студентов.

International Faculty – 5%

Доля иностранных преподавателей

International Students – 5%

Доля иностранных студентов

Citations per Faculty – 20%

Исследовательская деятельность относительно общего числа НИС



Intellectual property of QS, 2012

Рисунок 2. Методология рейтинга QS.

Источник: *Российские университеты в QS World University Rankings 2012.*

поэтому они ориентрованы на большое число показателей, которые трудно обрабатывать. Именно поэтому в рейтинге участвует относительно небольшое число университетов.

В этой ситуации методика одного из старейших международных рейтингов Quacquarelli Symonds (рисунок 2), основанная прежде всего на рейтингах удовлетворенности студентов, преподавателей и бизнесменов, с нашей точки зрения и с наших позиций, является наиболее удовлетворяющей требованиям оценки качества образования. Конечно, и она не лишена недостатков, которые проистекают из-за сложностей в составлении пулов международных экспертов, но это, как нам видится, вполне преодолимые недостатки.

В целом при анализе международных рейтингов наиболее приемлемым в наших условиях оказались два международных рейтинга – Webometrics Ranking of Word Universities и QS Word University Rankings. Каковы позиции БГУ в указанных рейтингах?

Позиция БГУ в мировых рейтингах

По последним данным рейтинга университетов Webometrics (июль 2012 г.) БГУ занял 595 место. Этот рейтинг, один из самых авторитетных, каждые полгода обновляется и публикуется испанской исследовательской лабораторией «Laboratorio de Internet» на основании четырех основных показателей, характеризующих присутствие университета в Глобальной сети Интернет. В июле 2012 года было проанализировано 20745 наиболее известных университетов.

Среди университетов стран СНГ Белорусский государственный университет находится на четвертом месте, пропустив вперед лишь 3 российских университета: Московский (МГУ) – 176 место, Санкт-Петербургский – 494, Томский – 521.

Тройка мировых лидеров сегодня выглядит так: 1 место – Гарвардский университет, 2 – Массачусетский технологический институт; 3 – Стэнфордский университет. Лучшим среди европейских университетов является Кембриджский университет – 20 место.

По данным другого авторитетного рейтинга известного британского агентства QS (QS World University Rankings), в 2011/2012 году БГУ вошел в ТОП-700 лучших университетов мира и находится в группе вузов, занимающих 501–550 позиции.

Участие в международных рейтингах является одним из направлений стратегического развития нашего университета, которое позволяет эффективно включить университет в международную образовательную среду, согласовать образовательные и научно-исследовательские процессы с международными правилами и стандартами в сфере образования. Мониторинг рейтинга БГУ позволяет корректировать направления образовательной, научной и управленческой политики университета. По итогам названных рейтингов БГУ вошел в число 2% лучших вузов мира.

В рейтинге QS в 2012 году БГУ сохранил позиции в числе 550 лучших университетов мира, среди вузов стран СНГ он переместился с 10 на 9-ю позицию. В международном рейтинге Webometrics в 2012 году БГУ переместился на 247 пунктов и занял 596 позицию и четвертую позицию среди вузов стран СНГ (рисунок 3).

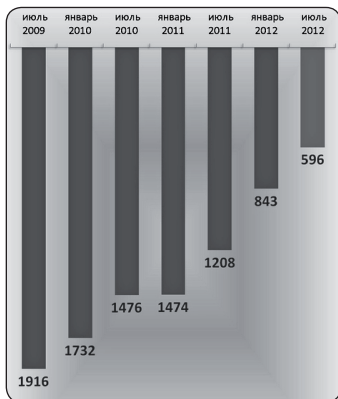


Рисунок 3. Динамика позиции БГУ в рейтинге Webometrics (2009–2012 гг.)

Один из показателей, свидетельствующий о международном авторитете университета и качестве образования, – количество иностранных студентов. Как видно на рисунке 4, по этому важному показателю мы также увеличиваем темпы.



Рисунок 4. Динамика количества обучающихся в БГУ иностранных граждан (2006/2007–2011/2012 гг.)

Качество профессорско-преподавательского состава оценивается в международных рейтингах по показателям количества публикаций в престижных международных журналах, а также показателю общего количества цитирования, ссылок на статьи, опубликованные в указанных журналах. Эти данные фиксируются в двух известных мировых библиометрических базах данных Scopus и Web of Science. Эти данные представлены в таблице 1 и на рисунке 5.

Таблица 1. Публикационная активность научно-педагогического состава БГУ(в сравнении с другими вузами Беларуси).

Публикационная активность вузов Беларуси за 2001—2011 гг.

(По БД: WEB OF SCIENCE: > 12 000 журналов и 148 000 материалов

SCOPUS: > 19500 журналов). В скобках указано место вуза.

НАЗВАНИЕ ВУЗА	Кол-во публикаций		Кол-во цитирований	
	Web of science	Scopus	Web of science	Scopus
Белорусский гос. технологический ун-т	318 (5)	403(4)	703	654
Бел. гос. ун-т информатики и радиоэлектроники	812 (2)	1027 (2)	2103 (2)	2264 (2)
Белорусский гос. ун-т	4322 (1)	4369 (1)	23481 (1)	22350 (1)
Белорусский гос. медицинский ун-т	327(3)	99	1072(4)	572
Белорусский национальный технический ун-т	326(4)	426(3)	1312 (3)	852(3)
Витебский гос. медицинский ун-т	132	113	98	208
Гомельский гос. медицинский ун-т	50		45	
Гродненский гос. медицинский ун-т	161	163	401	493
Гомельский гос. технический ун-т им. П.О. Сухого	146	156	576	522
Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины	249	326(5)	576	736 (4)
Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы	256	237	730(5)	590
Гродненский гос. аграрный ун-т	5		10	
Витебский гос. ун-т им. П.М. Машерова	57		176	
Витебский гос. технологический ун-т	26	41	38	40
Витебская гос. академия ветеринарной медицины	3		23	
Полоцкий гос. ун-т	29	45	7	21
Минский гос. высший радиотехнический колледж	5		12	
Брестский гос. ун-т им. А.С. Пушкина	94	45	190	128
Брестский гос. технический ун-т	66	68	100	121

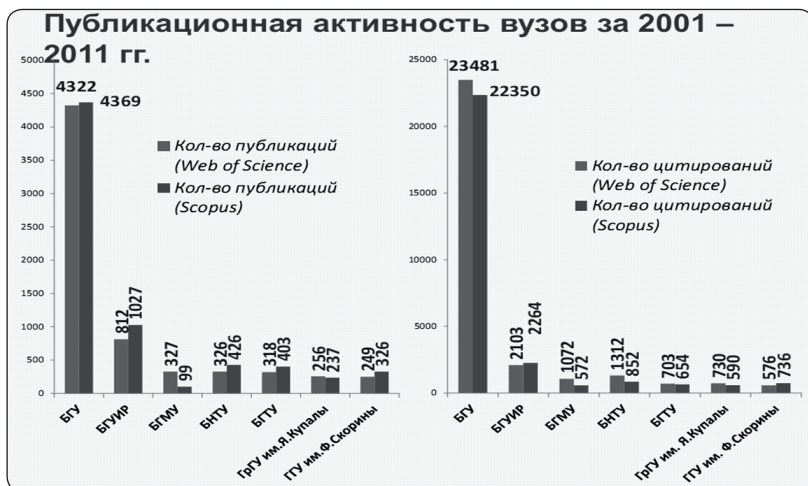


Рисунок 5. Публикационная активность научно-педагогического состава БГУ (данные Web of Science и Scopus).

По показателю соотношения числа студентов к числу преподавателей БГУ опережает многие мировые университеты.

Заключение

В заключение перечислим основные, с нашей точки зрения, задачи, которые необходимо решить университету для дальнейшего повышения рейтинга.

1. Управление репутацией и узнаваемостью университета на международном образовательном пространстве.
2. Создание версий своих сайтов на языках потенциальных зарубежных потребителей оказываемых нами образовательных услуг и выпускаемой научно-технической продукции.
3. Повышение академической мобильности научно-педагогических работников, аспирантов и студентов.
4. Использование ресурсов Scopus и Web of Science для увеличения доли интернационального партнерства в совместных исследованиях и публикациях.

5. Привлечение иностранных ученых для работы в университете и формирование пула экспертов, способных дать авторитетную оценку деятельности университета.

6. Создание совместных международных лабораторий, исследовательских центров мирового уровня, способных вовлечь молодых сотрудников, аспирантов и студентов университета в перспективные инновационные исследования.

В завершение приведем цитату Э. Маршала: «Рейтинги – это полезный источник информации, которую иначе не получить, но они не могут принимать за вас решение. Надо просто знать, что они делают, и применять их по-умному» [7].

Список использованных источников

1. Балацкий, Е. В. Глобальные рейтинги университетов: практика составления и использования / Е. В. Балацкий, Н. А. Акимова // Капитал страны [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://www.kapital-rus.ru/articles/article/182904/>. – Дата доступа : 10.10.2012.
2. Балацкий, Е. В. За пределами «экономического империализма»: преодоление сложности / Е. В. Балацкий // Общественные науки и современность. – 2012. – № 4. – С. 138–149.
3. Балацкий, Е. В. Когнитивно-институциональный синтез Д. Нор-та / Е. В. Балацкий // Общественные науки и современность. – 2011. – № 5. – С. 154–166.
4. Балацкий, Е. В. Рейтинги университетских факультетов: мировой опыт составления и использования / Е. В. Балацкий // Капитал страны [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://kapital-rus.ru/articles/article/215665/>. – Дата доступа : 12.10.2012.
5. Зайцева, З. Российские университеты в QS World University Rankings / З. Зайцева // Сколково [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/SEDeC_2012_Russia_In_WUR_Rus.pdf. – Дата доступа : 10.10.2012.
6. Качество образования: рейтинги и размышления // Час пик [Электронный ресурс]. – 2010. – № 14. – Режим доступа : <http://www.chaspik.info/bodyfull/6462.htm>. – Дата доступа : 08.08.2012.

7. Маршал, Э. Университетские рейтинги: какому из них можно верить? / Э. Маршал // ino.СМИ.ru [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://www.inosmi.ru/world/20121005/200385923.html#ixzz28VqGbpti> – Дата доступа : 11.10.2012.
8. Салми, Дж. Создание университетов мирового класса / Дж. Салми ; пер. с англ. Т. М. Королевой. – М. : Весь Мир, 2009. – 132 с.
9. Центр креативных технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.inventech.ru/pub/methods/metod-0029/>. Дата доступа : 18.10.2012.
10. Alden, J. Benchmarking the Characteristics of a World-Class University: Developing an International Strategy at University Level / J. Alden, G. Lin. – London : Leadership Foundation for Higher Education, 2004.
11. Altbach, Ph. G. The Costs and Benefits of World-Class Universities: An Americans Perspective / Ph. G. Altbach. – Hong Kong : Hong Kong America Center, Chinese University of Hong Kong, 2004.
12. Salmi, J. League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses / J. Salmi, A. Saroyan // Higher Education Management and Policy. – 2007. – № 19 (2). – С. 24–62.
13. The Costs and Benefits of World-Class Universities // Academe 90 [Electronic resource]. – 2004. – № 1. – Mode of access : <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2004/JF/Feat/altb.htm>. – Date of access : 10.09.2012.

Жук О. Л.

ТРЕБОВАНИЯ К КОМПЕТЕНЦИЯМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЛОГИКЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ

В статье обосновываются, на основе междисциплинарного и компетентностного подходов, требования к социально-личностным и надпредметным компетенциям преподавателя университета; определяются условия, обеспечивающие интеграцию содержания образования, целостность профессиональной подготовки в вузе.

In this article the author considers the requirements for the professors' pedagogical competence on the basis of interdisciplinary and competence approaches. The pedagogical conditions, which are aimed at integration of contents of the higher education, are specified.

В современном глобализирующемся мире в условиях информатизации, усиливающихся социально-экономических интеграционных процессов и социальной трансформации востребована не только профессиональная, но и социально-личностная компетентность выпускников университетов. При этом современная молодежь должна обладать социально-личностными компетенциями в области непрерывного самообразования и акмеологического роста; демократического участия и соблюдения прав человека; межкультурного взаимодействия, продуктивного и безконфликтного общения. В контексте Болонского процесса в рамках единого европейского образовательного пространства выдвигаются требования к так называемым трансверсальным компетенциям в сферах: гражданской культуры, межкультурного взаимодействия, межпоколенных отношений, социальной ответственности, непрерывного образования и самообразования.

Обеспечить сформированность у студенческой молодежи таких компетенций можно при признании возрастающей роли преподавателя в модернизации образовательного процесса университета. Это предполагает, прежде всего, личностную направленность самого преподавателя на принятие общечеловеческих гуманистических, демократических, общекультурных ценностей и социально-культурного разнообразия. При этом неперенным условием выступает расширение предметно-ориентированных компетенций преподавателя системой социально-личностных (включая трансверсальные) и надпредметных педагогических компетенций, которые обеспечивают интеграцию содержания образования, целесообразное сочетание теоретической и практической подготовки будущих специалистов, интеграцию процессов обучения и воспитания. Это дает возможность преподавателям эффективно организовать не только обучение, но и воспитание студентов, включив воспитание в целостную систему профессиональной подготовки будущих специалистов.

Компетентность преподавателя по интеграции содержания образования, обеспечению единства процессов обучения и воспитания актуализируется следующими факторами.

В условиях глобализации и информатизации, научной и социально-экономической интеграции проблемы социально-профессиональной деятельности приобретают универсальный характер. Спектр таких универсальных проблем достаточно широк: от проблем устойчивого социального развития, глобальных проблем человечества – до стратегии управления предприятием или отдельным проектом, социально-личностных проблем жизнедеятельности человека. Однако целостность и сложная системная организация окружающего мира, а также универсальный характер возникающих социально-профессиональных проблем не в полной мере соответствуют традициям, сложившимся в системе высшего образования. Дело в том, что в высшей школе комплексное профессиональное знание все еще расчленено на отдельные учебные дисциплины, связанные между собой, как правило, достаточно формально. Студенты преимущественно решают искусственные монопредметные задачи и выполняют на основе типовых образцов задания, не в полной мере соответствующие многообразию и системному характеру реальной действительности.

сти [2]. В этой связи востребованы компетенции преподавателя, которые обеспечивают интеграцию содержания высшего образования и соответствуют требованиям междисциплинарного подхода. Они будут способствовать разрешению в практике высшей школы очевидного противоречия: между необходимостью формирования у будущих специалистов комплексного, системно-аналитического профессионального мышления и преобладающей дискретно-дисциплинарной моделью обучения в вузе. Интеграция содержания обучения рассматривается как процесс и результат содержательно-технологического объединения учебных дисциплин в блоки, комплексы или модули. Результатом их освоения являются повышенный уровень системности и обобщенности знаний и способность студентов к решению комплексных задач-ситуаций, моделирующих сложные социально-профессиональные проблемы социума и будущей профессии. Интеграция содержания также предполагает включение в содержание обучения и учебной деятельности (независимо от учебной дисциплины) общечеловеческих гуманистических, культурных, демократических ценностей, социально-культурного, прикладного контента и диалога (в том числе межкультурного). Это выдвигает повышенные требования к педагогическим компетенциям преподавателя по установлению междисциплинарных связей между блоками социально-гуманитарных, естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин. При этом важным требованием выступает использование активных методик (включая кейс-метод, коммуникативные, игровые), которые будут способствовать приобретению студентами реального опыта принятия решения, коммуникации, рефлексии.

В условиях формирования глобальной системы образования, развития дистанционного, электронного обучения возникает ряд новых вызовов и проблем для высшей школы. Главной из проблем остается качество высшего образования. Важнейшим критерием качества высшего образования в современном понимании является уровень социально-профессиональной компетентности выпускника вуза. Ее сформированность в соответствии с требованиями компетентностного подхода выступает конечным интегрированным результатом высшего образования. Компетентностный подход предполагает практико-ориентированный, прикладной, междис-

циплинарный характер обучения, наиболее полный учет требований работодателей. При этом содержание и методики обучения в вузе должны соответствовать содержанию и способам будущей профессиональной деятельности выпускника, отражая комплексный характер социально-профессиональных проблем. Междисциплинарный и компетентностный подходы в высшем образовании задают новую стратегию подготовки кадров, ориентированную на формирование у студентов соответствующих компетенций. Они основаны на гибких, многофункциональных, интегрированных знаниях и обобщенных умениях. Сформированность таких знаний и умений способствует синтезу достижений в смежных дисциплинах, продуктивному решению широкого круга комплексных задач с использованием теорий и методов разных наук, а главное – развитию у студентов перспективного видения проблем, глобального и системно-аналитического мышления. Все это обеспечивает, как уже отмечалось, конечный интегрированный результат профессиональной подготовки в вузе – сформированность социально-профессиональной компетентности выпускника. Ее компонентный состав включает знания, умения и опыт, ценностно-смысловые ориентации личности и личностные качества, которые обеспечивают мотивированную способность выпускника к ответственному решению разнообразных социально-профессиональных и личностных задач в изменяющихся, нестабильных условиях.

Очевидно, что такое сложное личностное качество – компетентность – не может быть эффективно сформировано только посредством дидактических средств в ходе освоения студентами общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин. Сформированность социально-профессиональной компетентности выпускника определяется развитием ценностно-смысловой, мотивационной, эмоционально-волевой сфер личности студента, которые могут обеспечиваться только в единстве социально-гуманитарной и общепрофессиональной подготовки студентов, при содержательно-технологической интеграции учебного и воспитательного процессов с опорой на активные (рефлексивно-деятельностные) формы и методы [1]. Сказанное выше подтверждает необходимость обеспечения целостной системы социально-профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе в единстве процессов обучения и воспитания.

Важнейшими требованиями к компетенциям преподавателя по интеграции образования выступают:

- 1) обеспечение взаимодополняемости социально-гуманитарных дисциплин в логике целенаправленного формирования у студентов всех специальностей социально-личностных, в том числе поликультурных компетенций;
- 2) интеграция социально-гуманитарных, естественнонаучных и общепрофессиональных учебных дисциплин на основе включения в содержание обучения и учебной деятельности (независимо от учебной дисциплины) общечеловеческих гуманистических, культурных и демократических ценностей, исторической и прикладной составляющих, широкого социально-культурного контента и диалога;
- 3) широкое использование методов и приемов «обучения действием», т. е. активных форм и методов, которые предполагают создание в образовательном процессе проблемных коммуникативных ситуаций, моделирующих проблемы в обществе и будущей профессии, и вовлечение обучающихся в их разрешение. Такие активные формы и методы обучения и воспитания («мозговой штурм», дискуссия, учебные дебаты, кейс-технология, ролевые игры и др.) реализуются через совместную групповую работу студентов и обеспечивают их «вынужденную» учебно-познавательную активность, учебную коммуникацию и межкультурный диалог;
- 4) опора на коллективную стратегию преподавания и обучения, которая включает в себя обучение в сотрудничестве, методики работы в команде, коллективные (групповые) методы. Именно эта стратегия, как свидетельствует передовой опыт, является наиболее эффективной для формирования социальных, поликультурных, этических, политических и других компетенций;
- 5) опора на социокультурный опыт студентов и его «задействование» в ходе их взаимодействия;
- 6) целесообразное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы со студентами с опорой на наставничество и взаимную поддержку.

Реализация этих требований в образовательном процессе вуза обеспечивает воспитывающий характер обучения, повышает качество подготовки будущих специалистов в целом.

Список использованных источников

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Сиренко, С. Н. Развитие системно-аналитического мышления у студентов социально-гуманитарных специальностей средствами компьютерного моделирования с элементами синергетики / А. В. Колесников, С. Н. Сиренко // Открытое образование.– 2010.–№2.– С.4-14.

Журавков М. А., Самохвал В. В., Полонников А. А.

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье представлены новые обстоятельства и актуальные контексты международного сотрудничества университетов, обозначены условия его оптимизации и углубления. Анализируются конкретные шаги БГУ по превращению потенциала международного сотрудничества в стимул развития университетской науки и образования, фактор усиления влияния университета на мировом научно-образовательном рынке.

The modern conditions and contexts of international cooperation among universities are discussed, along with the objectives related to the improvement and deepening of such ties. The paper also addresses the ongoing efforts of Belarus State University utilize its potential for international cooperation for improving research and teaching and strengthening its presence in international research and education markets.

Международное сотрудничество университетов является одной из непреходящих академических традиций, ведущих свое начало со времени появления первых университетов. Между тем содержание и формы сотрудничества в разные исторические эпохи не совпадали, всякий раз образуя собой конкретную конфигурацию взаимодействия, связанную как с особенностями университетского устройства, так и с геополитическими обстоятельствами. В средние века, например, университетское сотрудничество носило не столько институциональный, сколько неформальный характер, опираясь в своем функционировании на академическую мо-

бильность преподавателей и студентов, а также на единый язык обучения – академическую латынь. Французский историк Ле Гофф описывает особую категорию школяров того времени – голиардов – интеллектуальных бродяг. Ученый пишет, что у них «не было ни постоянного жилья, ни доходного места, ни бенефиция, а потому они пускались в интеллектуальные авантюры, следовали за понравившимся им учителем, сбегались к знаменитостям, переноса из города в город полученное образование» [7, с. 61]. В целом тенденция к интеграции – важнейший атрибут университетского образования с начала его возникновения. Университетское образование по своей природе и сути не может быть закрытой системой. Уже в первом европейском высшем учебном заведении – Болонском университете – практически без ограничений могли обучаться представители разных стран. Не случайно введенная в средневековые структура академических степеней в высшем образовании сохранилась в несколько трансформированном виде до настоящих дней, как в ряде европейских стран, так и на других континентах. В 18-19 вв. в период становления и развития национальных государств и перехода обучения на национальные языки сотрудничество университетов приобретает сложноопосредованный характер, выступая главным образом в форме переноса опыта, заимствований и взаимных подражаний образцам внутреннего порядка [8, 2012]. Первые российские университеты, например, в основу своего устройства положили модель немецкого новоевропейского университета.

Неоднозначна ситуация с международным сотрудничеством университетов и сегодня. Не секрет, что взаимодействия между вузами разных стран все более регулируются экономическими и политическими правилами, вынуждая университеты руководствоваться уже не столько соображениями «чистой» науки или образования, сколько установками бизнеса и геополитическими интересами. Эти и некоторые другие обстоятельства сужают рамки университетской автономии, превращают университет в активного игрока на экономическом и социально-политическом международном поле. Речь идет о борьбе вузов между собой за количество и качество абитуриентов, распределение государственных субсидий и грантовую поддержку, выгодные научно-производственные контракты и рынки сбыта инновационной продукции. В результате действия указанных обстоятельств контакты университетов ха-

рактируются не только взаимовыгодным сотрудничеством, но и соперничеством. Г. Рейнгольд для обозначения этого типа отношений использует термин «конперация» (coopetition), означающий своеобразную игру слов: competition – конкуренция и cooperation – сотрудничество. Данным понятием он означает «прагматичный неидеологизированный подход к бизнесу, при котором компании могут быть непримиримыми конкурентами на одном из рынков, успешно сотрудничая на другом. Конперация предполагает, в том смысле, который ей придал Рейнгольд, «что злейшие враги могут договориться и заключить мирный договор на каком-то участке рынка» [10, 2012]. К счастью, конперация в крайних ее выражениях не свойственна международному сотрудничеству в сферах образования и науки.

В то же время конкурентная сторона отношений конперации переводит вопросы международного сотрудничества университетов из области компетенции самого университета на метаточку зрения – в государственную, культурную и политическую сферы, требуя подготовки и создания ряда посреднических решений, например, государственно-политических соглашений, наличие или отсутствие которых самым решительным образом сказывается на эффективности международного сотрудничества в сфере образования и науки.

Идеология университетского сотрудничества

«Международное сотрудничество в сфере высшего образования должно быть основано на солидарности и взаимном уважении, а также на общечеловеческих ценностях и обращении к ним в межкультурных контактах. Несмотря на спад в экономике, все это должно всемерно поощряться», – отмечено в итоговом Коммюнике Всемирной конференции по высшему образованию, проходившей под эгидой ЮНЕСКО в июле 2009 г. [5, 2009]. На этой конференции был обозначен целый ряд тенденций в высшем образовании: быстрый рост числа студентов и их мобильности, изменение порядка финансирования учебных заведений, возникновение новых культурных процессов и их общеполитические последствия, а также проблемы социальной ответственности высшего образования.

В Коммюнике конференции содержались рекомендации по поддержке равенства доступа к образованию, стимулированию инноваций и исследований, предлагался комплекс мер, позволяющих высшему образованию и исследованиям играть стратегическую роль в создании и обмене знаниями в целях построения более устойчивого будущего, ориентированного на развитие.

Отдельный раздел Коммюнике был посвящен вопросу глобализации, интернационализации и регионализации высшего образования. К феномену глобализации¹ эта международная организация обращалась не впервые. Последствия глобализации, в том числе для высшего образования, настолько велики, что явились основанием для принятия еще в 2004 году одного из программных документов ЮНЕСКО «Высшее образование в глобализованном обществе», основанном на документах и нормативных актах Организации Объединенных Наций, имеющих отношение к данному вопросу [3, 2004]. В этом документе глобализация представляется «как явление, которое оказывает воздействие на высшее образование, а интернационализация высшего образования толкуется как одно из проявлений реакции высшего образования на возможности и проблемы, возникающие благодаря глобализации» [там же]. Сама же интернационализация охватывает широкий круг вопросов, таких как общие учебные программы и образовательные технологии, совместные научные исследования, институциональные соглашения, мобильность учащихся и научно-педагогических работников, экспорт научно-технической продукции, образовательных и иных услуг, культурное и другое сотрудничество в целях развития и многое другое.

Сегодня процессы глобализации оказывают определенное, иногда противоречивое воздействие на систему образования в каждой стране, в том числе и в Республике Беларусь. Одно из проявлений глобализации – явные тенденции к унификации образовательного процесса на всех уровнях и ступенях, как в части содержания образования, так и в части применения образовательных технологий, базирующихся в значительной мере на новых возможностях,

1. Глобализация трактуется здесь как «поток технологии, экономики, знаний, людей, ценностей и идей, ...распространяющийся через границы. Глобализация воздействует на ту или иную страну по-разному в силу разной истории каждой отдельной нации, традиций, культур, ресурсов и приоритетов» [14, с. 8].

предоставляемых информационными и телекоммуникационными системами. Важнейшим следствием глобализации является многократное возрастание академической мобильности как обучающихся, так и научно-педагогических работников, что нашло свое отражение в термине «образование без границ». Ликвидации границ в образовании в значительной мере содействует и применение в нем дистанционного и электронного доступа к учебным документам и учебным материалам. В то же время наличие различий в национальных законодательствах и регламентах по обеспечению качества образовательных услуг, ограничение доступа к информации, связанное с финансовыми обстоятельствами, активизирует противоположную тенденцию к университетскому обособлению, снижает ценность интеграционных усилий. Свое влияние на качество международного сотрудничества оказывает и разность экономических потенциалов взаимодействующих стран, что в некоторых случаях ведет к так называемой односторонней мобильности, или иначе – «утечке мозгов». Неконтролируемое развитие этого процесса способно снизить позитивное значение взаимодействия высших учебных заведений.

Между тем высшее образование сегодня переживает «истинную революцию», как отметил генеральный директор ЮНЕСКО Коитиро Мацуура на очередной Всемирной конференции по высшему образованию (2009 г.) [5, 2009]. Он указал на наличие четырех движущих сил, под воздействием которых происходит его трансформация. Первая – рост потребности в высшем образовании, находящей выражение в том, что число студентов, по сравнению с 2000 годом, выросло на 51 млн. человек. Вторая – диверсификация высших учебных заведений. Третья – воздействие информационных и коммуникационных технологий. Наконец, четвертая – это глобализация. По мнению Мацууры, «необходимо добиться правильного соотношения между сотрудничеством и соревнованием с тем, чтобы содействовать наиболее широкому распространению наилучшего» [там же].

Сегодня не требует особых доказательств положение о том, что высшее образование и наука являются важнейшими компонентами социального, экономического и культурного развития каждого

отдельного государства, региона, сообщества в целом. Требования информационного постиндустриального общества к качеству «человеческого материала» стали настолько высоки, что замкнутая национальная высшая школа не в состоянии удовлетворить их в полном объеме. И здесь дело не только в высокой стоимости (для каждого отдельного вуза) современных средств и технологий обучения, в необходимости привлечения высококвалифицированных преподавательских кадров, но и в создании условий для постоянного обмена новой научно-технической информацией, что требует хорошо отлаженной системы межвузовского сотрудничества на национальном и мировом уровнях. Интеграция на международном уровне интеллектуального потенциала и материально-технической базы научных исследований и выполнения научно-технических разработок позволяет вузам и научным организациям выполнять дорогостоящие проекты с минимизацией общей их стоимости и сроков выполнения.

Таким образом, эффективное международное сотрудничество в сфере образования и науки позволяет высшим учебным заведениям совершенствовать качество подготовки специалистов и проведения научных исследований, осуществлять взаимовыгодное сотрудничество с организациями-партнерами, изучать культуру и традиции других народов. Понятно, однако, что качество этого сотрудничества во многом связано с интеллектуальной и технологической паритетностью взаимодействующих сторон, их способностью участвовать в равноправном диалоге.

Возрастание коммерциализации образовательных услуг и научно-технических разработок дает возможность вузам развивать материально-техническую базу без увеличения финансирования за счет государственного бюджета. Вопросы развития экспорта образовательных услуг в связи с этим должны находиться в центре внимания руководства белорусских учреждений высшего образования. Не менее актуальными являются мероприятия по повышению эффективности стажировок научно-педагогических работников и обучения за рубежом студентов, магистрантов и аспирантов.

Болонский процесс и признание документов о высшем образовании

Одним из правовых механизмов, призванных обеспечить развитие международного сотрудничества вузов, является установление согласованного режима документирования процесса и результатов университетского образования. Для стран европейского региона таковым выступает «Болонская декларация». Ее появление во многом обусловлено наблюдаемой в настоящее время активацией миграционных процессов в сфере трудовых ресурсов, что делает проблему признания любых документов о профессиональном, в том числе высшем образовании, весьма актуальной. В то же время, как отмечают А. Косински и Т. Дмоховски в статье «Интеграция Польши и Болонский процесс: плюсы и минусы», около половины дипломов высших учебных заведений в европейском регионе не признаются другими европейскими университетами, не говоря об официальном признании их при трудоустройстве [6, 2012]. Присоединение к Лиссабонской конвенции² (1998) и подписание Болонской декларации (1999) без наличия межгосударственных соглашений еще не гарантируют признания документов об образовании. Не стоит ожидать, что эта проблема может быть решена в ближайшие годы не только на глобальном уровне, но даже в пределах европейского или евразийского образовательных пространств. По существу мы находимся в ситуации формирования правового механизма европейской образовательной интеграции, но каждая страна интегрирована в пространство взаимодействия в разной степени.

4 января 2002 г. Президентом Республики Беларусь А.Г. Лукашенко был подписан Указ №5 «О присоединении Республики Беларусь к Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабонская конвенция (1997 г.))». В июле 2011 г. Правительством Республики Беларусь принято Постановление «Об утверждении Положения о порядке признания документов об образовании, выданных в иностранных государствах, и установления их эквивалентности (соответствия)

2. За два года до подписания Болонской декларации в 1997 г. ЮНЕСКО и Советом Европы была принята конвенция, известная как Лиссабонская «Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, в Европейском регионе» (авт.).

документам об образовании Республики Беларусь, признания и установления соответствия периодов обучения, курсов высшего образования в организациях иностранных государств». Для реализации на практике положений Лиссабонской конвенции в нашей стране в структуре Республиканского института высшей школы (РИВШ) создан отдел экспертиз и признаний зарубежных документов об образовании преимущественно с целью определения возможности приема его обладателя для получения образования более высокого уровня. Выдача свидетельств об эквивалентности зарубежных документов об образовании документам об образовании в Республике Беларусь производится Министерством образования Республики Беларусь на основе экспертного заключения РИВШ. При этом документы о полученной специальности и присвоенной квалификации с целью трудоустройства приобретают легитимацию только при наличии межправительственного или межгосударственного соглашения со страной, в которой получено образование. Однако при несогласованности уровней и ступеней образования могут возникнуть проблемные ситуации. В качестве примера можно привести проблему, возникающую даже в рамках Союзного государства, – в России выпускники вузов могут получить три типа дипломов о высшем образовании (бакалавр, специалист, магистр), в Беларуси два (специалист, магистр). У обладателя российского диплома бакалавра возникают затруднения как при трудоустройстве в нашей стране, так и при зачислении на учебу с целью получения диплома специалиста в связи с существенным расхождением в учебных планах и программах. Очевидно, что решение означенной проблемы находится не в области компетенции университетского менеджмента, однако имеет прямое отношение к эффективности функционирования единого образовательного пространства.

В России 5 декабря 2011 г. подписан закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования процедур признания документов об образовании, ученых степенях и учёных званиях». Законом устанавливается, что документы иностранных государств об образовании и (или) квалификации, подпадающие под действие соответствующего международного договора, а также документы об образовании, выданные иностранными образовательными организациями,

перечень которых устанавливается правительством Российской Федерации, признаются на территории Российской Федерации без каких-либо дополнительных процедур. Целый ряд и других стран на правительственном уровне утверждают перечни зарубежных вузов, дипломы которых признаются даже в отсутствие межправительственных соглашений.

В то же время ряд стран на самом высоком уровне принимают решения о запрете признания дипломов о высшем образовании, полученных гражданами этих стран за рубежом, по мотивам низкого качества предоставляемых образовательных услуг. Кроме того, в ряде государств без наличия диплома бакалавра официально не признается полученная за рубежом степень магистра.

Учреждения высшего образования – экспортеры образовательных услуг, в том числе белорусские, – должны постоянно отслеживать изменения в части признания документов о высшем образовании в законодательствах в сфере образования тех стран, для которых ведется подготовка специалистов. Частично проблема признания вузовских дипломов может быть смягчена при условии:

- внедрения согласованных образовательных стандартов;
- введения международной аккредитации на основе единой нормативно-правовой базы;
- согласования направлений, особенно вновь открываемых, подготовки специалистов или перечня специальностей и квалификаций высшего образования.

Всегда будет актуальным и вопрос оптимального распределения образовательных программ по ступеням обучения, особенно для иностранных граждан, обучавшихся на первой ступени у себя на родине. Наполнение магистерских индивидуальных учебных планов, при обучении по программам углубленной подготовки специалистов из числа иностранных граждан, потребует проведения экспертного анализа содержания обучения в этих странах на уровне бакалаврской подготовки.

На первом этапе это проще реализовать в рамках международных вузовских сетей, объединяющих до нескольких десятков вузов соседствующих государств. При этом насильственное навязывание своих программ обучения партнерам недопустимо – важно сохра-

нить национальную специфику при одновременной идентификации с общими требованиями и ценностями.

Формы организации пространства общего сотрудничества

Постоянная объективная потребность международного сотрудничества в области высшего образования постепенно приводит не только к необходимости координации нормативно-правовой основы национального и межгосударственного уровня, но и к возникновению объединений университетов в единые сети (ассоциации), как правило, по трансграничному принципу. Действующие сегодня университетские сети (ассоциации) создавались, как правило, по инициативе руководства самих вузов. Согласование образовательных программ в рамках сети позволяет реализовывать с большей эффективностью проекты академической мобильности.

Идея сети связана с теорией информации и коммуникации, в которой последние не просто обеспечивают связи между различными элементами социальности, но являют собой самостоятельную реальность, порожденную информационным обменом. Часто такого рода реальность именуют виртуальной, а ее репрезентант Интернет является не подструктурой или «копией реальности, а ее равнозначным, в онтологическом смысле, соответствием» [9, с. 8].

В 1989 году по инициативе Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, поддержанной двадцатью крупнейшими университетами Советского Союза, в том числе Белорусским государственным университетом, была создана на Учредительном съезде Ассоциация университетов СССР, преобразованная в 1992 году в **Евразийскую ассоциацию университетов (ЕАУ)** [4, 2012]. В настоящее время она объединяет 128 университетов Азербайджана, Армении, Беларуси, Грузии, Казахстана, Кыргызстана, Латвии, Молдовы, России, Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана и Украины. Важное направление деятельности Ассоциации – работа с молодежью и трудовыми коллективами университетов. ЕАУ учреждены Студенческая ассоциация университетов стран СНГ и Евразийская ассоциация профсоюзных организаций университетов, которые регулярно проводят свои съезды и мероприятия,

направленные на укрепление связей. При Ассоциации действуют центры по отдельным направлениям сотрудничества университетов стран СНГ. Евразийская ассоциация университетов аккредитована при Межпарламентской Ассамблее стран СНГ и Совете по сотрудничеству в области образования государств – участников СНГ. Она взаимодействует с другими международными организациями университетов. Свою деятельность Ассоциация осуществляет через многочисленные конференции, форумы, межвузовские связи и контакты.

В 1991 году в рамках **Балтийской университетской программы (BUP)** была создана сеть из 225 университетов и других институтов в области высшего образования, расположенных в регионе Балтийского моря [2, 2012]. BUP создает и координирует курсы для бакалавров и магистров членов сети и спонсирует совместные проекты, ориентированные на стабильное развитие в регионе. Работа сети координируется Секретариатом BUP, работающем в Центре устойчивого развития Университета Уппсалы (Швеция). Основными направлениями программы являются вопросы устойчивого развития, охраны окружающей среды и демократии в регионе Балтийского моря. Университеты-участники представляют страны, которые находятся в бассейне Балтийского моря и за его пределами, в том числе Беларусь, Германия, Кипр, Латвия, Литва, Норвегия, Польша, Россия, Словакия, Украина, Финляндия, Чешская Республика, Швеция, Эстония. Белорусский государственный университет принимает активное участие в программе Балтийского университета. Около 40 студентов БГУ уже прошли обучение в рамках программы и принимали участие в международных конференциях по проблемам устойчивого развития.

Сеть Университетов Черноморского Региона (BSUN) была основана в соответствии с рекомендациями Комитета по культуре, образованию и социальным вопросам Парламентской Ассамблеи Черноморского Экономического Сотрудничества (ПАЧЭС) во время заседания, состоявшегося в Бухаресте в августе 1997 года [11, 2012].

В соответствии с рекомендациями ПАЧЭС Сеть BSUN была основана в 1998 году в Констанце в ходе Второй Конференции ректоров Черноморского региона. Сегодня BSUN объединяет более 100 университетов, представляющих 12 стран-членов Организации Черноморского Экономического Сотрудничества (ОЧЭС): Албанию,

Армению, Азербайджан, Болгарию, Грузию, Грецию, Молдавию, Румынию, Российскую Федерацию, Сербию, Турцию и Украину.

Евразийско-Тихоокеанская Ассоциация университетов (Eurasia-Pacific University Association, UniNet) основана в 2000 году при поддержке Австрийского Министерства образования, науки и культуры. Ассоциация ставит своей целью установление контактов и развитие научного сотрудничества между вузами Австрии и образовательными учреждениями стран Азии и России. В настоящее время в состав Ассоциации входят 44 вуза Китая, Монголии, Киргизстана, Российской Федерации и Австрии [13, 2012]. Ассоциация разрабатывает новые проекты в областях естественных и гуманитарных наук, экономики и туризма.

Сетевой открытый университет СНГ был создан в соответствии с решением Международной конференции «Сетевое взаимодействие вузов СНГ в подготовке кадров для инновационной экономики», проведенной 20-21 января 2011 г. Российским университетом дружбы народов совместно с Межгосударственным фондом гуманитарного сотрудничества государств-участников СНГ. Основная задача Сетевого открытого университета – развитие академической мобильности, укрепление сотрудничества и межвузовских связей, повышение качества и привлекательности высшего образования на пространстве СНГ. Поступив в магистратуру одного из университетов, студент может продолжить обучение в любом другом вузе-участнике консорциума. Консорциум объединил 16 вузов из 8 государств-участников СНГ, в том числе в него вошел и Белорусский государственный университет. В 2010 году 12 магистрантов БГУ обучались в РУДН и СПбГУ по следующим направлениям: «Юриспруденция» (в области международного права), «Менеджмент» (специализации «Управление международными проектами», «Международный менеджмент»), «Экономика» (специализация «Международная торговля»), «Филология» (специализация «Русский язык и литература»). В перспективе перечень направлений и специализаций, актуальных для стран СНГ (логистика, таможенное дело и др.), будет дополняться.

Между тем снятие всяческих препятствий, кроме языкового барьера, для обучения студентов в зарубежных вузах является важнейшим лейтмотивом всех принятых в европейском регионе международных договоров и соглашений в сфере высшего образования. В связи с этим на различных уровнях, в том числе на конференциях

по образованию, проводимых ЮНЕСКО, все больше выказывается обеспокоенность тем, что отсутствие хорошо разработанных правил и регламента международного взаимодействия в сфере образования может привести к торговле образовательными услугами низкого качества. Есть опасение, что в условиях рыночной экономики на первом плане может оказаться доходная часть от этого вида деятельности, что нанесет невосполнимый ущерб развивающимся странам. Государству же, заинтересованному в том, чтобы иностранный выпускник стал в своей стране провайдером в продвижении его технологий, товаров и услуг, а возможно, и идеологии, не должно быть безразлично то, каков уровень квалификации выпускников вузов. Однако органы государственного управления не всегда в состоянии осуществить объективную оценку соответствия выпускника вуза мировым образовательным стандартам, поскольку последних сегодня в виде официальных документов просто не существует. Для этих целей целесообразно создать международные агентства по аккредитации вузов на соответствие их статусу и по аккредитации специальностей. Безусловно, здесь многое зависит от профессионализма и добросовестности провайдеров самих образовательных услуг, поскольку лишь незначительная доля студентов направляется на обучение по межгосударственным соглашениям, когда в отборе на учебу на конкурсной основе участвует направляющая сторона.

Международная деятельность БГУ

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании любому учреждению образования разрешено осуществлять международное сотрудничество в сфере образования, в том числе вести внешнеторговую деятельность.

При этом актуальными становятся проблемы обеспечения высокой мобильности не только научно-педагогических работников, но и учащихся, устранения препятствий для прохождения включенного обучения в течение нескольких семестров или продолжения образования на более высокой ступени в других университетах. Особую актуальность приобретает придание этому процессу организованного характера с тем, чтобы обучение студентов, ма-

гистрантов и аспирантов, а также стажировки и повышение квалификации научно-педагогических работников проходило по новым для Республики Беларусь специальностям и направлениям науки. В настоящее время БГУ имеет 324 соглашения с зарубежными вузами, научно-исследовательскими учреждениями, общественными и международными организациями в различных регионах мира (рис.1).



Рисунок 1. Удельный вес договоров по регионам мира в процентах (всего 324 договора).

В 2011–2012 уч.г. в БГУ обучалось, включая страны ЕврАзЭС, около 2040 иностранных граждан, из них на подготовительном отделении – около 230 чел., на первой ступени высшего образования – около 1600 чел., в магистратуре – 140 чел., в аспирантуре – 70 чел. В 2011 г. принято на учебу 787 иностранных граждан, из них 235 – на подготовительное отделение, 417 – на первую ступень высшего образования, 111 – в магистратуру, 24 – в аспирантуру. Абсолютное большинство иностранных учащихся – представители евразийского региона. Количество иностранных граждан, обучающихся в БГУ в 2006–2011 гг. (по состоянию на 1 октября каждого года), и распределение их по регионам приведены на рис. 2, 3.

Объемы экспорта образовательных услуг и научно-технической продукции комплекса БГУ за период с 2007 по 2012 гг. приведены в табл. 1. Если научно-техническая продукция востребована

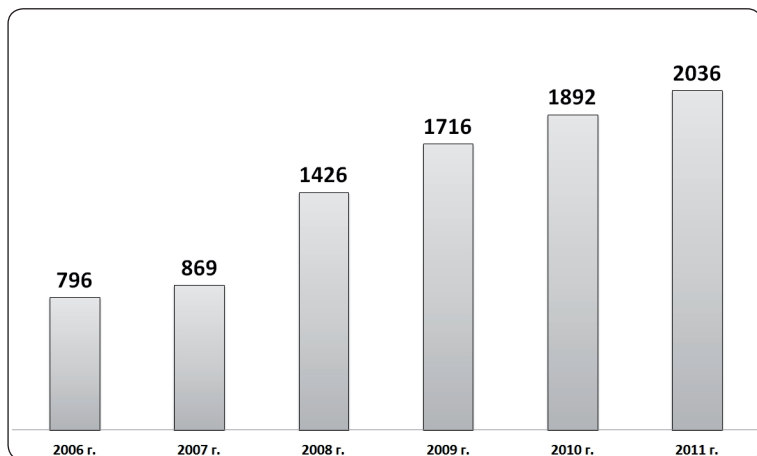


Рисунок 2. Количество иностранных граждан, обучающихся в БГУ в 2006-2011 гг. (по состоянию на 1 октября каждого года).

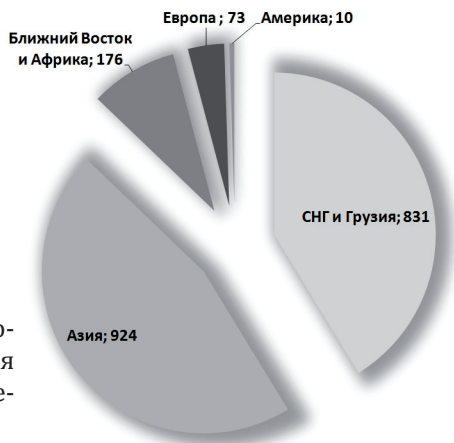


Рисунок 3. Распределение иностранных граждан, обучавшихся в БГУ в 2011-2012 уч. г., по регионам.

на внешних рынках с некоторыми колебаниями в объемах около 1700 тыс. дол. США за год, то спрос на образовательные услуги в указанном периоде времени постоянно рос и в 2011 г. достиг почти четырехкратного увеличения в сравнении с 2007 г.

Таблица 1. Объемы экспорта образовательных услуг и научно-технической продукции комплекса БГУ за период 2007–2012 гг. (тыс. дол. США)

Вид экспорта	Год					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012 (план)
Образовательные услуги	1459	2166	3158	4930	5609	6498
Научно-техническая продукция	1787	1778	2679	1710	1679	2334
Всего	3246	3944	5837	6640	7288	8832

С целью привлечения иностранных граждан на обучение в БГУ широко используется англоязычная версия Интернет-ресурсов университета. Сайт БГУ (www.bsu.by) играет роль центрального портала, объединяющего 57 постоянных сайтов подразделений, не считая сайты научных конференций, ряд других интернет-ресурсов, создаваемых на определенный срок. С 2008 года БГУ участвует в одном из самых известных вебометрических рейтингов – Webometrics Ranking of World Universities. Последние три года рейтинг БГУ постоянно растет. Так, в июле 2009 года университет занимал 1916 позицию, а в июле 2012 года, преодолев 1320 ступенек, достиг 596 позиции [16, 2012].

Белорусский государственный университет, согласно рейтингу известного британского агентства QS (QS World University Rankings 2011/12, www.topuniversities.com), проводимого с 2004 года, во второй раз в 2012 году вошел в ТОП-700 лучших университетов мира и находится в группе вузов, занимающих 501-550 позиции. БГУ среди вузов СНГ в этом рейтинге занимает 9-ю позицию [15, 2012].

Работа в области общего информационного пространства стала хорошей предпосылкой и условием научно-образовательного сотрудничества БГУ с евразийскими странами. В последнее время подразделения БГУ, наряду с сотрудничеством в образовательной

сфере, активизировали научно-техническое сотрудничество, в том числе в выполнении совместных международных проектов с участием стран-участниц СНГ и Европейского Союза [1, с. 15].

В период с 1994 г. по 2012 г. БГУ реализовал 12 проектов «Темпус». По результатам этих проектов создан Центр европейской документации, открыты специальности «Информация и коммуникация» и «Экономическое право», в учебный процесс введены спецкурсы по евроисследованиям, система оценки учебной работы и полученных знаний, совместимая с ECTS, новые учебные программы в области экологического образования и европейского права.

В 2012 году БГУ завоеваны 4 новых гранта на следующие проекты: создание межвузовских центров поддержки студенческих инновационных разработок; интегрированная система университетского менеджмента; разработка тренинг-сети по улучшению образования в области энергоэффективности; безопасность человека на территориях, пострадавших от радиоактивного загрязнения.

С 2007 года наш университет участвует в программе академической мобильности Эразмус Мундус, в рамках которой было реализовано 3 проекта. В 2012 году открыты 3 новых проекта: «Развитие обучения в странах ЕИДП на основе чистых технологий и научно-исследовательской деятельности», «Мобильность для инноваций и развития», «Вся Европа вне границ». При выполнении проектов обучающиеся и сотрудники БГУ будут проходить включенное обучение и научные стажировки в 27 европейских университетах.

Ежегодно сотрудники, аспиранты и студенты БГУ получают стипендии ДААД на летние курсы немецкого языка: для обучения по специальности, последипломного образования, научных исследований и стажировок в Германии. За пять последних лет стипендиатами ДААД стали около 90 человек.

Количество командировок учащихся и сотрудников БГУ в зарубежные научно-образовательные центры в 2006 – 2012 гг. приведено на рисунке 4.

В настоящее время совместно с немецкой стороной выполняется международный проект в области классического и альтернативного медиаобразования, реализуются программы повышения квалификации управленческих кадров в области международного бизнеса и подготовки магистров по специализации «Компьютерная математика».

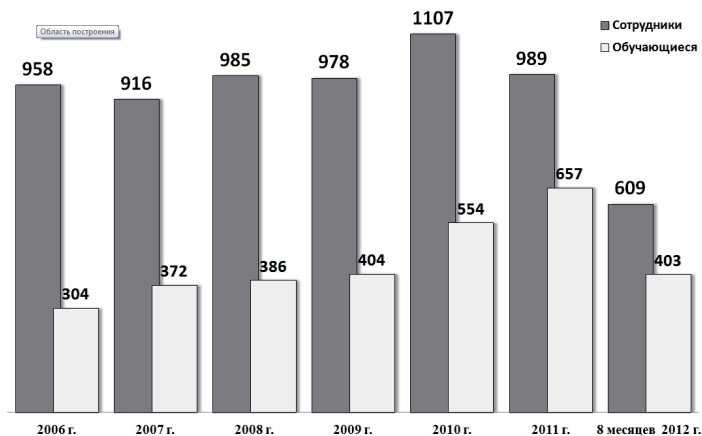


Рисунок 4. Количество командировок учащихся и сотрудников БГУ в зарубежные научно-образовательные центры в 2006–2012 гг.

В рамках изучения репродуктивного здоровья молодежи стран Европы выполняется шведско-российско-белорусский проект «Сексуальное и репродуктивное здоровье молодежи Беларуси».

Для подготовки высокопрофессиональных специалистов-китаеведов в 2007 году начал работу Республиканский институт китаеведения имени Конфуция, созданный БГУ совместно с Пекинским университетом языкознания и культуры. В этом же году открыта совместная аспирантура с Харбинским университетом науки и технологий, в которой успешно прошли обучение 9 граждан КНР, еще 6 аспирантов завершают работу над диссертациями.

Партнерами БГУ являются 19 образовательных учреждений Китая, с которыми подписаны 28 соглашений по различным направлениям сотрудничества: академические обмены, совместное обучение студентов и аспирантов, научно-инновационная деятельность. Реализуется программа совместной подготовки с Чанчуньским институтом международной коммерции по специальностям «Русская филология», «Международная журналистика» и «Менеджмент в сфере международного туризма». С 2008 года в БГУ обучаются 70 студентов и 1 магистрант этого института.

Созданы Китайско-белорусский центр межкультурных коммуникаций на базе Института иностранных языков Даляньского политехнического университета, Белорусско-китайский центр на филологическом факультете БГУ и Центр русского и белорусского языков, литературы и культуры при Харбинском политехническом университете.

Активизируется сотрудничество БГУ с Социалистической Республикой Вьетнам. На основе межвузовского соглашения налажена практика целевой подготовки студентов Хюэского университета. За период действия программы прошли обучение по специальностям «Физика», «Прикладная математика» и «Информатика» 55 вьетнамских студентов и 3 аспиранта. В рамках договора о сотрудничестве Технический университет им. Ле Куи Донг направляет студентов в БГУ на обучение по физико-математическим и химическим специальностям. Студенты БГУ специальности «Лингвострановедение» проходят обучение по программе бакалавра в Ханойском государственном университете.

Политика БГУ в сфере экспорта образовательных услуг ориентируется на:

- создание системы устойчивых каналов привлечения иностранных граждан на обучение, использование для этого ресурсов выпускников университета из числа иностранных граждан, а также иностранных посредников в лице заинтересованных иностранных компаний или физических лиц;
- проведение мониторинга нуждаемости в образовательных услугах зарубежных потребителей, их объемов и направлений обучения;
- повышение привлекательности обучения в БГУ у иностранных граждан путем предоставления качественного образования и оптимизации стоимости обучения;
- расширение спектра предлагаемых образовательных услуг и перечня специальностей обучения, востребованных за рубежом;
- создание образовательных программ, в том числе послевузовских, на иностранных языках;
- создание рекламно-информационного портала на ино-

странных языках, размещение на них «Информационных пакетов. Каталогов модулей» на английском языке в соответствии с требованиями европейской системы переноса кредитов (ECTS);

- совершенствование организационных форм и содержания работы с иностранными учащимися;
- участие, в том числе на основе кооперации с другими вузами, в международных образовательных выставках и использование научных выставок для рекламы предоставляемых университетом образовательных услуг;
- позиционирование университета в мировых рейтингах;
- проведение международных студенческих конференций, летних школ и т.д.;
- внедрение совместных образовательных программ с зарубежными вузами-партнерами, предполагающих обучение в вузе-партнёре с последующим обучением в БГУ для завершения образования.

С целью информирования иностранных граждан об образовательных программах в рамках системы ECTS в европейских университетах принято решение о создании и использовании в БГУ «Информационных пакетов. Каталогов модулей», которые включают:

- учебный план с применением кредитно-модульной системы;
- краткое описание всех читаемых курсов с указанием кафедры и лекторов, рекомендуемой литературы;
- содержание практических и лабораторных занятий;
- порядок проведения зачетов и экзаменов, система оценок на экзаменах;
- выдаваемые документы об образовании;
- информация о факультете, адрес факультета;
- порядок приема на учебу иностранных граждан;
- условия проживания;
- форма учебного договора между студентом и вузом.

Эти материалы готовятся на национальном и английском языках и предназначены для привлечения на учебу молодежи, в том чис-

ле из зарубежных стран. Модельные «Информационные пакеты. Каталоги модулей» разработаны в БГУ ТЕМПУС «Преобразование учебного процесса в БГУ на основе ECTS совместимых технологий» по специальностям: «Математика» (специализация – «Компьютерная математика»), «Экономика», «История», «Социология».

Для повышения эффективности обучения и стажировок в зарубежных научно-образовательных учреждениях планируется:

а) на основе мониторинга открывающихся в зарубежных образовательных учреждениях специальностей и учета потребности в них нашей экономики составлять перспективные планы направления для обучения за рубежом студентов, магистрантов, аспирантов и докторантов;

б) производить отбор кандидатов на учебу на основе конкурса представленных программ обучения и с учетом плана открытия новых специальностей, направлений специальностей, специализаций;

в) на основе мониторинга новых направлений научных исследований в зарубежных научно-образовательных центрах, представляющих интерес для нашей экономики, составлять перспективные планы стажировок научно-педагогических работников в указанных центрах;

г) производить отбор кандидатов для направления на стажировки за рубежом из числа научно-педагогических работников на основе конкурса программ их прохождения и с учетом вузовских перспективных планов разработки научно-исследовательских проектов.

В последние годы Белорусский государственный университет активно интегрируется в европейское и евразийское научно-образовательное пространство. Это проявляется на институциональном уровне, в области образовательных программ, информационного и научно-технического взаимодействия. При этом следует отметить, что многие формы международного сотрудничества нам и нашим партнерам зачастую приходится осуществлять в экспериментальном режиме, обучаясь друг у друга. Перед новым, неизведанным опытом мы оказались в равных позициях, что существенно упрощает возможности паритетного взаимодействия и равноправного диалога.

Политика БГУ в области высшего образования и науки чувствительна к мировым и региональным тенденциям. Университет предпринимает определенные шаги для повышения международной конкурентоспособности и привлекательности белорусского высшего образования и научной деятельности, целенаправленно следуя к постепенному выходу на стратегические позиции мирового рынка высшего образования и науки. Такая цель не противоречит задачам международного образовательного сотрудничества, его ценностям и ориентирам.

Как участники мирового интеграционного процесса мы сегодня стоим перед необходимостью создания механизма эффективного равновесия между повышением конкурентоспособности в рамках мирового образовательного пространства, с одной стороны, и стремлением к сотрудничеству с соблюдением общих интересов и целей – с другой. При этом следует помнить, что культурная роль университета не может быть утрачена, он должен оставаться «безопасным пространством» – интеллектуальным, физическим и политическим, – в котором мыслители смогут направить свои индивидуальные и коллективные усилия на то, чтобы решить неразрешимое, раздвинуть пределы возможного, осмыслить и переоценить различные проблемы» [12, с. 79]. Ориентация на рынок, несомненно, должна присутствовать в деятельности университетов, но только в качестве одной из ее составляющих.

Список использованных источников

1. Абламейко, С. В. Сотрудничество Белорусского государственного университета с образовательными и научными учреждениями в рамках СНГ / С. В. Абламейко, В. В. Самохвал // СНГ: пространство инноваций : сб. ст. – М. : Центр стратегического партнерства, 2011. – С. 202–205.
2. Балтийская университетская программа (BUP) / [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://www.balticuniv.uu.se>. – Дата доступа : 31.01.2012.
3. Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию. – ЮНЕСКО, 2004. – 32 с.

4. Евразийская ассоциация университетов / [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://www.eau.msu.ru>. – Дата доступа : 31.01.2012.
5. Итоговое коммюнике Всемирной конференции по высшему образованию / [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://www.esd-conference.org>. – Дата доступа : 01.03.2012.
6. Косински, А. Интеграция Польши и Болонский процесс: плюсы и минусы / А. Косински, Т. Дмоховски [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://www.EduBelarus.info>. – Дата доступа : 03.02.2012.
7. Ле Гофф, Ж. Интеллектуалы в средние века / Ж. Ле Гофф : пер. с фр. А. Руткевича. – СПб. : СПбГУ, 2003. – 167 с.
8. Любарский, Г. История университета Нового времени / Г. Любарский [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://expert.ru/expert/2012/03/istoriya-universiteta-novogo-vremeni/>. – Дата доступа : 12.09.2012.
9. Назарчук, А. В. Сетевое общество и его философское осмысление / А. В. Назарчук // Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С. 61–75.
10. Рейнгольд, Г. Умная толпа: новая социальная революция / Г. Рейнгольд [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : http://www.gramotey.com/?open_file=1269053655#TOC_id4852830. – Дата доступа : 28.12.2010.
11. Черноморская сеть университетов (BSUN) / [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://www.bsun.org>. – Дата доступа : 31.01.2012.
12. Brennan, J. Transformation or Reproduction? Contradictions in the Social Role of the Contemporary University / J. Brennan // Higher Education in a Globalizing World: International Trends and Mutual Observations / J. Enders and O. Fulton. – Dordrecht : Kluwer, 2002.
13. Eurasia-Pacific University Association UniNet / [Electronic resource]. – 2012. – Mode of access : <http://www.eurasiapacific.net>. – Date of access : 31.01.2012.
14. Knight, J. Internalization of Higher Education in Asia Pacific / J. Knight, H. DeWit. – Amsterdam : European Association for International Education, 1997.
15. QS World University Rankings 2011/12 / [Electronic resource]. – 2012. – Mode of access : <http://www.topuniversities.com>. – Date of access : 31.01.2012.

16. Ranking WEB of universities / [Electronic resource]. – 2012. – Mode of access : http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=E_Europe. – Date of access : 10.09.2012.

ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ: ПРОЕКТ DEHEMS¹

Данная работа знакомит со структурой и промежуточными результатами международного проекта «Совершенствование систем управления высшим образованием/DEHEMS» (2009 - 2012 гг.). Целью проекта является изучение факторов, влияющих на успешное трудоустройство выпускников вузов. В центре внимания проекта – контекст высшей школы как потенциальная детерминанта профессионального успеха выпускников. Анализируются следующие аспекты учебного процесса в вузах: формы обучения, роль ключевых компетенций, интернациональный опыт и практика в период обучения, значимость практически-ориентированных учебных программ в сравнении с научно-ориентированными учебными программами, роль профориентации в успешном устройстве выпускников. Исследование проходит в шести дисциплинарных областях в вузах Словении, Австрии, Германии, Италии, Польши и Турции.

The current paper presents the framework and intermediate results of the international research project «Network for the Development of Higher Education Management Systems (DEHEMS)» (2009 - 2012). The goal of the project is to study the determinants of graduates' early career success in selected professional domains in six participating countries (Slovenia, Austria, Germany, Italy, Turkey and Poland). The project takes under scrutiny the impact on

1. DEHEMS – акроним англоязычного названия проекта «Совершенствование систем управления высшим образованием» («Network for the Development of Higher Education Management Systems»).

the employability of graduates the following issues in the provision of higher education: teaching modes, the role of key competences, practical and international experience during studies, the role of employment guidance services, practically- vs. scientifically-oriented study programmes and student satisfaction.

Проект «Совершенствование систем управления высшим образованием/DEHEMS» является преемником международных компаративистских исследований «Карьеры после высшего образования/CHEERS²», «Разносторонний профессионал в обществе знания/REFLEX³», и «Высшее образование как генератор стратегических компетенций/ HEGESCO⁴», изучающих трудоустройство выпускников вузов. Одним из ключевых моментов данных исследований являлось изучение влияния учебных программ в вузах на приобретенные компетенции и профессиональный успех выпускников на основе опроса выпускников. Таким образом, данные исследования затрагивали вопросы управления учебным процессом в вузе лишь опосредованно, через точку зрения выпускника [1, 3].

Основопологающей целью проекта DEHEMS также является изучение факторов, влияющих на успешное трудоустройство выпускников вузов, в компаративистской перспективе. При этом инновация исследования DEHEMS состоит в том, что в центре внимания выступает непосредственно контекст высшей школы как потенциальная детерминанта профессионального успеха выпускников [там же]. Одновременно проект анализирует, в какой мере управление вузов принимает во внимание данные трудоустройства и опросы выпускников, и до какой степени (и необходимо ли вообще) использование подобных данных в вузах [2, 4].

Центральными вопросами в проекте являются:

- Влияют ли формы обучения в вузе на успешное последующее трудоустройство выпускников?

2. CHEERS – «Careers after Higher Education» (http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/publi_e.htm).

3. REFLEX – «Flexible Professional in the Knowledge Society» (<http://www.fdwel.unimaas.nl/roa/reflex/>).

4. HEGESCO – «Higher Education as a Generator of Strategic Competences» (<http://www.hegesco.org/content/.view/8/10/>).

- Какие компетенции способствуют улучшению трудоустройства выпускников, и какова роль ключевых компетенций?
- Какую роль в трудоустройстве выпускников играют практический и интернациональный опыт?
- Какова функция центров профориентации в вузах в успешном трудоустройстве выпускников?
- Готовят ли профессионально-ориентированные программы к успешному трудоустройству выпускников лучше, чем научно-ориентированные программы?
- Соотносится ли удовлетворенность студентов качеством полученного образования с высоким уровнем трудоустройства выпускников?
- Каковы сходства и различия между странами и профессиональными областями в вышеисследуемых областях?

Данные вопросы исследуются странами-участницами⁵ проекта в шести дисциплинарных областях, охватывающих различные профессиональные сферы деятельности (см. Табл. 1). В определенной степени данная типология обусловлена распределением выпускников по профессиональным областям в проектах REFLEX и HEGESCO.

Таблица 1. Типология дисциплинарных областей.

	Vocational Orientation		Academic Orientation
	Unregulated Domain	Regulated Domain	
AREA: Social sciences and Humanities	<i>Business and Economics</i>	<i>Education and Teaching Studies</i>	<i>Sociology and Political Studies</i>
AREA: Science and Engineering	<i>Engineering (incl. Civil Engineer)</i>	<i>Medicine and Pharmacology</i>	<i>Life Science (incl. Mathematics, Computing)</i>

Источник: Schomburg, Janson and Pavlin (2010). DEHEMS project.

5. Словения (координатор проекта), Австрия, Германия, Польша, Турция и Италия принимают участие в проекте DEHEMS.

Методология проекта включает в себя теоретическую концептуализацию и разработку исследований профессиональных областей; анализ имеющихся данных по трудоустройству выпускников в странах-участницах проекта; проведение качественных (полуструктурированных) интервью с профессорско-преподавательским составом, администрацией, работниками центров профориентации вузов; интервью с представителями профсоюзов, студенческих союзов, ассоциаций, работодателями; проведение семинаров.

Предварительные результаты проекта (на примере выборки ФРГ): некоторые аспекты функционирования высшей школы являлись едиными для всех исследуемых профессиональных областей; это относится к роли центров профориентации (Career Centers) в трудоустройстве выпускников немецких вузов. Центры профориентации являются недавним нововведением в структурах немецких университетов, поэтому их роль в профессиональном устройстве выпускников пока очень невысока. Роль практического опыта, приобретенного во время обучения в вузе во время практики, во всех профессиональных сферах считается очень важной для последующего устройства на работу. Значение же интернационального опыта (учеба за границей), важность владения иностранными языками варьируется в профессиональных областях: так, в медицинских науках большое значение иностранным языкам и пребыванию за рубежом отводят будущие медики-исследователи, тогда как будущие врачи-практики не придают интернационализации особого значения. Подобную незначительную роль интернациональным аспектам учебного процесса отводят и будущие немецкие инженеры из университетов прикладных наук, что обусловлено региональной ориентацией будущих инженеров.

Список использованных источников

1. Pavlin, Samo (2010). What higher education management should know on graduate careers - conceptual/theoretical perspective. Draft on the structure of WP5 report of DEHEMS project.
2. Pavlin, Samo (2011). Varieties of Professional Domains and Employability Determinants in Higher Education. International Conference on "Human Capital and Employment in the European and Mediterranean Area" Bologna, 10-11 March 2011.

Астафьева Л. С.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИЙСКИХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ВУЗОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Все большее количество вузов в РФ получают статус международных; возникающие проблемы воспитания студентов могут успешно разрешаться только при условии эффективного функционирования воспитательной системы международных вузов, организация которых соответствовала бы требованиям XXI века. В статье приводятся результаты теоретического анализа функционирования воспитательной системы многонациональных вузов России, делается вывод о необходимости ее совершенствования.

A growing number of universities in the Russian Federation granted the status of inter-national institutions, the problems of education students can be successful only if the effective functioning of the educational system of multinational institutions, the organization which would be consistent with the requirements of the XXI century. In this paper we present the results of theoretical and practical analysis of the functioning of the educational system of multinational universities in Russia, it is concluded on the need to improve it.

Обучение иностранных граждан в вузах Российской Федерации является важной составной частью всего комплекса экспорта образовательных услуг российской системы образования. В сфере подготовки национальных кадров для зарубежных стран государственной задачей становится повышение конкурентоспособности иностранных выпускников российских вузов на мировых рынках

образования и труда. В 2002 году Президент Российской Федерации и Правительство Российской Федерации одобрили Концепцию государственной политики в области подготовки национальных кадров для зарубежных государств в российских образовательных учреждениях. В целях ее реализации Министерством образования России осуществлен комплекс мероприятий по расширению приема зарубежных студентов в вузы и техникумы Российской Федерации, увеличению числа студентов из государств-участников СНГ и развитию деятельности совместных российско-национальных образовательных учреждений, содействию изучения русского языка в зарубежных учебных заведениях. В российских вузах обучаются иностранные граждане как за счет средств федерального бюджета, так и на компенсационной основе. В настоящее время на компенсационной основе в России обучаются свыше 80 тысяч иностранных граждан. Вместе с тем, Российская Федерация оказывает содействие зарубежным странам в подготовке национальных кадров в рамках выполнения договоренностей, закрепленных в международных договорах, а также путем предоставления государственных стипендий [3].

Несмотря на то, что Россия по-прежнему уступает США и многим странам Европы (в РФ ежегодный средний прирост учебной миграции составляет 2–3%, а в развитых странах ежегодный средний прирост учебной миграции 6%), необходимо отметить, что тенденция на увеличение приема иностранных граждан в РФ продолжается. Статистика показывает, что сегодня иностранные граждане обучаются в 600 российских вузах, из которых 132 – негосударственные [2]. В их число входит и Российский университет дружбы народов – наиболее крупный межнациональный ВУЗ страны. Среди студентов, аспирантов и стажеров РУДН – представители 450 национальностей и народностей из более чем 158 стран мира [1]. При этом многонациональный вуз представляет собой локальное социальное образование, являющееся частью целостного поликультурного образовательного пространства совместной жизнедеятельности, в которой осуществляется соединение общекультурного, социального, образовательного и личностного начал. Многонациональный вуз как социальный институт выполняет две важные общественные функции: первая – это социализация молодого поколения и развитие личности; вторая – консолидация

многонационального общества. Базисом для развития многонационального вуза России является поликультурное воспитательное пространство: территориально обозначенное пространство, которое отражает специфические характеристики этнического многообразия и служит универсальной воспитательной средой социализации молодежи разных национальностей, включающей в себя как формальные, так и неформальные социально-педагогические условия коллективов, в которые попадает иностранный студент. При обучении и воспитании в многонациональном вузе остро стоят задачи формирования поликультурной личности, т. е. личности, обладающей целостным мировоззрением, развитым лингвистическим, географическим, правовым, художественно-эстетическим сознанием, соблюдающей и уважающей правила и нормы, определенные данным сообществом. Формирование такой личности – дело воспитательной системы вуза. Поликультурная воспитательная система – целостное, интегративное, взаимодополняемое и взаимосвязанное явление, в котором актуализируются процессы, пролонгируемые на ступенях образования – развития межкультурных коммуникаций, творческой личностной и профессиональной самореализации, профессиональной культуры и компетенций будущих специалистов; управление качеством воспитания в многонациональном вузе как упорядоченные и структурированные виды деятельности, реализующие специфические функции: моделирование, проектирование, прогнозирование, организацию, руководство, контроль, анализ, обеспечивающие преемственность процесса воспитания и методов регулирования его качества в многонациональном вузе.

С позиции новых подходов, нашедших свое отражение в последних документах РФ (в частности, в проекте «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» от 2008 г.), четко обозначается: нужен «...новый преподаватель – исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов, который сочетает преподавание с другой работой» [7]. Нужно признать, что проект данной концепции четко обозначил магистральный путь Российского образования, который должен соответствовать реалиям новой цивилизации, т. е. той инновационной модели развития российской экономики, которая является стратегическим выбором России.

В очередном документе федерального уровня, подписанном президентом, – «Концепции экспорта образовательных услуг РФ на период 2011–2020 гг.», учитываются принятые ранее многочисленные положения, международные соглашения, в частности, положения Основ стратегического планирования в Российской Федерации, утвержденных Президентом 12 мая 2009 г. и призывающих обеспечить эффективное взаимодействие органов государственной власти, институтов образования, организаций и общественных объединений в обеспечении и развитии экспорта образовательных услуг РФ [4].

Основываясь на факте, что в настоящее время в процессе глобализации за рубежом наблюдается тенденция к тому, что все вузы становятся международными, встает вопрос о необходимости учета тенденции общемирового развития, создания законодательных и социальных условий для привлечения иностранных студентов, комфортной инфраструктуры жизни иностранных студентов, обеспечения социальной защиты, медицинского обеспечения, безопасности. В документе подчеркивается, что для достижения цели повышения качества, привлекательности и конкурентоспособности российской системы образования в мировом и региональном образовательном пространстве необходимо объективное и полное представление статистических и качественных аналитических данных о российской системе образования и воспитания [4].

Наиважнейшим для настоящего периода развития отечественного образования является принятие «Национальной доктрины образования в РФ до 2025 г.», откуда следуют принципиальные отличия новой модели от существующей. Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года. В этом документе чувствуется решимость и воля государства принять на себя ответственность за настоящее и будущее отечественного образования, являющегося основой социально-экономического и духовного развития России.

13 июня 2012 года президент Российской Федерации В. В. Путин утвердил новую концепцию миграционной политики до 2025 года. В этом проекте мы можем наблюдать тенденцию на норма-

лизацию, упорядочение и ужесточение требований к приему мигрантов. Но в то же время в нем подчеркивается важность учебной миграции как одного из основных источников привлечения иностранных квалифицированных специалистов, хорошо интегрированных в принимающее их общество, в том числе на постоянное место жительства [8]. Однако, как утверждает известный ученый в области социальной демографии С. В. Рязанцев, основной целью миграционной политики России должно быть сокращение эмиграционного оттока населения из России и стимулирование иммиграции необходимых категорий иммигрантов на постоянное место жительства, работу и учебу в Россию в необходимых параметрах [9]. При этом ученые утверждают, что иностранных студентов целесообразно рассматривать как одну из желательных категорий мигрантов, так как ее составляют молодые и инициативные люди, которые отличаются открытостью и готовностью воспринимать новые знания и технологии, получающие национальное образование и квалификацию, приспособленные к местному рынку труда, адаптированные к языковой и культурной среде [6].

Но все вышеперечисленное, надеемся, не является кульминацией развития межнационального высшего образования в России, а лишь первые ступени к развитию стройной системы трансграничного или транснационального образования.

Список использованных источников

1. Астафьева Л. С., Астафьев Л. М. Социокультурная адаптация иностранных студентов в России: теоретические и исторические аспекты. Монография. – М. : РУДН, 2010. – С.69–75.
2. Доклад Н. М. Дмитриева на Всероссийском совещании проректоров по международным связям (ноябрь 2008 г.), проходившего на базе Российского университета дружбы народов.
3. Концепция государственной политики в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях (одобрена президентом РФ 18.10. 2002 г.).
4. Концепция экспорта образовательных услуг РФ на период 2011–2020 гг. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.russia.edu.ru/>

5. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г. (проект от 04.11.2000 г.).
6. Письменная Е. Е. Учебная иммиграция в Россию: современные тенденции. – М. : Экономическое образование, 2008.
7. Проект «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» (19.12.2008 г.).
8. Проект концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. (от 13.06.12 г.).
9. Рязанцев С. В. Новая концепция миграционной политики России: «прорывные идеи» и просчеты : материалы Междунар. науч.-практ. конференции, Москва, 7–9 июня 2012 г. – М. : РУДН, 2012.

Айзенштадт А. Л.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В данном тексте анализируются основные направления совершенствования преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе на примере Гомельского филиала Международного университета «МИТСО». Отмечается, что главной целью является формирование социально-личностных компетенций на основе гуманизации преподавания, обеспечивающей личностно-ориентированный характер образовательного процесса и самоактуализацию студентов. Большое внимание при этом уделяется активным методам обучения, индивидуализации преподавания, стимулированию самостоятельной творческой работы студентов, педагогике сотрудничества. Подробно характеризуются мультимедийные методы обучения, использование кратких конспектов лекций, применение рейтинговой системы организации учебного процесса.

In the given text the basic directions of improvement in teaching social and human disciplines in higher educational establishments are analyzed on the example of the Gomel branch of International university "MITSO". It is noticed that the main object is the formation of social and personal capacities on the basis of the humanisation of the teaching process which provides personally-focused character of education and selfrealization of students. The great attention is thus given to active methods of teach-

ing, personalization, stimulation of independent creative student work and pedagogics of cooperation. Multimedia methods of teaching, the use of brief resumes of lectures, application of rating system in organisation of educational process are characterised in detail.

Основными целями социально-гуманитарной подготовки студентов в вузе является формирование социально-личностных компетенций, основанных на гуманитарных знаниях, эмоционально-ценностном и социально-творческом опыте и обеспечивающих решение и исполнение гражданских, социально-профессиональных и личностных задач и функций.

Требования к формированию социально-личностных компетенций определяются прежде всего принципом гуманизации, обеспечивающим личностно-ориентированный характер образовательного процесса и творческую самореализацию студента. Современные подходы к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин в вузе включают в себя также:

- особое внимание к непрерывности образования в течение всей жизни, что включает в себя формирование желания и умения заниматься самообразованием;
- перенос центра тяжести на активные методы обучения, предполагающие приоритет исследовательских, инновационных программ;
- индивидуализацию образовательного процесса, когда преподаватель имеет дело не с абстрактной, безликой массой студентов, а с каждым из них в отдельности;
- акцент на самостоятельную работу студентов, стимулирование их самореализации, самоактуализации, включая возможность влиять на содержание своего обучения;
- педагогику сотрудничества, исходящую из уважительного и доброжелательного отношения к личности студента, признание его прав, в том числе и на собственное мнение, отличное от мнения преподавателя, рассмотрение образовательного процесса как сотворчества.

Рассмотрим некоторые актуальные методы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в Гомельском филиале Международного университета «МИТСО».

Все лекции по социально-гуманитарным дисциплинам (как и по всем остальным) в университете проводятся с использованием мультимедийных средств. Мультимедиа позволяет:

- использовать несколько каналов восприятия студентов в процессе обучения, за счет чего достигается интеграция информации, доставляемой различными органами чувств;
- развивать когнитивные структуры и способности к интерпретации студентов, помещая изучаемый материал в широкий образовательный, социальный и исторический контекст;
- повышать качество обучения, которое становится эмоционально окрашенным, приносящим эстетическое удовлетворение;
- визуализировать абстрактную информацию за счет ее наглядно-образного представления;
- моделировать сложные реальные социально-экономические процессы.

Уже в течение ряда лет в Гомельском филиале «МИТСО» применяются краткие конспекты лекций (ККЛ). Практика использования ККЛ в преподавании социально-гуманитарных дисциплин выявила их преимущества:

- представление лекционного материала в краткой, сжатой, удобной для восприятия форме;
- обеспечение более четкой логической структуры лекции;
- реализация преподавателем приемов свертывания и развертывания информации;
- повышение темпа лекции за счет ухода от примитивной диктовки, наличие у преподавателя большего количества времени для подробного объяснения самых важных вопросов;
- задействование студентами на лекции различных чувственных каналов восприятия информации: слуха (голос преподавателя) и зрения (текст краткого конспекта);

- концентрация внимания студентов на ключевых моментах лекции;
- облегчение совместного размышления студентов и преподавателей над основными проблемными вопросами изучаемой темы;
- возможность предварительного знакомства студентов с основным содержанием лекции;
- возможность многократного обращения студентов к достоверному авторизованному преподавателем учебному материалу;
- использование в обучении процедуры толкования текста: представление текста ККЛ преподавателем, деятельность студентов по осмыслению текста, взаимодействие преподавателя и студента по анализу текста.

По-новому осуществляется и организация учебного труда студента в течение семестра. Традиционная система состоит из элементов, хорошо известных со времен средневековых университетов: лекции, семинары, экзамены (зачеты). Система эта, апробированная на протяжении столетий, наряду с несомненными достоинствами, обладает и вполне определенными недостатками. Студенты в рамках традиционной системы достаточно апатично относятся к процессу обучения в течение семестра, так как качество их подготовки к занятиям мало влияет на конечную оценку. Апатичность затем сменяется штурмовщиной во время сессии. В результате знания усваиваются хаотично, поверхностно, неравномерно. Экзамены же, по мнению студентов, зачастую превращаются в лотерею. Многие студенты не чувствуют связи между экзаменационной оценкой и уровнем своих знаний.

Избавиться от многих из этих недостатков позволяет рейтинговая система организации учебного труда студентов. Ее суть в стимулировании планомерной и систематической работы студентов через всестороннее, поэтапное и дифференцированное оценивание результатов их труда.

Особенности рейтинговой системы:

- четкие правила организации студенческой работы в течение семестра;

- непрерывный и тотальный характер проверки знаний;
- ранжирование студентов с помощью индивидуального кумулятивного рейтинга.

Рейтинговая система позволяет:

- стимулировать учебно-познавательную деятельность студентов;
- активизировать их творческую, исследовательскую работу;
- изменить направленность мотивации студентов с избегания неудач на достижение успехов, включив в процесс познания эмоциональный фактор;
- формировать самостоятельность при выборе стратегии обучения;
- внести в образовательный процесс дух соревновательности, конкуренции;
- устранить субъективизм в оценке знаний студентов (не преподаватель ставит оценку, а студент ее зарабатывает);
- обеспечить более глубокое, равномерное и всестороннее усвоение учебного материала.

Астафьева Л. С.

**РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАЗВИТИИ
И СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ВУЗА
(по итогам исследования)**

На материалах исследований, проведенных в 2011–2012 гг., анализируется динамика функционирования и развития воспитательной системы многонациональных вузов РФ. Рассматривается роль преподавателя в совершенствовании воспитательной системы современного вуза.

On research conducted in 2011–2012. Analyzes the dynamics of the functioning and development of the educational system of the multinational Russian universities. Discusses the role of teachers in improving the educational system of the modern university.

Необходимость всестороннего исследования и комплексного решения интересующей нас проблемы определяется следующим положением: возрастающим значением воспитания как важного компонента системы высшего профессионального образования, что требует всестороннего анализа, переосмысления и корректировки взглядов на его роль в современных условиях. Современная педагогика исходит из того, что понятие процесса воспитания отражает не прямое воздействие, а педагогическое взаимодействие педагога и воспитуемого, их развивающихся отношений. Ученые пришли к общему мнению, что в условиях поликультурного воспитания основным принципом является диалоговое воспитание [1]. Диалоговое воспитание в многонациональных вузах осуществляется через многочисленные взаимоотношения субъектов поликультурного пространства, главным из которых является взаимоотношение «преподаватель-студент».

Успешность функционирования воспитательных систем многонациональных вузов находится в прямой зависимости от заинтересованности, компетентности педагогических кадров и ряда социально-экономических факторов: престижности преподавательской работы в современном обществе, желания повышать свою квалификацию для достижения наивысших профессиональных качеств (профессиональную и общекультурную компетентность), материального положения профессорско-педагогического состава и других.

Поставив своей целью выяснить состояние и проблемы функционирования воспитательных систем многонациональных российских вузов на современном этапе, мы провели исследование, в котором приняли участие преподаватели вузов РФ: Российский Университет дружбы народов (РУДН), являющийся по своему статусу международным университетом; Московский Государственный Университет культуры и искусств (МГУКИ) и Тамбовский Государственный технический университет (ТГТУ). Последние два вуза более 20 лет имеют в своей структуре международные факультеты.

В качестве респондентов, принимающих участие в исследовании, выступили 400 преподавателей в возрасте от 23 до 65 лет, из них женщин – 86%, что соответствует генеральной совокупности ППС высшей школы России.

Рассматривая роль преподавателя в совершенствовании воспитательной системы современного международного вуза, мы попытались также определить пути совершенствования функционирования воспитательной системы и в результате нашего исследования получили следующие результаты: ППС, оценивая работу воспитательной системы своего вуза, определили ее как: 61% – средний уровень; 22% – высокий уровень; 14% – низкий уровень, а 3% считают работу неудовлетворительной.

Для улучшения организации учебно-воспитательного процесса и социокультурной адаптации иностранных студентов 50% преподавателей считают, что адаптацию необходимо начинать еще до приезда в Россию (знакомиться с культурой, системой образования, языком); 23% преподавателей предлагают увеличение срока изучения русского языка; 14% преподавателей считают, что необ-

ходимо изучать историю России более интенсивными методами; 8,5% преподавателей высказали мнение о необходимости совершенствования и активизации воспитательной работы в вузе; есть и такое мнение: 5,5% преподавателей предлагают для скорейшей социокультурной адаптации иностранных студентов в России общение и преподавание всех дисциплин проводить только на английском языке.

Преподаватели, работающие с иностранными студентами более 10 лет, пришли к заключению, что качество подготовки прибывающих иностранных студентов за последние пять лет ухудшилось (36%); о том, что качественный состав улучшился, говорят 5% преподавателей и молодой состав преподавателей, из их числа большинство затруднились ответить на этот вопрос – 59%.

На вопрос «В работе со студентами какой национальности Вы испытываете наибольшие трудности?» мнение преподавателей распределилось следующим образом: наибольшие трудности испытывают преподаватели в работе с африканцами; были названы страны Нигерия, Конго (студенты из названных стран характеризуются общим низким развитием), на втором месте называются кавказские государства, прозвучали высказывания, что абитуриенты из этого региона характеризуются как самые ленивые, третьими в числе «трудных» студентов следуют китайцы и последними — студенты из СНГ. Мы придерживаемся мнения отдельных преподавателей, что национальность не может быть определяющей в характеристиках иностранных студентов, а все дело в характеристике отдельной личности. И все-таки вывод один, в конкурентной борьбе на рынке образовательных услуг российская система образования не наработала достаточного опыта для того, чтобы претендовать на лучшие кадры среди абитуриентов из стран приема.

Называя актуальные проблемы в работе с иностранными студентами, мнения преподавателей многонациональных вузов распределились так: 38% преподавателей назвали главной проблемой «языковый барьер» — низкий уровень знания русского языка; 33% преподавателей высказали уже звучавшую проблему — низкий общий уровень подготовки; 25% преподавателей считают, что все объясняется различием в требованиях к учебному процессу в родных и российских учебных заведениях; были названы и другие проблемы в работе с иностранными студентами — 2%.

Причины, вызывающие проблемы в работе преподавателей с иностранными студентами, были ранжированы по важности: а) слабая реклама за рубежом российского образования с целью привлечения лучших абитуриентов (52%); б) незнание этнопсихологических особенностей иностранных студентов (22%); в) неэффективная работа воспитательной системы многонационального вуза (14%); г) несовершенное преподавание русского языка (9%); другое – 2%.

Для разрешения всех проблем и противоречий преподаватели назвали ту деятельность, в которой они учитывают особые подходы, организационные формы и технологии воспитания и обучения иностранных студентов: 53% преподавателей используют индивидуальные занятия, консультационную форму обучения; 22% преподавателей издают для иностранных студентов учебные и учебно-методические пособия, облегчая тем самым усвоение трудного материала, переводя его на несколько языков, фиксируя изучаемый материал в таблицах и опорных схемах, иллюстрируя с помощью опорных конспектов; 5% преподавателей демонстрируют изучаемый материал, представляя его в виде презентации.

97% констатируют, что их воспитательные действия всегда осознаны, целенаправленны; 3% ППС соглашались с тем, что их воспитательные действия произвольны, без определенных целей.

ППС, работая непосредственно с иностранными студентами, оценил в своем большинстве, что их участие в воспитании иностранных студентов носит систематический и постоянный характер – у 33%; периодически участвуют в воспитании – 47%; редкий характер участия в воспитании иностранных студентов у 16,4%; тех, кто совсем не участвует в воспитании, – 3,6%.

В этой ситуации определяется отношение ППС к своим обязанностям; так или иначе, но в процессе занятий, в ходе проводимых воспитательных мероприятий, при встрече со студентами в университете, за территорией вуза у большинства, как правило, воспитательное воздействие на иностранных студентов носит постоянный характер – 60% – или ситуативный, избирательный характер – 34,3%. 5,7% ППС считают, что их воспитательное воздействие на иностранных студентов носит безучастный характер, но сами студенты отмечают, что большее значение имеет пример

ответственного отношения преподавателя к своим обязанностям, аккуратность и дисциплинированность, что в свою очередь является образцом поведения и сильнейшим средством воспитания.

Можно констатировать, что большая часть преподавателей неравнодушна к недостойным проступкам студентов, нарушению ими норм и требований в личном поведении. 89% преподавателей, работающих с иностранными студентами, заявляют, что такое поведение вызывает у них возмущение, т. к. они считают, что подобное в стенах их родного вуза, да и за его пределами, недопустимо. 11% преподавателей склонны к более терпимым реакциям. И все-таки преподавателей, которых никак не затрагивает, никак не касается и не вызывает никакого отклика недостойное поведение студентов, в многонациональных вузах не обнаружено.

Если иностранный студент нарушает правила, нормы этикета, позволяет чрезмерные вольности в прическе и одежде, дискредитирует вуз, то нет таких преподавателей, которые не обращают на это внимание, проходят мимо, делают вид, что не замечают этого, воспитательные воздействия обязательно проявляются в следующем: следует реакция в виде замечания по этому поводу (26% преподавателей); немедленно проводится разъяснительная работа с иностранным студентом (60%); если же отклонение от норм поведения граничит с правонарушением, то только 2% преподавателей заявили, что вмешиваются для того чтобы пресечь данное поведение; многие ППС считают, что назидания, активное участие в воспитании должны проявлять те воспитатели, которые непосредственно занимаются воспитательной работой по своему должностному положению и поэтому о случившемся ставят в известность куратора, тьютера, старшего преподавателя (12%).

Преподаватели многонациональных вузов считают, что нарушения иностранные студенты допускают в силу: низкого уровня сознательности (43%); отсутствия повседневной и повсеместной требовательности со стороны всех преподавателей, непосредственных руководителей (43%); безнаказанности за свои поступки (11%); отсутствия в вузе воспитательной среды (3%), отсутствия достойного примера со стороны преподавателя (0%).

Большая часть преподавателей считают, что их личный пример носит постоянно образцовый характер (68%); не постоянно, но

периодически подают пример и являются воспитательным образцом для воспитываемых иностранных студентов (26%); и только 6% ППС чистосердечно признаются, что им не до воспитания иностранцев из-за своей занятости, совмещения несколько мест работы, они очень редко занимаются воспитательной деятельностью, оказывая какое-либо воздействие на иностранных студентов, кроме проведения обязательных занятий. Подобное признание преподавателей многонационального вуза часто бывает ложным из-за скромности и непридания большого значения тому, что сильнейшее воспитательное воздействие на иностранных студентов имеет пример и образец ответственного отношения преподавателя к своим обязанностям, аккуратность и дисциплинированность.

Преследуя цель оптимизировать воспитательную систему многонационального вуза, найти решения самого эффективного взаимодействия «преподаватель–иностраннй студент» для улучшения функционирования воспитательной системы, мы предложили преподавателям назвать пути выхода из создавшейся ситуации, и нами были получены ответы: для оптимизации воспитательной системы многонационального вуза необходимы тренинги по взаимодействию с иностранными студентами (38%); активное участие ППС в культурно-просветительской работе с иностранными студентами — экскурсии в городах обучения иностранных студентов, знакомство с их историческими достопримечательностями, музеями, а также экскурсии в другие города России (19%); психологические консультации (19%); участие ППС в общих воспитательных мероприятиях вуза (17%). Отдельную задачу представляет улучшение координирования и управления воспитательными системами многонациональных вузов, в которых был выявлен факт, что после ответственной работы ППС на подготовительном факультете 1-й курс иностранных студентов оказывался практически неохваченным воспитательными мероприятиями и забытым (об этом сказали (7%) преподавателей).

Список использованных источников

1. Астафьева Л. С., Астафьев Л. М. Социокультурная адаптация иностранных студентов в России: теоретические и исторические аспекты. Монография. – М. : РУДН, 2010. – С.69–75.

Виевская М. Г.

ФОРМИРОВАНИЕ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЗАВЕДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В данном тексте анализируются проблемы формирования у преподавателей высшей экономической школы индивидуального стиля интерактивного обучения. Освещается опыт его формирования в Криворожском экономическом институте.

The problems of forming interactive education individual style of higher economy school lectures are analyzed in this text. The experience of it's formation at Krivoy Rog Economy Institute is considered in the article.

Социально экономические изменения в Украине обусловили возникновение ряда проблем, связанных с подготовкой менеджеров-экономистов. Одним из путей повышения качества подготовки выпускников является поиск эффективных методов и технологий обучения. Сложившаяся ситуация обусловила необходимость целенаправленной работы по формированию у преподавателей высшей школы индивидуального стиля интерактивного обучения. Данное обучение мы рассматриваем как специальную форму организации познавательной деятельности будущих менеджеров, которая имеет конкретную цель – создание комфортных условий обучения, при которых каждый студент ощущает свою успешность и интеллектуальную возможность. Такое обучение реализуется в интерактивных технологиях и методах обучения. При такой организации учебного процесса, студент становится участником коллективной, взаимодополняющей деятельности. Каждый участник имеет конкретное задание, за которое он должен публично отчи-

таться, от его работы зависит качество выполнения поставленного перед группой задания. Интерактивные технологии включают в себя четко спланированный ожидаемый результат обучения, отдельные интерактивные методы и приемы, стимулирующие процесс познания, умственные и учебные условия и процедуры, с помощью которых можно достичь запланированных результатов.

Организация интерактивного обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации. Данное обучение способствует формированию умений и навыков социальной ответственности, выработке ценностей социальной ответственности, созданию атмосферы сотрудничества, взаимодействия, позволяет педагогу стать настоящим лидером.

Интерактивное обучение включает следующие компоненты:

- набор тренировочных тематических упражнений для закрепления знаний, навыков, умений, которые были получены при помощи схем, диаграмм или других видов аудио- и видеоматериалов;
- наличие тестов для каждого из этапов обучения;
- возможность работать с преподавателем-наставником и другими студентами.

Для эффективного использования интерактивного обучения преподаватель должен тщательно планировать свою работу, чтобы:

- дать задания студентам для предварительной подготовки;
- отобрать для занятия такие интерактивные упражнения, которые давали бы студентам «ключ» к усвоению всей темы;
- дать студентам время подумать над заданиями;
- использовать на одном занятии одно (максимум два) интерактивных упражнения, а не их калейдоскоп;
- проводить обсуждения итогов интерактивного упражнения, акцентируя внимание и на другом материале темы, непосредственно не измененном в интерактивном упражнении и т. д.

С целью формирования индивидуального стиля интерактивного обучения в Криворожском экономическом институте государственного высшего учебного заведения «Криворожский национальный университет» проводятся тренинги и мастер-классы, цель которых заключается в следующем: способствовать формированию индивидуального стиля интерактивного обучения у преподавателей высшего экономического учебного заведения. При проведении мастер-класса рассматриваются следующие аспекты:

- интерактивная педагогика: за и против;
- возможности использования интерактивных методов в подготовке конкурентоспособных экономистов;
- индивидуальный стиль интерактивного обучения преподавателя;
- презентация учебно-методического пособия по использованию интерактивных технологий обучения в высшей экономической школе.

Гапанович-Кайдалова Е. В.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются различные аспекты проблемы профессионального саморазвития личности, на основе анализа психолого-педагогической литературы определяются основные содержательные характеристики профессионального саморазвития, выделяются наиболее эффективные методы профессионального саморазвития педагога, дается их характеристика. Предлагается использовать субъектно-деятельностный подход как теоретико-методологическую основу саморазвития, самореализации и самообразования педагога.

In the article we consider the special features of the process of professional self-development of personality. We analyze the main content characteristics of professional self-development. We also define the main effective methods of teacher's professional self-development.

Современное образование призвано содействовать развитию у будущих педагогов способностей к творчеству, самостоятельному мышлению, принятию решений, организации своей деятельности и управления ею, непрерывному самообразованию и саморазвитию.

Вопросы профессионального саморазвития приобретают особую актуальность для личности в период обучения в вузе, поскольку именно в этот период закладываются мотивационно-ценностные, когнитивные и рефлексивно-деятельностные основы ее профессионального саморазвития (А. И. Жук, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, Н. П. Фетискин и др.).

Различные аспекты проблемы профессионального развития и саморазвития личности рассматривались В. И. Андреевым, Н. Р. Битя-

новой, Е. А. Власовой, О. С. Газманом, Ф. Н. Гоновыми, В. А. Крутецким, Н. Б. Крыловой, Н. В. Кузьминой, Л. Н. Куликовой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. А. Сластениным и др. К содержательным характеристикам профессионального саморазвития исследователи относят: профессиональное самосознание, принятие себя как профессионала; постоянное самоопределение; саморазвитие профессиональных способностей; самопроектирование, построение собственной стратегии профессионального роста, своей профессиональной деятельности и ее реализации. При этом профессиональное саморазвитие предполагает единство личностного развития и развития профессионализма.

Е. А. Власова выделила два подхода к определению сущности профессионального саморазвития. Первый подход связан с развитием и саморазвитием личности, а второй - с «вписыванием» человека в ту или иную систему профессиональной деятельности. Объединяющим данные подходы фактором является положение о взаимном влиянии индивидуальных особенностей человека и социокультурной среды, «этапности» процесса, зависимости личностного развития и профессионального становления.

Таким образом, профессиональное саморазвитие – «многокомпонентный личностно и профессионально значимый процесс, способствующий формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, помогающий осмыслению собственной самостоятельной деятельности, являющийся средством самосовершенствования и становления профессионала» [1, с. 11].

Большое внимание в последние годы уделяется исследователями вопросам формирования готовности обучающихся к профессиональному саморазвитию, в частности, изучению методов и способов профессионального саморазвития (В. В. Гладкая, А. И. Жук, Н. Н. Кошель, И. Н. Логинава, А. С. Чурсина и др.). Рассматривая мотивационный, познавательный, волевой, гностический и коммуникативный компоненты готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию, особое внимание авторы уделяют методам, направленным на развитие способности применять теоретические знания при решении практических задач, на формирование личностно-профессиональных умений и навыков (рефлексивно-аналитических, проектно-технологических и др.).

При подготовке педагогов, на наш взгляд, необходимо опираться на субъектно-деятельностный подход, поскольку в нем наиболее полно реализуются идеи саморазвития, самореализации и самообразования. Будущие педагоги, как субъекты своей деятельности, занимают активную позицию в ходе решения учебных задач, быстрее усваивают материал, осваивают новые способы работы и т.п. Вся их деятельность направлена на профессионально-личностное самоизменение. Основными способами деятельности, направленными на саморазвитие субъектов деятельности, являются активные методы обучения.

Анализ литературы позволяет выделить наиболее эффективные методы профессионального саморазвития.

Метод моделирования типичных ситуаций профессиональной деятельности. При воссоздании ситуации, в которой оказывается педагог в школе, на учебном занятии обучающийся выполняет определенные действия, поясняет и обосновывает их. Моделирование используется также при решении каких-либо нестандартных задач, неоднозначных вопросов, с которыми сталкиваются специалисты в профессиональной деятельности. Например, демонстрируется определенная ситуация, предлагается проанализировать и оценить действия специалиста, предложить свой вариант поведения в заданных условиях с обязательной аргументацией.

Эвристический метод. Он стимулирует способность рассуждать, выстраивать на основе высказанных суждений умозаключения.

Коллективная работа в небольших группах. В условиях работы в группе обучающиеся чувствуют себя более уверенно, проявляют большую активность, учатся аргументированно отстаивать и обосновывать выводы, полученные в ходе самостоятельного научно-го поиска.

Учебные деловые игры. В процессе игр моделируются наиболее сложные ситуации профессиональной деятельности специалистов, коллективно осуществляется поиск верных путей решения задач, приводится их аргументация. В основе их методики проведения лежит объединение метода моделирования профессиональных ситуаций, эвристического метода и коллективной формы работы [2]. Для решения задач профессионального саморазвития могут использоваться различные типы деловых игр, например, имитационные, ситуационно-ролевые.

Метод игрового проектирования. В ходе его осуществления имитируется или воспроизводится процесс создания или совершенствования какого-то объекта. При этом деятельность будущих педагогов носит характер непосредственного проектирования исследуемой проблемы. «Процесс игрового проектирования включает: механизм гармонизации целей участников (в форме дискуссии или мозговой атаки мобилизуются коллективный опыт и знания); алгоритм разработки проекта – это чаще всего технологические модели организационного проектирования (матрицы, оргограммы); механизм экспертной оценки или игрового (имитационного) испытания проекта» [3, с. 75].

Метод тренинга. Данный метод позволяет актуализировать профессиональные знания и умения, повысить компетентность в сфере делового и межличностного общения, способствует раскрытию и совершенствованию личностного потенциала. Например, тренинг личностного роста, ролевой поведенческий тренинг, тренинг профессионально-педагогических коммуникативных способностей и др.

Таким образом, субъектно-деятельностный подход целесообразно рассматривать как теоретико-методологическую основу профессионального саморазвития, самореализации и самообразования педагога.

Список использованных источников

1. Власова, Е. А. Подготовка будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Саратов: Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 2008. – 24 с.
2. Учебные деловые игры в повышении квалификации учителей-дефектологов: учеб.-метод. пособие / Под. ред. И. Н. Логиновой. – Минск: АПО, 2006. – 168 с.
3. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: Учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 336 с.

ПРОВОКАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Провокативная коммуникация обсуждается нами в рамках темы воображения и фантазии в гуманитарном университетском образовании, позволяющим преодолевать репродуктивную установку в процессе обучения, нарушая порядок привычного, преодолевая установившийся стандарт.

The paper deals with the problem of the provocative educational communication in the theme of the imagination and fantasy in the humanitarian University education which permit to get over the reproductive purpose in the learning process, breaking the habitual order and getting over the usual standard. The most widespread points of view of the analysis in the conception of imagination and fantasy are discerned. The types of the educational communication are offered.

Наиболее распространенные подходы в понимании феномена воображения и фантазии условно можно обозначить как когнитивистские, трактующие данный феномен как ментальный акт, имеющий содержательную природу. Воображение, таким образом, понимается как продукт творчества отдельных индивидов.

Существует также альтернативный подход, наблюдающий фантазию как дискурсивное взаимодействие, как эффект дискурсивных практик. Воображение, таким образом, понимается как эффект совместного, intersubjective взаимодействия.

В образовательной коммуникации, по нашему представлению, возможны следующие сценарии развития: 1) установка на одно-

родность и поддержание порядка учебного дискурса; 2) нарушение установившегося порядка и культивирование разнообразия. Соответственно, один из типов учебной коммуникации может быть обозначен как рационально организованная коммуникация. Ее основными характеристиками будут являться: непротиворечивость, «разумность» формулируемых высказываний, недопустимость двусмысленности вводимых понятий. В рамках такой коммуникации отдельные высказывания и тексты, имеющие фантазийный, парадоксальный характер, нарушающие порядок привычного, считаются мешающими нормальному обучению, квазикультурой, курьезом и, соответственно, выбраковываются.

Второй тип образовательной коммуникации, выступающий как возможная альтернатива рационально организованным педагогическим отношениям, может быть обозначен как провокативная (или парадоксальная) образовательная коммуникация. Провокативной мы будем называть такую коммуникацию, в которой образовательный эффект отличается от сознательно заявленного. «Провокация в образовании может рассматриваться как коммуникативная техника порождения конфликта позиций: занятие модератором или участником учебной коммуникации отрицающей тему позиции, парадоксальные формулировки, эмоциональные оценки мнений, обострение различий через афоризм...» [1] Характерная особенность провокативной образовательной коммуникации состоит в сознательном культивировании неопределенности образовательного события. Неопределенность в образовании распознается как двусмысленность позиций, неуловимость смыслов, непроясненность образов и убеждений других участников образовательного события. Провокация может достигаться путем введения так называемых «отклоняющихся высказываний», которые нарушают сложившийся порядок учебного дискурса, заставляя находить новые формулировки и способы суждения. В результате такого рода образовательных провокаций в поле коммуникации могут возникать особого рода фигуры – вербальные образы, имеющие метафорический характер. Метафорические вербальные образы, таким образом, знаменуют собой определенную «сдвигку» устоявшихся значений, разрыв с первоначально установленным порядком и могут быть рассмотрены как признаки фантазийного. Фантазийное, в этом смысле, является следствием провокативной образовательной коммуникативной, но также и условием организации проблемной ситуации.

Список использованных источников

1. Дацюк С. Коммуникативные стратегии моделируемых коммуникаций. <http://www.uis.kiev.ua/~xyz/moderation.html>

Довга Т. Я.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ВО ВРЕМЕНИ КАК ИМИДЖЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В статье рассмотрено содержание компетентности личности во времени в связи с формированием профессионального имиджа преподавателя вуза. Определена роль самоменеджмента в профессиональной деятельности преподавателя, показана связь самоменеджмента с имиджированием личности преподавателя.

This article says about content of competence of the individual in time of the saint with a professional image of the university teacher. Defined the role of self-management in the professional teacher, shows the relationship of self-management with imaging personality of the teacher.

Темп развития современного общества способствует формированию у человека конструктивного стиля жизни, который позволяет реализовать больше жизненных целей с минимальными затратами сил и времени, сохраняя как внутреннее равновесие, так и относительное соответствие требованиям социальной среды.

Для преподавателя, работающего в высшем учебном заведении и ориентированного на профессиональный рост, овладение новыми видами педагогической деятельности, эффективными способами

воздействия на студенческую аудиторию, является значимым то, как он выглядит, к чему стремится, что умеет делать, какими владеет педагогическими техниками, технологиями и инновациями, насколько он образован и компетентен. Все это создает в сознании студентов и коллег соответствующее впечатление о преподавателе, его имидж-портрет. Имидж-портрет современного преподавателя (содержательная характеристика его образа) включает, по мнению исследователей профессионального имиджа, внешние и внутренние имиджевые характеристики. В числе их называются следующие: приятен в общении, доброжелателен; отличный слушатель, внимателен к говорящему; честный, порядочный; обладает высокой эмоциональной культурой; целеустремленный, повышает свой образовательный и профессиональный уровень; толерантен, убедителен; своевременно и качественно выполняет любую работу, умеет управлять временем, владеет навыками самоорганизации и самоменеджмента. Последние характеристики, по нашему мнению, непосредственно связаны с компетентностью человека во времени, которую исследователи относят к жизненным или цивилизационным компетентностям (И. Г. Ермаков).

Научными исследованиями в отрясли имиджологии занимаются Почецов Г. Г., Холод О. М., Шепель В. М., Палеха Ю. И. и др. Вопросы имиджа и имиджмейкинга разрабатывают Ковальчук А. С., Панасюк О. Ю., Стрижова Г. Ф., Ушакова Н. В., Панфилова Н. П. Проблему компетентного похода в образовании, ключевых и жизненных компетентностей изучают Бибик Н. М., Овчарук О. В., Пометун Е. И., Савченко А. Я., Ермаков И. П., Сохань Л. В., Хуторской А. В., Зимняя И. А.

В современной литературе осуществлены попытки изучения профессионального имиджа, но, на наш взгляд, требуют более глубокого освещения вопросы педагогического имиджа, в частности имиджа преподавателя и средств его эффективного формирования в условиях высшего учебного учреждения.

По данным современной имиджологии, имидж человека (от франц. Image – образ) – это не просто образ человека, а набор, комплекс качеств, которые ассоциируются с индивидуальностью человека. Он определяет место каждого в структуре общественных межличностных и профессиональных отношений. Профессиональный имидж – это представление о человеке как о специалисте, профессионале.

Имиджирование – это сложная, кропотливая и необходимая работа, нацеленная на заботу о своем внутреннем содержании, постановку жизненных целей, формирования жизненных навыков и настроек. Эффективность имиджирования зависит от умения правильно построить, рассчитать свою работу, от умения построить здоровую, умную трудовую модель [2, с. 191].

Эффективность имиджа преподавателя зависит от самоменеджмента, поскольку человек, который не умеет управлять собой, своими действиями, временем и т.д., вряд ли может рассчитывать на позитивное восприятие себя другими. Современный преподаватель только тогда будет восприниматься эффективно, когда все вокруг будут понимать, что он умеет рациональным образом использовать существующие профессиональные возможности, умеет управлять собой и временем, поэтому ему все удастся и он достигает наивысших результатов в решении педагогических задач.

Самоменеджмент (самоуправление) – сложный процесс, требующий от человека большой силы воли, настойчивости и целеустремленности. Ключевым навыком эффективного самоменеджмента считается способность управлять собой, способность в полной мере использовать свое время, энергию, умения.

По описанию и значению самоменеджмент близок к понятиям «организация», «самоорганизация», «самоуправление» [1, с. 242-243].

Самоорганизация – это планомерная, четко продуманная, внутренняя дисциплина, основанная на личном подходе субъекта к поставленной цели [2, с. 190].

Самоуправление является трехмерным процессом, содержит следующие компоненты: умение использовать время, управление записями, управление стрессом [6, с. 359].

Важной составляющей самоменеджмента и залогом создания эффективного имиджа личности являются компетентности, которые человек приобретает в течение жизни, в том числе и в процессе образования. Сформированные компетентности человек использует при необходимости в различных социальных и других контекстах зависимости от условий и потребностей по осуществлению различных видов деятельности. Компетентный человек применяет те стратегии, которые приемлемы для выполнения определенных задач. Управление собственной деятельностью ведет к повышению или модификации уровня компетентности человека [3, с. 17].

По мнению И. Г. Ермакова, жизненная компетентность имеет глубоко темпeральный характер. Компетентное лицо способно за оптимальный для общества отрезок времени решить определенную задачу или произвести определенный продукт. Компетентность – это констелляция способностей, навыков, умений, знаний, которая предоставляет возможности ее субъекту иметь результативную деятельность, т.е. более оптимальную форму использования своего времени по сравнению с некомпетентными лицами [1, с. 228].

Компетентность преподавателя во времени является необходимой составляющей его конструктивного взаимодействия с образовательной средой вуза, поскольку время выступает важным фактором осуществления образовательной деятельности. Указанная компетентность также способствует формированию согласованной системы ценностных ориентаций и становлению интегрированного и конструктивного стиля жизни, которых требуют как специфика преподавательской деятельности, так и педагогический менеджмент, которым должен владеть современный преподаватель. Компетентность личности во времени является необходимой составляющей конструктивного взаимодействия с социальным окружением.

Таким образом, компетентность личности во времени не только улучшает профессиональный имидж преподавателя вуза, но и позволяет снизить потери рабочего времени, повысить результативность и эффективность педагогического труда, уменьшить рабочие нагрузки, избежать хронической перегрузки, а за счет этого снизить уровень стресса, связанного с выполнением профессиональной деятельности; планировать дела на длительную перспективу, повысить уверенность в себе и получить наибольшее удовольствие от работы.

Список использованных источников

1. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: [науково-методичний посібник /наук. ред. І. Г. Єрмаков]. – Запоріжжя: Центрiон, 2005. – 640 с.

2. Ковальчук А. С. Основы имиджологии и делового общения: учебное пособие для студентов вузов / А. С. Ковальчук. – Изд. 6-е, перераб. и доп. Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 282, [1] с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики / ред. О. В. Овчарук]. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
4. Панфилова А. П. Имидж делового человека : учебное пособие / А. П. Панфилова. – СПб. : ИВЭСЭП, Знание, 2007. – 490 с.

Казаренков В. И.

САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГА – ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В публикации раскрывается значимость высшей школы в современном государстве и обществе; характеризуется ценность самосовершенствования педагога для эффективного решения основных задач высшей школы; дается авторское определение процесса совершенствования преподавания в высшей школе; освещаются сущность, основные пути и способы самосовершенствования педагога, учитывающие потребности современных студентов и обеспечивающие успешное совершенствование преподавания в высшей школе.

The article reveals the significance of higher education in the present-day state and society; the value of educators' self-perfection is emphasized with a view to decision-making in higher education; author provides the original definition of teaching modernization processes in higher education and gives insight into the essence, ways and means of teachers' self-perfection which are in line with students' demands and ensure success in modernization of teaching in higher education.

Высшая школа в настоящее время занимает центральное место среди всех социальных институтов, обеспечивающих инновационное развитие государства и общества. Совершенствование преподавания – непрерывный динамично развивающийся процесс, обеспечивающий обновление всех компонентов образовательной системы высшей школы, стратегическое руководство которым осуществляет педагог. От его личностных качеств и про-

фессиональной подготовки зависит качество как самого процесса преподавания, так и эффективная реализация программы совершенствования данного процесса. От научно обоснованного совершенствования преподавания зависит решение основных стратегических задач высшей школы (профессионализация, социализация, самореализация молодежи). Самое интересное содержание, самые прогрессивные педагогические технологии реально повышают эффективность образовательного процесса только через продуктивное взаимодействие педагога и студента, но при этом студент остается главным субъект-объектом и соучастником данного процесса.

Совершенствование преподавания предполагает не только совершенствования содержательно-целевого и контрольно-оценочного компонентов процесса обучения, но и операционно-деятельностного компонента данного процесса, основанием которого является эффективное формальное и неформальное взаимодействие педагога и студентов. Взаимодействие педагога и студентов предполагает широкое использование субъектами данного процесса личностного арсенала, включающего многообразие качеств человека, актуализирующихся специфически в условиях различной образовательной деятельности.

Качество образования студенческой молодежи зависит от личностных характеристик педагога и его профессиональной компетентности. Подвижничество педагога нередко приводит к полной самоотдаче всех физических, психических, интеллектуальных ресурсов личности, следствием чего становятся эмоционально-психическая усталость, потеря жизненного тонуса и интереса к окружающему интенсивно обновляющемуся миру, а нередко и к профессиональной деятельности (работа «по инерции»). Неполноценное и нерегулярное восполнение психофизических затрат, интеллектуального и культурного потенциала прежде всего обнаруживается студентами. Они мгновенно ощущают психологический дискомфорт в общении с педагогом, эмоциональную и содержательную бедность совместной учебно-познавательной работы.

Педагогу высшей школы целесообразно обратить внимание на три приоритетных направления самосовершенствования: психофизическое, социокультурное и профессиональное.

Студенты стремятся к взаимодействию с эмоционально богатым, психологически гибким и мобильным человеком, обладающим

высокой эрудицией и фундаментальными гуманитарными знаниями, способным оперативно самостоятельно оценивать социальные ситуации, принимать обоснованные и ответственные решения. Преподаватель высшей школы должен отлично владеть материалом преподаваемой дисциплины, успешно делегировать молодым людям полномочия субъектов образовательной и любой другой человеческой деятельности.

Качественное взаимодействие с большой аудиторией современной молодёжи (или с одним студентом) может осуществлять лишь педагог, прекрасно владеющий собой (своим поведением, эмоциями), выдерживающий физические и психические (нередко весьма значительные) перегрузки.

Педагогу целесообразно проследить и проанализировать свою жизнедеятельность (каждую её форму, включая профессиональную деятельность), оценить собственные личностные и профессиональные возможности, убедиться в необходимости систематической работы над собой (проблема сохранения здоровья и профессионального долголетия). Преподаватель высшей школы обязан правильно спланировать свою трудовую деятельность, найти время для полноценного отдыха, а также для психофизического, интеллектуального и духовного роста.

Педагогу можно составить (пусть даже мысленно) собственную программу психопрофилактики (повышения психологической устойчивости, защиты от стрессов и т.п.). Самопознание и саморегуляция психических состояний позволяет преподавателю обнаружить творческие резервы, необходимые для качественного образования и воспитания молодёжи (через обновление содержания образования, разработку новых педагогических технологий и др.).

Эффективность подготовки специалиста в высшей школе основана на способности педагога умело актуализировать имеющийся интеллектуальный и духовный арсенал. Стабильное освоение фундаментальных научных основ, культурного наследия человечества, приобретение опыта жизнетворчества позволяет педагогу сохранить высокий личностный рейтинг среди молодёжи. Профессиональная самоподготовка осуществляется педагогом через освоение знаний и умений широкого спектра психолого-педагогических дисциплин (включая методику преподавания учебного предмета),

а также основ базовой, для конкретного учебного курса, науки (искусства). Данное направление самоподготовки тесно связано с социокультурной и психофизической самоподготовкой педагога.

Целесообразно осуществлять целевую интеграцию всех видов самоподготовки педагога. Педагогу невозможно игнорировать тот факт, что студенческая молодёжь воспринимает его как человека и профессионала целостно, отмечает доминирующие позитивные и негативные стороны его личности, поведения, деятельности. Молодые люди успешно осуществляют «диагностику» педагога, используя для этого многочисленные ситуации, возникающие при взаимодействии со своим наставником. Это должно ориентировать педагога на оперативное использование в процессе преподавания арсенала не только профессиональных знаний и умений, но и собственного опыта. Педагогу следует развивать свои индивидуальные способности, даже если таковые не имеют, на первый взгляд, прямого отношения к педагогической деятельности (увлечение спортом, живописью, музыкой).

Самосовершенствование педагога не может осуществляться «камерно», наедине с самим собой. Данный процесс реально возможен во всех формах совместной жизнедеятельности со студентами. Содержание, методы, средства, формы самосовершенствования определяются самим педагогом и им самим же корректируются. Педагогу важно освоить методики самосовершенствования, не разрушающие временные и пространственные границы его социальной и профессиональной жизнедеятельности. От этого зависит понимание его студентами.

Совершенствование преподавания в высшей школе невозможно без самосовершенствования педагога. Только личностный и профессиональный рост преподавателя высшей школы обеспечивает качественную передачу студентам не только научных знаний и способов деятельности, но и опыта эмоционально-ценностных отношений, формирует у молодых людей творческий стиль жизнедеятельности.

Казаренкова Т. Б.

СТИЛЬ РУКОВОДСТВА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В публикации раскрывается значимость стиля руководства педагога в совершенствовании преподавания в высшей школе; дается классификация стилей руководства преподавателя высшей школы; характеризуются особенности проявления стиля руководства педагога в учебном процессе; анализируются возможности изучения и практического использования стиля руководства при различных подходах; рассматривается целесообразность выбора направлений совершенствования преподавания с учетом стиля руководства педагога высшей школы.

The article reveals the significance of educators' leadership style in the process of teaching modernization in higher education. The classification of teaching staff leadership styles is provided and their peculiarities in teaching process are defined. The author gives analysis of the prospects of practical application of leadership style in the variety of approaches and speculates on the trends and strategies of teaching modernization as depending on the educator's leadership style.

Интенсивно обновляющееся высшее образование требует особого подхода к руководству студенческим учебным коллективом, поскольку только преподаватели, называемые преобразующими руководителями, способны заниматься нововведениями, организационными изменениями. В образовательной деятельности педагогу постоянно приходится взаимодействовать со студентами, производя на них влияние разными способами. От того, насколько

адекватным и оптимальным является выбранный ими стиль руководства во многом зависит успешность преподавания и подготовки нового поколения специалистов, способных квалифицированно выполнять профессиональную деятельность.

Преподавателю трудно выработать такой стиль управления, который способен удовлетворить всех членов студенческого учебного коллектива. Знание вариативности реагирования на ту или иную ситуацию позволит руководителю повысить не только результативность своей профессиональной деятельности, но и собственный, и коллективный эмоциональный жизненный тонус.

Сложившаяся в сфере современного высшего образования ситуация инновационного развития актуализирует проблему совершенствования преподавания в высших учебных заведениях. Обновление образования может осуществляться через поиск новых технологий преподавания.

Преподаватель в учебном процессе – это руководитель, который решает, что делать, как делать, и несет за это ответственность. Необходимым условием успешной работы педагога является формирование у студентов представлений о процессе и результатах их собственной деятельности. Благодаря действию механизма обратной связи человек может корректировать свое поведение, использовать более эффективные способы организации и самоорганизации.

В теории управления существует большое многообразие исследованных стилей руководства. Используя две переменные, или два измерения – динамику поведения и уровень ситуационности – выделим основные стили руководства (К. Левин, Ф. Фидлер, Р. Блэйк и Дж. Мутон, Р. Лайкерт, К. Бланшар и П. Херси, О. С. Виханский, А. Я. Кибанов, Р. Л. Кричевский, А. Л. Свенцицкий, Ю. В. Синягин и др.).

Под стилем руководства понимается система приемов воздействия на подчиненных, способы и методы управленческого взаимодействия, манеры поведения с подчиненными. Уникальность стиля каждого педагога не исключает наличия многих общих черт, на основе которых удастся построить классификации стилей. Выделяют три основные группы стилей руководства. Первая группа объединяет стили: авторитарный, диктаторский, деспотический, командный, волевой, нажимной; вторая – демократический, кол-

легиальный, коллективистский; третья – либеральный, попустительский, анархический, панибратский, хаотический.

В характеристиках выделяемых стилей, как правило, концентрируется внимание на руководителе. Однако если помнить, что основной целью управления служит оптимизация деятельности управляемой системы, то оценивать качество руководства педагога и, соответственно, его стиль, целесообразно с учетом исполнения, представляющего переходное звено от принятия решений к их осуществлению.

Педагог осуществляет систематический, целенаправленный и организованный поиск изменений процесса преподавания, предполагающий тщательный анализ возникающих проблем. Кроме того, он осуществляет анализ отбора содержания, выбора методов преподавания, использования различных организационных форм обучения.

Стиль руководства преподавателя является системной характеристикой личности и ее деятельности. О стиле нельзя судить как о наборе отдельных черт или операций, напротив, стиль представляется как некий системообразующий фактор, который может проявляться в элементах поведения, отношениях, деятельности. Однако это не значит, что по одному только какому-либо действию можно описать стиль руководства педагога. Необходимо при этом принимать во внимание и другие его особенности.

Стиль руководства преподавателя формируется в течение долгого времени и во многом зависит от окружающих условий и характера профессионально-педагогической деятельности. Педагог может демонстрировать определенный стиль только потому, что это обусловлено текущей ситуацией, социальным и профессиональным окружением.

Мы считаем, что стиль руководства педагога является индивидуальной устойчивой характеристикой его приспособления к новым условиям преподавания. При этом особое внимание следует уделить тому, что стиль руководства всегда предполагает педагогическое взаимодействие. Проявления стиля руководства зависят от многих внешних факторов и психофизиологического состояния преподавателя.

Стиль руководства педагога является характеристикой социальной и профессиональной активности в конкретных условиях

взаимодействия со студентами при наличии определенных норм и правил, принятых в учреждениях высшего профессионального образования и более широких социальных структурах.

Изучение стилей руководства преподавателя можно осуществлять, используя три подхода: личностный, поведенческий и ситуационный. В русле первого подхода стили руководства в процессе преподавания целесообразно рассматривать в контексте связи успешности деятельности и индивидуальных особенностей педагога. Стиль руководства педагога сводится к набору качеств, которые способствуют успешному преподаванию и управлению студенческим учебным коллективом. Среди них наиболее часто упоминаются стиль мышления, умение осуществлять деловое общение, достоинство и ответственность, высокая работоспособность, умение организовать работу коллектива. Можно выделить значительное влияние на стиль руководства профессиональной компетентности, организаторских, воспитательных и морально-психологических характеристик деятельности преподавателя.

При поведенческом подходе основным фактором, определяющим эффективность деятельности, является уже не личность педагога, а манера его поведения. В русле данного подхода возникает и развивается большинство классификаций стилей руководства. Ситуационный подход является третьим направлением изучения стилей руководства преподавателя. Наибольшее значение здесь придается ситуационным факторам: характеру задания, требований и воздействий образовательной среды. Вопрос о наиболее эффективном стиле руководства или наборе личных качеств заменяется проблемой соответствия поведения и характера деятельности педагога текущей ситуации в процессе преподавания. Таким образом, стиль руководства педагога высшей школы определяет направленность совершенствования процесса преподавания в высшей школе.

РЕФЛЕКСИЯ КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

В данном тексте анализируется проблема рефлексии как способа профессионального саморазвития педагога. Определяются основные условия организации и осуществления рефлексивной деятельности преподавателем. Основной упор делается на постановку проблемы рефлексивной деятельности в условиях современного вузовского образования. Представленная в тексте проблема рефлексии как способа профессионального саморазвития преподавателя предъявляет новые требования к теории педагогической деятельности, а также указывает на необходимость поиска новых путей решения данной актуальной проблемы.

Целью рефлексии является осознание преподавателем своей деятельности, а также проведение объективного анализа достигнутых результатов преподаваемого предмета в вузе. Формирование рефлексивной позиции преподавателя способствует превращению преподаваемых им в ходе работы над учебным материалом сведений в прочные и осознанные знания студентов, прививает навык креативного мышления, помогает свободно оперировать научными терминами, вызывает неподдельный интерес к работе, позволяет определить границы своих собственных возможностей.

«Рефлексия» (с латинского) обозначает обращение назад, отражение. Понятие рефлексии рассматривается в таких науках как философия, психология, педагогика. В «Философской энциклопедии» отмечается, что рефлексия является формой теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленной на осмысление своих собственных действия и их законов [4, с. 499].

Лекторский В.А. рассматривает рефлексия как вид познания, как процесс, в результате которого происходит выход за пределы существующей системы знаний и порождение нового знания (как

явного, так и неявного), а также изменение и развитие индивидуального «Я», Я-концепции индивида [3, с. 269]. Философское определение рефлексии связано с размышлением индивида о самом себе; самонаблюдением; анализом собственных действий, мыслей, эмоций; обращением сознания на себя. Рефлексировать, по мнению философов, – это значит размышлять о самом себе, размышлять о происходящем в собственном сознании, размышлять о своем внутреннем состоянии. Рефлексия – это всегда порождение нового знания в сознании индивида.

Психология рассматривает рефлексию как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. А в социальной психологии рефлексия – это не только знание и понимание субъектом самого себя, но и осознание им того, как он оценивается другими индивидами, как им воспринимается [1]. Это способность мысленного отражения позиции другого с его точки зрения. Рефлексия – это процесс зеркального взаимоотражения субъектами друг друга и самих себя, при этом сознание субъектов может быть и неадекватным, искаженно воспроизводящим предмет рефлексии или точки зрения друг друга на него.

Таким образом, делаем вывод, что рефлексия представляет собой своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения друг друга, взаимоотображения, внутреннего мира партнера по взаимодействию [2].

Рефлексия с позиции преподавателя будет включать в себя следующие компоненты [2]:

- анализ преподавателем своей деятельности;
- анализ студентами деятельности преподавателя;
- анализ преподавателем педагогического взаимодействия.

Как мы видим, структурообразующим компонентом рефлексии является анализ преподавателем своей деятельности, своего развития. Поэтому, можно с уверенностью сказать, что организация и осуществление рефлексивной деятельности преподавателем является необходимой для эффективной организации учебного процесса.

Как считает С.С. Кашлев, процедура рефлексии будет следующей [1]. Сначала преподаватель вербально фиксирует свое состояние развития. Сюда можно отнести следующие компоненты:

- эмоционально-чувственный (испытывал ли положительные или отрицательные эмоции при проведении того или иного занятия);
- потребностный (появилось ли стремление, влечение, желание продолжать работу с предлагаемым учебным материалом);
- мотивационный (насколько предлагаемые студентам задания явились лично-значимыми для них);
- гностический (что произошло со знаниями: произошло ли наращивание, углубление, их систематизация; что нового узнали студенты в результате работы над новым материалом и т.д.).

Вторым шагом к осуществлению процедуры рефлексии является определение преподавателем причин зафиксированного состояния развития. И заканчивается процедура рефлексии оценкой преподавателем продуктивности/непродуктивности своего развития в результате проведения тех или иных занятий. Под оценкой мы имеем в виду мнение самого преподавателя о степени, уровне своего развития, установлении самим преподавателем степени качества преподаваемого на занятии материала. Критериями оценки при этом являются компоненты состояния развития, т.е. эмоциональное состояние, состояние мотивов деятельности и т.д. Деятельность преподавателя по реализации процедуры рефлексии и есть его рефлексивная деятельность.

В заключении делаем вывод, что рефлексия играет большое значение как способ профессионального саморазвития педагога, так как способствует развитию трех важных качеств специалиста, которые необходимы ему в процессе его профессиональной деятельности [2]. Это:

- профессионализм,
- предприимчивость,
- конкурентоспособность.

Что касается профессионализма, то преподаватель должен понять, что на современном этапе обучения в вузе не он лично должен заботиться о приобретении знаний студентами, а сам студент должен сделать свой собственный выбор по поводу тех знаний,

которые будут необходимы ему в его будущей профессиональной деятельности. Преподаватель должен научить его самостоятельно отбирать необходимый материал и стараться усвоить его с наибольшей эффективностью для себя, определяя меру активности и ответственности в своей деятельности.

Относительно предприимчивости можно сказать следующее: преподаватель должен осознавать, что следует предпринять, чтобы обучение приносило наибольшую пользу студентам. В случае ошибок или неудач не стоит отчаиваться, а необходимо правильно оценивать ситуацию и, исходя из новых условий, ставить перед собой новые цели и задачи и стараться успешно решать их.

А конкурентоспособность заключается в том, что преподаватель должен стремиться делать что-то лучше других, действовать в любых ситуациях более эффективно.

При работе со студентами преподавателю необходимо помнить, что студент делает с радостью только то, что у него хорошо получается. Но, также необходимо помнить, что любая деятельность начинается с преодоления определенных трудностей. Поэтому ему следует понимать, что у рефлексизирующих людей путь от первых трудностей до первых успехов значительно короче. И пока преподаватель задает себе вопросы типа: Что я делаю? С какой целью? Каков будет результат моей деятельности? и т.д. он развивается. Поэтому мы утверждаем, что рефлексия является условием саморазвития любого человека, а в нашем случае – это преподаватель вуза, который должен все время находиться в поиске своего профессионального роста.

Список использованных источников

1. Кашлев, С.С. Организация рефлексивной деятельности студентов педвуза / С.С. Кашлев // Вышэйшая школа. – 1998. – №2. – С. 19–23.
2. Конышева, А.В. Теория и методика организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов технических специальностей (на материале английского языка): Монография / А.В. Конышева. – Новополоцк: ПГУ, 2006. – 292 с.

3. Лекторский, В.А. Субъект, объект, познание / В.А. Лекторский. – М.: Наука, 1980. – 360 с.

4. Философская энциклопедия: в 6 т. / редкол.: В.В. Давыдов (гл. ред.) [и др.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1970.

ПРОЕКТНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ КАК ЯЧЕЙКИ «ПОЛНОМАСШТАБНЫХ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫХ СИЛ» СТРАНЫ, СОЗИДАЮЩИХ НОВЫЙ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ УКЛАД

В статье переосмыслиется социально-культурно-исторический контекст, а, соответственно, и дискурс концепции «проектного университета», выдвинутой автором в 2001 г. В основу отечественной модели национальной инновационной системы предлагается положить непротиворечивую связь трех сфер: а) высокотехнологичной прорывной промышленности; б) постнеклассической (по В. С. Степину) инновационной науки, базирующейся как на фундаментальных знаниях, так и на проектно-программном мышлении (по Г. П. Щедровицкому); в) проектного образования, развивающего инновационные способности посредством включения преподавателей и студентов в работу над программами регионального развития. Рассматриваются также методологические, социологические, культурологические и экономические основания «проектной парадигмы университетского образования».

In the article a social-cultural-historical context of the conception of "project university", proposed by author in 2001, is reconsidered. It is proposed to ground our country's model of national innovative system on consistent connection between three spheres: a) hitech advanced industry; b) postnonclassical (according to V. S. Stepin) innovative science, based both on fundamental knowledge and on project-programmatic thinking (according to G. P. Schedrovitsky); c) project education that form innovative abilities by means of inclusion of teachers and students in the work

on programs of regional development. The methodological, sociological, culturological and economic foundations of a “project paradigm of a university education” are also considered.

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

Ключевое утверждение статьи: организация науки, промышленности, образования в единую национальную инновационную систему и создание перспективной модели проектного университета необходимо проводить с целью программирования управляемого перехода страны к новому техно-промышленному и социокультурному укладу. При этом мы предлагаем опираться не на экономизм и монетаризм, а на стратегию «мирового соразвития» и учение о «качестве жизни» (Ю. В. Крупнов), идеологию управляемой организации научно-технологических прорывов (Ю. В. Громыко), доктрину «физической экономики» (Л. Ларуш; П. Г. Кузнецов и

др.), концепцию «полноценных производительных сил» страны (М. Д. Дворцин), что и позволит, в конечном счете, перейти от классического университета (исследовательской науки и образования) к постнеклассическому «проектному университету» (проектно-программной науки, образования, производства).

Характеристика современной социо-культурно-исторической ситуации как перехода к «альтернативной» цивилизации, стратегия развития человечества на XXI век. Достаточно точную, емкую, глубокую характеристику современной ситуации в странах бывшего СССР в контексте мировой дал в свое время один из ректоров БГУ; с нашей точки зрения, сказанное им в наибольшей степени относительно как раз к Республике Беларусь, и именно в отношении нашего государства можно утверждать, что на его долю «в новых социальных и культурных условиях выпала особая роль: возможность оказаться в авангарде мирового развития. Довольно сетовать по поводу нашей отсталости и бедности, и непомерно восторгаться тем, как замечательно живет весь "цивилизованный" мир. Глобальный общецивилизационный социальный и культурный кризис поставил все страны и народы перед лицом проблем одного порядка — как строить свои отношения с будущим и само будущее. В этом смысле каждый народ имеет свой шанс на прорыв, и самое время осознать особенность нашей ситуации и не упустить эту уникальную возможность предложить мировому сообществу перспективную социо-культурную инициативу» [6, с. 37]. Для столь серьезных утверждений, по нашему мнению, действительно есть все основания. Именно общецивилизационный характер кризиса был зафиксирован на известном форуме ООН в Рио-де-Жанейро в 1992 г., на котором элита всего мира высказалась за смену социо-культурной парадигмы развития современного «общества потребления» и перехода к «альтернативной цивилизации», что нашло отражение в новом и уже широко известном понятии — «устойчивое развитие» [1]. Рассмотрим, что из этого может следовать для определения контуров новой образовательной политики в ведущем национальном образовательном центре Республики Беларусь — Белгосуниверситете.

В условиях кризиса традиционных институтов социализации молодежи резко возрастает значение сферы образования как потенциально чуть ли не единственного средства обеспечения необходимого социо-культурного и антропологического прорыва. Мы

считаем, что в будущем произойдет превращение образования (и в особенности ведущих национальных университетов) в ключевую сферу общественной жизни в деле обеспечения перехода человечества на модель «альтернативной цивилизации» и «устойчивого развития», ибо она непосредственно работает с сознанием и способностями молодого поколения в целом. Образование становится одним из ведущих факторов национальной безопасности и конкурентоспособности обществ постиндустриальной эпохи [7].

Смена новоевропейской образовательной парадигмы

От созерцательно-вербальной к мыследеятельностно-самоопределенческой ПРАКТИКЕ образования. Таким образом, новый социо-культурно-исторический контекст востребует смену образовательной практики, которая сегодня строится на парадигме классической научной познавательной-ориентированной рациональности, представленной в форме учебных предметов типа «основ наук». Такое содержание образования вместе с пассивной классно-урочной и лекционно-семинарской формой организации занятий никак не способствуют формированию у молодого поколения активной проектно-деятельностной жизненной позиции, не развивают необходимых навыков для жизни в современных условиях. Мы утверждаем, что разработка социокультурного проекта «альтернативной цивилизации» должна осуществляться одновременно с выращиванием как новой проектно-практической мыследеятельностной постнеклассической рациональности (кратко «проектно-практической»), так и самих ее носителей. Это возможно только в условиях иной образовательной парадигмы, нового базового процесса, перехода учащихся и студентов от пассивного восприятия сведений и информации из объектно-ориентированных «основ наук» к втягиванию и укоренению их в процесс созидания «альтернативной цивилизации» через прямое участие молодых людей уже на ученической скамье в проектировании и практико-экспериментальной (в том числе имитационно-игровой) проверке различных элементов и пластов будущей общественной и индивидуальной жизни. Назовем эту перспективную педагогическую формацию ПАРАДИГМОЙ и ПРАКТИКОЙ мыследеятельностно-

самоопределенческого образования, обучения и воспитания личности [8].

Концепция «проектного университета» как логическая конкретизация мыследеятельностно-самоопределенческой образовательной ПАРАДИГМЫ: от исследования к самоопределению, проектированию и действованию. Нам видятся следующие перспективы системы высшего и прежде всего университетского образования в XXI веке. В этом случае мыследеятельностно-самоопределенческая образовательная парадигма конкретизируется в форму «института проектного типа» и «проектного университета», в основу которых закладывается проектно-программный тип универсализма и образовательная ПРАКТИКА социо-культурно-исторического самоопределения личности и профессионала. Сверхзадачей такого университета могло бы стать выращивание у выпускников способности к самостоятельному видению решения общецивилизационных глобальных и региональных проблем с учетом всего жизненного и профессионального опыта, накопленного человечеством, и посредством своего личного, ответственного, направленного на будущее профессионального действования. Идея «проектного университета» была предложена нами в 1999 г. в рамках разработки Центром проблем развития образования концепции «Университет как центр культуропорождающего образования. Смена форм коммуникации в учебном процессе» (1999).

НАУЧНАЯ ШКОЛА как организационная – научно-образовательно-производственная – единица (ядро) «ПРОЕКТНОГО УНИВЕРСИТЕТА» будущего (как элитно-прорывного высшего учебного заведения). В 2000 г. мы выдвинули идею превращения «научной школы» в единицу университета и формирования единого «научно-производственно-образовательного процесса» (в нашей версии). На «неорганическом теле» научной школы можно объединить и органично сконфигурировать такие процессы как фундаментальные научные исследования, промышленное внедрение, экспериментальное производство, предпринимательство, образование, воспитание, подготовка молодых ученых, кадровая политика (менеджмент) и др. В таком случае лидер научной школы — вот главная фигура будущего университета. Но, тогда весь учебный процесс меняется. Он должен реально, на деле (!) объединить учебу и научно-исследовательскую или проектно-разработческую работу

студента. Тогда нужно говорить о едином научно-образовательном или научно-образовательно-производственном процессе. В случае превращения «научной школы» в единицу университета мы получаем решение многих проблем. Например, можно снизить учебные нагрузки элите научной школы и привлечь к работе со студентами младших курсов молодых талантливых ученых (аспирантов), «отдать на откуп» научным школам подготовку по базовым учебным предметам тех студентов, которые самоопределились на вхождение в данную научную школу. Данное предложение находит оправдание и в научно доказанном факте: осваивается до 90% материала, если вы его преподаете другим (самый большой показатель в ряду «усвоение/форма учения», в отличие от самого меньшего – 10–15%, если вы просто слушаете лекцию). Вот какие иерархические связки учения-обучения можно было бы реализовать в перспективе: например, студентов 1–2 курсов обучают преимущественно молодые ученые, студентов 3–5 курсов обучают в основном ученые среднего возраста, аспирантов и молодых ученых обучают исключительно лидеры научной школы на разработческих и/или образовательных семинарах данной научной школы. Итак, в предлагаемом подходе мы получаем еще одну структурную единицу факультета университета – научную школу (наряду с или вместо «кафедры»), точнее сеть научных школ, каждая из которых может иметь как научные, так и образовательные подразделения. Как первые, так и вторые работают на научно-производственные сверхзадачи данной научной школы или направления. В таком случае научные и образовательные структуры не будут разобщенно функционировать сами по себе, как это имеет место сейчас. Пусть сама научная школа решает, как ей лучше готовить профессионалов экстра класса в своей области. Именно в рамках научной школы (неформальный и заинтересованный в развитии коллектив) можно легче обеспечить организацию нескольких поколений ученых и формирование «возрастной многослойки» в управлении, органичную подготовку резерва, эффективную работу аспирантуры и докторантуры, преемственность в научных исследованиях. Большие права научных школ должны быть обменены на большие обязанности и ответственность ее лидеров. В перспективе или уже сразу можно попытаться превратить если не все, то некоторые научные школы в «научно-образовательно-производственные» ком-

плексы, со своим производством или выходом на него, заказом на подготовку специалистов, предпринимательской деятельностью и пр. В таком случае в университете должна появиться развитая сеть сервисных служб: научных, образовательных, производственных и др., обеспечивающих прорывы отечественным научным школам на мировой рынок идей, проектов и товаров.

Однако, ясно, что реальная реализация в практике университетов идеи единого научно-образовательно-производственного процесса и, соответственно, формирование университета как единого научно-образовательно-производственного комплекса может столкнуться с серьезными трудностями и может потребовать существенных и кардинальных организационно-деятельностных трансформаций.

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

При разработке контуров «проектной парадигмы университетского образования» мы предлагаем опираться также на:

- 1) представления советской школы СМД-методологии (Г. П. Щедровицкий и др.) о проектировании и программировании как новых типах мыследеятельности, охватывающих и задающих контекст классическому научному познавательному-ориентированному исследованию;
- 2) открытия П. Г. Кузнецова [12; 13]: универсальной системы общих законов природы в языке таблицы пространственно-временных

(LT) размерностей; закона сохранения мощности как общего закона природы; указания на стратегию подготовки через университеты проектологов будущего развития, способных проектировать устойчивое развитие различных подсистем в системе «Природа – Общество – Человек» (Международный университет природы, общества и человека «Дубна»);

3) концепцию Александра Половинкина о необходимости в XXI веке проектировать любые системы как благотворные, на научной и духовно-нравственной основе (посредством методик «созерцательного творчества и соборного делания»);

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

5) методологическую концепцию проектного университета «Развитие» [3] на базе идеи об объединении немецкой и американской моделей университетов на основе культурно-исторического и проектно-программного подходов; концепцию мультиуниверситетской инновационной корпорации Центрального федерального округа России [2]; концепцию группы Ю. В. Крупнова корпоративного института на базе Казанского государственного технологического университета на основе проектно-деятельностного образования [11];

6) представления о направлении изменения ключевых признаков парадигмы высшего образования, которые были признаны на двухгодичных собраниях Международной академии наук высшей школы [14]. В основе данного подхода лежат идеи: о смене предназначения человека с познания на преобразование мира; смене естественно-научного метода на теорию преобразующей практики; осознания того, что в человекообразных системах типичная задача имеет не одно, а несколько решений и поэтому появляется необходимость учитывать в процессе самоопределения множество критериев, в том числе и духовные факторы, ценности, этику и мораль; в итоге авторы утверждают необходимость перехода от «поддерживающего» к «инновационному» характеру обучения;

7) разработку А. О. Грудзинским концепции проектно-ориентированного университета и практики ее реализации на базе Нижегородского государственного университета [4; 5], в которой традиционная иерархическая факультетно-кафедральная подсистема дополняется накладываемой поверх нее сетевой и горизонтальной проектной подсистемой с образованием в пределе инновационных проектных факультетов, способных к динамической устойчивости в потоке новых и новых проектов и программ, заказов и грантов;

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

9) анализ новой экономической и социальной ситуации, в которой оказались университеты мира в конце XX столетия, зафиксированный термином «академический капитализм» [22]. Западные университеты пошли по пути коммерциализации науки, образовательной деятельности, определения общеуниверситетской предпринимательской культуры работы «предприятия университет»;

10) критику традиционных иерархических организаций бюрократического типа и парадигмы «механистического» менеджмента (централизация контроля, компетентности, полномочий) в западной науке и практике управления, включая стиль работы крупных корпораций и университетов, за неспособность справиться с вызовами динамично изменяющейся и стремительно усложняющейся внешней среды. Формальные «перегородки» между подразделениями одного операционного уровня и опосредованность их взаимодействий через вышестоящие подразделения исключают свободный обмен информацией внутри организации и кооперацию подразделений вне рамок иерархии. Сложившаяся организационная структура университетов, основанная на иерархической функциональной департаментализации института в целом, а также на дисциплинарной департаментализации учебной и научной деятельности стала препятствием в переходе университетов на инновационный путь развития;

11) представления об индивидуализированной, обучающейся и самообновляемой организации как цели реформы стратегического управления университетом. Для того, чтобы в процессе приспособ-

собления к новым условиям внешней среды, в ходе непрерывной цепи организационных изменений не произошло дестабилизации работы университета, он должен обладать исключительными способностями к адаптации, обучению и самообновлению. Для этого нужен переход от механистической к органической организации с новой философией – верой в личность и силу индивидуальной инициативы сотрудников, делегированием полномочий от менеджеров верхнего звена к непосредственным исполнителям, поощрением инициативы последних, перенесением предпринимательского ядра компании на низовые уровни, созданием «обучающейся организации», обеспечением постоянного самообновления организации. Первым изложением цельной концепции организации такого типа стала книга «Индивидуализированная корпорация» (Ghoshal, 2000). Становление общества (информационного, постиндустриального), «основанного на знаниях», содействует переходу от эры «корпоративного человека» (живет для того, чтобы работать) к «поколению X» (работает для того, чтобы жить) [18]. Для университета это соответствует появлению новой фигуры – «преподаватель, ученый, предприниматель» в одном лице;

12) мировой практический опыт и теоретические модели элементов и систем управления функциями инновационного университета как регионального научно-образовательно-производственного комплекса. Многие университеты мира уже пошли по пути создания новой модели университетского управления, европейские университеты называют себя инновационными. Рассмотрим данный опыт [4; 5; 15]:

а) концепция «отзывчивого университета» (ориентированного на потребности общества и потребности конкретных людей) основывается на идее, что безбедное существование академического сообщества в «башне из слоновой кости» закончилось и для дальнейшего развития университета следует что-то предпринять, основываясь на общественном запросе [23]. Задача университета должна быть триединая: образование студентов, научные исследования и взаимодействие с обществом, а развитие ориентации на потребителя должно идти во всех этих трех направлениях;

б) университет как инновационная предпринимательская организация. Бартон Кларк на основе изучения практики работы пяти европейских инновационных университетов — Warwick University

(Великобритания), University of Twente (Нидерланды), University of Strathclyde (Великобритания), Chalmers University (Швеция) и University of Joensuu (Финляндия) — сформулировал концепцию «предпринимательского университета» [17]. Монография Кларка носит этапный характер, поскольку впервые открыто декларирует новый способ функционирования академического сообщества и университета в целом. Кларк указывает следующие направления трансформации нынешней университетской структуры к предпринимательскому университету: усиление управленческого ядра университета, расширение служащей развитию университета периферии, диверсификация источников финансирования; стимулирование основного профессорско-преподавательского состава, развитие всеобъемлющей предпринимательской культуры. Широкая трактовка автором понятия «предпринимательство» предполагает подход к университету как непрерывно саморазвивающемуся «организму», поощрение духа предпринимательства и инициативы [11], что, однако, не сводится к зарабатыванию денег, но тем не менее может означать поворот образования в сторону обеспечения инновационных прорывов в различных областях на основе целенаправленной научно-технологической политики;

в) университет как предприятие. Книга «Предприятие Университет. Власть, управление и перестройка в Австралии» [20] фактически является анализом современного состояния австралийских университетов в контексте концепции предпринимательского университета Б. Кларка;

г) от иерархической к сетевой организации университета. Изложенные выше концепции в целом носят функциональный характер и мало говорят о развитии структурных отношений внутри университета. Этому посвящена работа Дилла (Dill) и Спорна (Sporn) «Университет 2001: Как будет выглядеть университет в двадцать первом веке?» [19].

д) университет-технополис. Франциск Параделла (Francesc Sole Paradella) в докладе на ежегодной конференции Европейской академической сети деканов рассмотрел развитие организационной модели университета от простой вертикальной дисциплинарной схемы к современной сложной модели университета-технополиса [21].

Список использованных источников

1. Бестужев-Лада, И.В. Альтернативная цивилизация / И. В. Бестужев-Лада. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 352 с.
2. Громыко, Ю. В. Региональный университет как субъект стратегий развития: регионоформирование, научно-техническая, кадровая и инновационная политика, идентичность / Ю. В. Громыко // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – №2(30). – С. 43–49.
3. Громыко, Ю.В. Образование как средство формирования и выраживания практики общественно-регионального развития / Ю.В.Громыко, В.В.Давыдов // Вопросы методологии. – 1992. – №1–2. – С. 68–84.
4. Грудзинский, А. О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза / А.О. Грудзинский. – Н.Новгород: ННГУ, 2004. – 370 с.
5. Грудзинский, А. О. Социальный механизм управления инновационным университетом: автореф. дисс. ... докт. соц. наук: 22.00.08 – социология управления / А. О. Грудзинский ; Санкт-петерб. гос. ун-т. – СПб., 2005. – 36 с.
6. Козулин, А.В. Роль образования и миссия университета в XXI веке // Образованная Россия: специалист XXI века. III съезд Петровской Академии наук и искусств / Под общей ред. президента Петровской АНИ акад. Л.А.Майборода. – СПб.: Петровская АНИ, 1998. – С. 37–41.
7. Краснов, Ю.Э. Механизмы стратегического развития сферы образования Республики Беларусь как фактор национальной безопасности общества постиндустриальной эпохи // Наука и образование на пороге III тысячелетия = The Science and Education on the Threshold of 3-rd Millennium: Тезисы докладов Международного конгресса (г. Минск, 3-6 октября 2000 г.). В 2-х книгах. Кн. 1. – Мн.: НАН РБ; Мин. обр. РБ, 2000(б). – С. 21–22.
8. Краснов Ю.Э. От созерцательно-вербальной к мыследеятельностно-самоопределенческой парадигме образования // Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда: Материалы Респ. Науч. - практ. конф., 25 апр. 2000 г., Минск / Под ред. Н.А.Березовина. – Мн.: БГУ, 2000(а). – С. 26 –29.

9. Краснов, Ю.Э. Предложения для разработки концепции и программы кадровой политики в Белгосуниверситете, 2000(в), рукопись.
10. Краснов, Ю.Э. К вопросу о концепции «проектного университета» / Ю.Э. Краснов // Вышэйшая школа. – 2001. – № 5. – С. 70 – 72.
11. Крупнов, Ю.В. Корпоративный университет на основе проектно-деятельностного образования как инструмент инновационного развития / Ю.В. Крупнов [и др.] // Высшее образование в России. – 2006. - №11. – С. 3-15.
12. Кузнецов, О.Л. «П.Г. Кузнецов и проблема устойчивого развития Человечества в системе природа – общества — человек» / Доклад на межд. симпозиуме: «Пространство и Время в эволюции глобальной системы природа – общества – человек», посвящ. светлой памяти выдающегося русского ученого Побиска Георгиевича Кузнецова. Москва, 14-15 декабря 2001 г. / О.Л. Кузнецов, Б.Е. Большаков – Дубна, 2002. – 48 с.
13. Кузнецов, О.Л. Устойчивое развитие: научные основы проектирования в системе природа-общество-человек / О.Л. Кузнецов, Б.Е. Большаков (Учебник XXI века). – Изд-во «Гуманистика», 2001. – 615 с.
14. Ответ Твента: структура предпринимательского университета в Голландии [Изложение фрагментов монографии Б.Р. Кларка "Создание предпринимательских университетов: организационные пути преобразования" (1998)] // Alma mater. – 1999. – № 2. – С. 36–41.
15. Шипик, Л.Ю. Стратегия и формы развития университетского образования в условиях становления экономики знаний: автореф. дис. ... канд. соц. наук: / Л.Ю. Шипик ; Ростовск. гос. пед. унив-т. – Ростов-на-Дону, 2006. – 28 с.
16. Шукшунов, В.Е. Инновационное образование (парадигма, принципы реализации, структура научного обеспечения) / В.Е. Шукшунов, В.Ф. Взятыхшев, А.Я. Савельев, Л.П. Романкова // Высшее образование в России. – 1994. – №2 – С. 13-28.
17. Clark, B.R. Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Issues in Higher Education / B.R. Clark. – Paris: IAU Press, Pergamon, Elsevier Science, 1998. - P. 164.
18. Conger, J.A. How Gen X managers manage / J.A. Conger // Strategy & Business. – 1998. – Vol. 10, First Quarter. – P. 21–31.

19. Dill, D.D. University 2001: What Will the University of the Twenty-First Century Look Like? / D.D. Dill, B. Sporn // Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly / Eds. D.D. Dill, B. Sporn. – Oxford: Pergamon, 1995.
20. Marginson, S. The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia / S. Marginson, M. Considine. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
21. Paradella, F. What is the Entrepreneurial University? / F.S. Paradella // DEAN Third Annual Conference Proceedings. – Berlin, 2001.
22. Slaughter, S. Academic capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University / S. Slaughter, L.L. Leslie. – Baltimore, MA: The John Hopkins University Press, 1997.
23. The Responsive University. Restructuring for High Performance / Ed. W.G. Tierney. – Baltimore & L.: The Johns Hopkins University Press, 1998.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УНИВЕРСИТЕТЕ

В данном тексте анализируется сущность педагогической деятельности, рассматриваются методологические и теоретико-педагогические вопросы культуры преподавателей университета и ее влияние на повышение качества учебного процесса и педагогической деятельности.

Качество педагогического процесса в вузе зависит от преподавателя и организации им педагогической деятельности, ее содержания, наукоемкости, методической оснащенности, культуры проведения. Педагогическая деятельность может иметь профессиональный и непрофессиональный характер. Профессиональная педагогическая деятельность в вузе осуществляется специалистами, имеющими высшее образование и специальную предметную подготовку. Уже в силу этого она представляет социально-педагогическую ценность.

В более предметном выражении профессиональная педагогическая деятельность – это деятельность, направленная на формирование личности, профессиональную подготовку будущего специалиста в конкретной области труда.

Педагогическая деятельность состоит из трех взаимосвязанных составляющих: обучения, воспитания, научной работы. В данной статье мы ограничимся рассмотрением вопросов, связанных с учебным процессом.

Преподаватель, осуществляя профессиональную деятельность, всегда ставит перед собой определенную цель, которая конкретизируется через задачи и реализуется в содержании через определенные формы учебного процесса с помощью соответствующих методов (технологий). Цель, содержание, методы, формы являют-

ся четырьмя важнейшими атрибутами педагогической деятельности, без которых она не состоится. Умение педагога правильно сформулировать цель и задачи своей деятельности, грамотно отобрать содержание и методы для его материализации при обучении студентов является показателем его профессиональной компетентности и педагогической культуры.

Профессионально грамотный и опытный преподаватель понимает функции педагогической деятельности и реализует их. Они в суммарном виде дают представление о ее структуре и содержании. Учитывая исследования Ю. К. Бабанского, З. И. Васильевой, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластёнина, И. Ф. Харламова, в деятельности преподавателя можно выделить следующие функции: образовательную, воспитательную, развивающую, коммуникативную, организаторскую, диагностическую, аналитическую.

Реализация всех функций шаг за шагом в процессе обучения студентов свидетельствует о высокой педагогической культуре преподавателя и оказывает существенное влияние на повышение качества учебного процесса.

Педагогическая культура как научная категория начала разрабатываться сравнительно недавно. Само понятие введено в научный оборот в 70-е годы прошлого столетия ленинградскими учеными.

Анализ изучения литературных источников свидетельствует о наличии значительного количества работ монографического характера и разного рода публикаций в материалах научных конференций. Так, важнейшими признаками развития педагогической культуры педагога В.И. Писаренко считает его интеллигентность и, прежде всего, развитие его интеллекта, широкий кругозор, глубокие профессиональные знания. Н.В. Кузьмина рассматривает педагогическую культуру учителя как неотъемлемую часть его педагогического мастерства. Исследуя педагогическую культуру преподавателя вуза, В. Г. Гаврилюк и Н. Т. Гусева отмечают, что она проявляется, прежде всего, в знании ими современной педагогической теории и умении использовать эти знания в учебном процессе. Кроме того, они включают в структуру педагогической культуры преподавателя его личные качества, культуру речи, технику преподавания.

В нашей интерпретации профессиональная педагогическая культура – это совокупность профессионально обусловленных личностных характеристик преподавателя вуза: органически взаимосвязанные между собой система знаний, система ценностей, педагогическая техника, профессионально значимые качества и способности, позволяющие осуществлять педагогическую деятельность на высоком творческом уровне.

Анализ данного определения рассматриваемого понятия дает основание построить теоретическую модель профессиональной педагогической культуры, включив в нее следующие компоненты (см. рис.1):

Профессиональная педагогическая культура	знание
	ценности
	техника
	качества
	способности
	креативность
	рефлексия
	внешняя культура

Рисунок 1. Профессиональная педагогическая культура

Профессионально обусловленные знания составляют теоретическую содержательную основу педагогической культуры. Они включают знания по всем трем блокам учебных предметов: специальному, психолого-педагогическому, социокультурному.

Педагогическая техника вооружает носителя педагогической культуры умениями применять свой знаниевый потенциал в практической учебной работе вуза. Знания и умения определяют научный уровень содержания учебного процесса.

Педагогические ценности являются теоретико-методологическим ориентиром, своего рода ядром профессиональной культуры, помогают педагогу построить иерархию приоритетов в образовательном процессе.

Профессионально значимые качества личности преподавателя не только способствуют осуществлению педагогической деятельности творческого типа, но и содействуют формированию определенного отношения студентов к преподавателю (уважения, любви,

признательности и др.). Без профессионально значимых качеств педагог оказывается профессионально непригодным. Исследование показывает, что у уважаемого преподавателя уровень знаний у студентов выше.

С профессионально значимыми качествами сопрягаются педагогические способности: общие и специальные. К специальным способностям можно отнести: способность к диалогическому педагогическому мышлению, способность к творчеству и педагогической импровизации, способность программировать свою деятельность и предвидеть ее результаты, способность к быстрой рефлексии и т.д. Профессионально значимые качества и способности выступают в роли катализатора, повышая продуктивность образовательной деятельности.

Внешняя культура, являясь структурным компонентом педагогической культуры, играет существенную роль в работе преподавателя. Внешнюю культуру составляют внешний вид (одежда, прическа, аксессуары), речь (лексическое богатство, выразительность, образность, четкость дикции, необходимый темп и сила голоса), культура невербального общения (мимика, пантомимика, спокойствие, саморегуляция).

Названные восемь ведущих структурных компонентов образуют стержень педагогической культуры и обуславливают формирование педагогического мастерства преподавателя и вместе взятые влияют на качество образовательного процесса.

Наша опытно-экспериментальная работа, проведенная с группой преподавателей МГЛУ (10 человек), выявила, что не все они представляют, как происходит формирование педагогической культуры и свою роль в этом процессе. А он начинается до поступления в университет и проходит в 3 этапа.

Первый этап – стихийный довузовский. Уже в начальной школе у детей начинают возникать неосознанные представления об учителе и его деятельности. Это как бы «первые кирпичики» в нулевом педагогическом цикле. Учеба в школе шаг за шагом расширяет знания и представления учащихся о педагогах. Старшеклассники имеют более систематизированные представления о педагогической деятельности и в состоянии сделать свой профессиональный выбор.

Второй этап – связан с вузовским периодом жизнедеятельности студентов. В университетах у них закладываются слагаемые педагогической культуры. Но в вузах педагогического профиля этот процесс осуществляется целенаправленно, а в других вузах – стихийно, мимоходом, попутно.

Третий этап – самый ответственный, начинается после получения дипломов, у тех выпускников, которые становятся педагогами. Это самостоятельно-творческий этап, сопряжен со многими трудностями. Их преодоление, равно как и повышение педагогической культуры, зависит от самого преподавателя. Особо важное значение имеют следующие вопросы. Во-первых, развитие и закрепление интереса к профессиональной педагогической деятельности. Во-вторых, развитие аналитических способностей. В-третьих, формирование творческого потенциала личности. Мы выделили данные задачи потому, что они важны сами по себе. Как показало наше исследование, проведенное на первом курсе одного из факультетов МГЛУ, развиты они недостаточно: 42% первокурсников не проявляют интереса к педагогической деятельности; 54% не обладают аналитическими способностями; у 28% студентов не развит творческий педагогический потенциал.

Итак, педагогическая культура – сложное интегративное качество преподавателя, которым владеют все преподаватели, но с разной степенью выраженности. Нельзя утверждать, что какой-то элемент педагогической культуры имеет приоритетное значение: все они, составляя органическое единство, создают сложное образование личности. Более того, отсутствие одного-двух слагаемых отрицательно сказывается на культуре и качестве труда педагога. И, в то же время, практика показывает, что сформированная разносторонняя педагогическая культура преподавателей позитивно влияет на совершенствование преподавания в современном университете, является одной из его детерминант.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА АТОМНОЙ И ЯДЕРНОЙ ФИЗИКИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Рассмотрены особенности преподавания курса атомной и ядерной физики на естественнонаучных факультетах современных ВУЗов. Проанализированы соотношения теоретической и практической составляющих процесса преподавания данного курса физики. Отмечено, что все рассматриваемые законы, закономерности, основные положения должны формулироваться и доказываться с необходимой математической строгостью на основе математического аппарата, изученного студентами в предыдущих семестрах, а также на основе предшествующих разделов курса общей физики (механика, молекулярная физика и термодинамика, электричество и магнетизм, оптика), что освоение программного материала предполагает систематическую самостоятельную работу студентов на лекционных, практических и лабораторных занятиях.

Features of a course of atom and nuclear physics teaching at natural-science faculties of modern HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS are considered. Ratios of theoretical and practical components of teaching process of this physics course are analyzed. It is noted that all considered laws, regularities, basic provisions should be formulated and proved with necessary mathematical severity on the basis of the mathematical apparatus studied by students in the previous semester (differential and integral calculus, the vector analysis, the differential equations, probability theory, etc.), and also on the basis of previous sections of the general physics course (mechanics, molecular physics and thermodynamics, electricity and magnetism,

optics), that development of a program material assumes systematic, independent work of students on lecture, practical and laboratory researches.

Дисциплина «Атомная и ядерная физика» представляет собой заключительный раздел курса общей физики и является фундаментом многих общих и специальных курсов, таких как «Квантовая механика», «Квантовая радиофизика и оптоэлектроника», «Статистическая радиофизика» и др. Целью преподавания дисциплины «Атомная и ядерная физика» является ознакомление студентов с основными современными квантовыми представлениями, описывающими явления микромира, подготовка студентов к постановке и проведению теоретических и экспериментальных исследований в области атомной и ядерной физики.

Полученные сведения по атомной и ядерной физике должны помочь студентам ориентироваться в области современной физики и технологий, способствовать развитию творческого мышления, навыков самостоятельной познавательной деятельности. В результате изучения дисциплины студенты должны знать основные законы, закономерности и методы квантовой физики; строение и основные свойства атомов, молекул и атомных ядер; уметь применять законы, закономерности и методы квантовой физики для описания молекулярных, атомных, ядерных и других микрообъектов, а также астрофизических процессов; раскрывать и обобщать физические закономерности, которым подчиняются изучаемые квантово-механические явления, корректно формулировать и решать задачи по атомной и ядерной физике с использованием дифференциального и интегрального исчисления, векторного анализа и теории дифференциальных уравнений; применять методы экспериментального измерения квантово-механических величин, обработки и представления полученных результатов; рассчитывать различные типы погрешностей.

В первых лекциях следует объяснить студентам основные этапы развития атомной и ядерной физики, отразить связь атомной и ядерной физики с другими дисциплинами, акцентировать внимание студентов на специфике законов микромира, рассказать об экспериментальных работах, установивших за-

кономерности в атомных спектрах, которые послужили ключом к познанию строения атомов, объяснить физическую сущность опытов Резерфорда, приведших к ядерной модели атома.

В последующих лекциях необходимо показать несостоятельность классической физики для объяснения свойств атомов, дискретность процессов испускания и поглощения излучения, объяснить модель атома Бора, подтвержденную опытами Франка и Герца, объяснить особенности пространственного квантования, вытекающие из опытов Штерна и Герлаха и показавшие наличие спина у электрона, отметить, как развивались взгляды на природу света (квантовая гипотеза Планка, квантовые закономерности фотоэффекта и тормозного рентгеновского излучения, эффект Комптона, корпускулярно-волновой дуализм), рассказать о гипотезе де Бройля и ее экспериментальном подтверждении (дифракция электронов, атомов и молекул, нейтронов), объяснить статистический смысл волн де Бройля и раскрыть физическую сущность корпускулярно-волнового дуализма, отметить важность установленного Гейзенбергом соотношения неопределенностей для развития квантово-механических представлений. Важно объяснить необходимость введения волновой функции для характеристики квантовых состояний, дать ее вероятностную интерпретацию, конкретизировать законы сохранения, действующие в квантовой механике, показать, как из уравнения Шредингера вытекает квантование энергии микрочастиц, к каким результатам приводит решение уравнения Шредингера для движения микрочастиц в потенциальной яме и для простейшего атома – атома водорода объяснить механизм спин-орбитального взаимодействия и наличие тонкой структуры спектральных линий, провести классификацию электронных состояний атома водорода, показать необходимость учета правил отбора и их связь с законами сохранения момента импульса и четности.

При объяснении спектров многоэлектронных атомов следует изложить принцип Паули, объяснить типы связей электронов в атоме, дать классификацию их состояний и на основе правил Хунда научить студентов правильно записывать электронную конфигурацию основного состояния многоэлектронного атома, рассмотреть уровни энергии и спектр атома гелия, атомов щелочных металлов, дать общую характеристику оптических спектров

многоэлектронных атомов, отметить особенности характеристических рентгеновских спектров (закон Мозли, Оже – эффект), объяснить с точки зрения атомной физики закономерности периодической системы элементов Менделеева. При изучении законов излучения атомных систем следует описать спонтанные и вынужденные излучательные переходы с привлечением коэффициентов Эйнштейна, отметить особенности равновесного теплового излучения и привести формулу Планка, показать, как можно вычислить интенсивности спектральных линий атомов, объяснить естественное уширение спектральных линий и уширение линий из-за эффекта Доплера и столкновений атомов, отметить принципы лазерной спектроскопии.

Рассматривая тему «Атомы во внешних полях» необходимо последовательно разобрать следующие вопросы: магнитный момент атома, гиромангнитное отношение, магнетон Бора, фактор Ланде, атом в магнитном поле, эффект Зеемана, эффект Пашена-Бака, электронный парамагнитный резонанс, ядерный магнитный резонанс, атом в электрическом поле, поляризуемость атомов и молекул, эффект Штарка.

Заключив рассмотрение строения и свойств атомов, следует перейти к рассмотрению строения и свойств молекул, объяснить типы связей атомов в молекулах, зависимость энергии молекулы от ориентации спинов электронов, строение электронных оболочек и природу химической связи в молекулах, колебательное и вращательное движение молекул и, соответственно, вращательные, колебательные и электронные спектры молекул, явление комбинационного рассеяния света.

При изучении строения и свойств атомных ядер следует начать с рассмотрения сверхтонкой структуры спектральных линий, затем дать современную информацию о составе и основных характеристиках атомных ядер, объяснить свойства ядерных сил, рассмотреть модели ядер, ядерные реакции, общие закономерности радиоактивного распада (альфа-распад, бета-распад, спектр бета-частиц, проблема массы нейтрино, e-захват, гамма-излучение ядер, внутренняя конверсия, спонтанное деление ядер, протонная активность, радиоактивные семейства, трансурановые элементы), деление и синтез атомных ядер (деление ядер под действием

нейтронов, цепная реакция, синтез легких ядер, термоядерный и инерционный синтез, мезонный катализ), осветить существующие проблемы ядерной энергетики.

При изучении темы элементарные частицы следует рассказать о методах регистрации элементарных частиц, видах взаимодействий и классификации элементарных частиц, античастицах, законах сохранения электрического, лептонного барионного зарядов, странных частицах, несохранении четности в слабых взаимодействиях, об изотопическом спине, кварковой модели адронов, осветить проблему построения единой теории слабых, электромагнитных и сильных взаимодействий, отметить последние достижения в области физики элементарных частиц (открытие бозона Хиггса и т.п.).

Заканчивая чтение лекций по курсу атомной и ядерной физики следует рассмотреть связь микро- и макрокосмоса (последние достижения в области астрофизики – Галактика и метagalaktika, расширяющаяся вселенная, большой взрыв, эволюция звезд, красные гиганты, белые карлики, нейтронные звезды, черные дыры, эволюция вселенной).

На практических и лабораторных занятиях необходимо закрепить пройденный теоретический материал, обеспечить проявление интереса к физике, придать творческому процессу эмоциональную окраску, активизировать мышление студентов.

Радькова С. А.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МИРА ПЕДАГОГА КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе проводится анализ различных теоретических подходов к трактовке понятия «профессиональный образ мира педагога» через его взаимодействие с универсалиями педагогической культуры как ресурса повышения качества высшего образования.

The paper analyses different theoretical approaches to the concept «teacher's professional world image» through its interaction with the universals of pedagogical culture as a means of improving the quality of higher education.

Многие эмпирические психологические исследования показывают, что профессионалы воспринимают окружающий мир и себя в нем через призму мира своей профессии. Согласно Е.Ю.Артемьевой, мир профессии, представляющий групповой инвариант субъективного отношения профессионалов к миру, является неотъемлемой частью субъективной модели образа мира у профессионалов [1]. Концепция субъективного мира, разработанная Е.Ю. Артемьевой, стала методологическим основанием исследования проблем становления профессионального образа мира педагога.

Образование выступает как способ становления человека, возможность быть, становиться, значит (и для педагога) образовываться – стремиться к созданию собственного профессионального образа мира. Профессиональный образ мира современного педагога – целостная система представлений педагога о педагогическом процессе, о себе и других его непосредственных участниках; включает в себя аксиологические основы (ценности и смыслы), онтологическую составляющую (взаимодействие с Другим, как основа педагогического процесса), методологические

основания (принципы стиля нового педагогического мышления). Но для этого необходимо осуществить переход от технократической (наполнительной) педагогики к педагогике смысловой (культуротворческой): от предмета – к человеку, от человека образованного – к человеку культуры [3].

Как отмечает Ю.В. Сенько, в основании каждой профессиональной культуры находится паттерн – определенная исторически сложившаяся матрица, формирующая «ядро» культуры и ею же сформированная. В педагогической культуре эта роль принадлежит профессиональному образу мира педагога. Именно он конституирует деятельность каждого педагога, определяет ее ценностно-смысловые координаты, предмет, онтологические представления об образовательном процессе, его методологические ориентиры. Паттерном классической педагогики является патернализм с его четко выраженной доминантой на реализацию целерациональных, субъект-объектных отношений в образовательной практике. Паттерн постклассической педагогики – другодоминантность с ее четко выраженной ориентацией на реализацию ценностно-рациональных, субъект-субъектных отношений в образовательной практике. Другодоминантность означает установление взаимного принятия друг друга, постановку себя на место Другого [4, с. 63–64].

Вместе с тем качество образования определяется профессиональной культурой педагога, ее универсалиями (научно-педагогическая картина мира, педагогическое мировоззрение, Я-концепция педагога, профессиональный образ мира педагога) [3]. Как универсалия педагогической культуры, профессиональный образ мира аккумулирует жизненный и профессиональный опыт, исходя из которого педагог оценивает, переживает, осмысляет мир и себя в нем, сводит в целое свои представления о педагогической действительности.

М. Н. Фроловская указывает на то, что если научно-педагогическую картину мира и профессиональное мировоззрение педагог знает, то в профессиональном образе мира он живет, это часть его повседневной жизни. В то время как научно-педагогическая картина мира и профессиональное мировоззрение для педагога абстрактны, всеобщи, его профессиональный образ мира имеет не

только значение, но и личностный смысл, которым освещается взаимодействие непосредственных участников педагогического процесса. Педагогическая картина мира – это интегральное научно-педагогическое знание, обобщенный образ «ставшей» педагогической культуры, включающий в себя базовые категории педагогики, методы, технологии. Вместе с тем она есть и способ систематизации современного педагогического знания, результат теоретической деятельности многих исследователей.

Особенно сближают профессиональный образ мира и Я-концепцию (совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженных с самооценкой, – Р. Бернс, К. Роджерс и др.) педагога ее смысловая, оценочная составляющие. Эта самооценка уровня принятия себя педагогом и других участников педагогического процесса: что я собой представляю, что я о себе думаю, как я смотрю на свою настоящую и будущую деятельность [5, с. 18–20].

Личностно-профессиональное становление в условиях реальной жизнедеятельности человека (в условиях высшего профессионального образования) проявляется в конструировании профессионального образа мира, определяется решением задач на смысл и ценность выполняемой деятельности для общества и самого себя, как постепенное преобразование мышления человека (со свойственными ему индивидуальными особенностями) в профессиональное мышление, которое, оставаясь формой познания, участвует в обеспечении целостности и системности складывающейся профессиональной картины мира и саморазвитии собственной личности [2, с. 58]. Вместе с тем не все преподаватели вуза сегодня готовы к активному конструированию собственного профессионального образа мира в течение всей трудовой жизни, к саморазвитию в требуемых временем компетентностных координатах, к преодолению барьеров прохождения через множество кризисов, от выбора направления движения в которых зависит последующее состояние профессионализма.

М.Н. Фроловская делает важный вывод: организация педагогического процесса как гуманитарной практики создает предпосылки для повышения качества образования. Эту практику способен выстроить педагог, создающий собственный профессиональный образ мира, проявляющийся в другодоминантности, диалогичности,

метафоричности, рефлексивности, понимании. Именно такой педагог мыслится центральной фигурой модернизации современного образования [6, с. 7].

Таким образом, развитие теоретических представлений о профессиональном образе мира как универсалии профессиональной культуры педагога, его структурных составляющих, ориентация преподавателя на становление гуманитарно ориентированного профессионального образа мира может рассматриваться в качестве важного ресурса повышения качества высшего образования.

Список использованных источников

1. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева; под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
2. Козлова, Н.В. Личностно-профессиональное становление: психолого-акмеологический подход / Н.В. Козлова. – Томск: Изд-во ТПУ. – 2007. – 201 с.
3. Сенько, Ю.В. Педагогика понимания / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 192 с.
4. Сенько, Ю.В. Профессиональный образ мира педагога и его педагогическая культура / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2011. – №2. – С. 63–68.
5. Фроловская, М.Н. Профессиональный образ мира педагога как универсалия педагогической культуры / М.Н. Фроловская // Известия АлтГУ. – 2010. – № 2-2. – С. 18–25.
6. Фроловская, М.Н. Становление профессионального образа мира педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / М.Н. Фроловская; Кузбас. гос. пед. акад. – Новокузнецк, 2011. – 49 с.

Ражнова А. В.

РАЗВИТИЕ ИНСТИТУТА МАГИСТРАТУРЫ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме развития института магистратуры в Республике Беларусь. Рассмотрена сущность идеи непрерывного образования и варианты её воплощения в жизни человека. Опираясь на данные социально-педагогического исследования, автор обосновывает возможность реализации идей непрерывного образования посредством совершенствования и развития второй ступени высшего образования.

The article is devoted to the development of the Institute of Magistracy in Belarus. The essence of the idea of lifelong learning and the ways of its realization in life. Based on data from the social and pedagogical research, the author proves the feasibility of the ideas of continuing education through the improvement and development of the second stage of higher education.

Идея непрерывного образования занимает значимое место среди наиболее популярных и прогрессивных идей современности. Сущность идеи непрерывного образования заключается в постоянном обновлении, усовершенствовании знаний человека. Очень точно её охарактеризовали академики С. Я. Батышев и А. М. Новиков: «Динамизм современной цивилизации, наращивание её культурного слоя, усиление роли личности в обществе и производстве, рост её потребностей, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии предполагают замену формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь» [1, с. 343]. Рассматривая содержание понятие «непрерывное образование» относительно

личности, учёные видят три вектора движения человека в образовательном пространстве. Во-первых, человек может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, совершенствовать свою профессиональную квалификацию – «вектор движения вперёд». Во-вторых, подниматься по ступеням и уровням образования – «вектор движения вверх». В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, т.е. возможность образовательного манёвра на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических условий в обществе – «вектор движения по горизонтали, вбок». Развитие профессионала, какому бы вектору оно ни соответствовало, важно и для личности, и для общества в целом. Каким образом может быть реализовано движение человека в образовательном пространстве? Если речь идёт о «движении вперёд» – это курсы повышения квалификации, мастер-классы, профессиональные методические объединения. «Движение вверх» предполагает последовательное освоение программ общего, специального и профессионального образования. Выбирая «вектор движения по горизонтали», человек осваивает другую профессию либо дополнительную специальность, выбирая курсы переподготовки, второе высшее образование на базе имеющегося и т.д.

Не сравнивая эти варианты движения человека в образовательном пространстве с позиции «лучше – хуже», мы попытались выяснить, какому из них отдаёт предпочтение современная учащаяся молодёжь [2]. Анализ результатов опроса (в опросе приняли участие 298 студентов БНТУ) позволил увидеть следующее.

Среди приоритетных профессиональных планов будущих специалистов – «основать своё дело» (удельный вес категории $K=0,26$), «работать по специальности в коммерческих структурах» ($K=0,21$), «учиться или работать за рубежом» ($K=0,17$), «работать по специальности в государственных структурах» ($K=0,11$).

Установлено, что желание продолжать образование не зависит от того, насколько удовлетворены образовательные ожидания респондента. В группах с разной степенью удовлетворённости ожиданий, связанных с обучением в вузе, с получением специальности, в одинаковой мере представлено намерение продолжать об-

разование. Это наблюдение ещё раз подтверждает приоритет внутренних мотивов над внешними и демонстрирует противоречивость факторов, влияющих на образовательную траекторию человека. Так, например, для одного разочарование выбранной специальностью или вузом становится помехой в получении дальнейшего образования, а для другого – стимулом к освоению дополнительной специальности, для продолжения образования в другом направлении.

Большинство студентов положительно относится к получению второго высшего образования, и в то же время только небольшая их часть планирует продолжение обучения в магистратуре (табл. 1).

Таблица 1. Отношение студентов к продолжению образования.

	Да (%)	Нет (%)
Планируете ли Вы продолжить обучение на второй ступени высшего образования?	13,7	86,3
	Положительно (%)	Отрицательно (%)
Каково Ваше отношение к получению второго высшего образования?	90,41	9,59

Детализируя анализ ответов на вопросы о продолжении обучения на второй ступени высшего образования и отношении к получению второго высшего образования, можно сделать вывод, что молодые люди стремятся не к углублению получаемого образования, а к расширению своих профессиональных компетенций путём освоения дополнительной специальности. Так, например, 65,75 % опрошенных положительно относятся к получению второго высшего образования, потому как считают, что оно расширяет возможности успешного трудоустройства. В частности, каждый третий будущий инженер хотел бы получить педагогическое образование. Свой интерес к педагогическим знаниям респонденты объясняли тем, что любая профессиональная деятельность предполагает взаимодействие с людьми, наличие педагогического образования необходимо для успешного карьерного роста. Считаем, что в связи с этим заслуживает внимания проработка вопроса о возможности организации в БНТУ научно-педагогической магистратуры по инженерно-педагогической специальности.

Как известно, обучение в магистратуре предполагает:

- возможность выбора магистрантами индивидуальной траектории образования по современным направлениям экономики и управления;

- гибкое планирование учебного процесса и оптимальное соотношение аудиторной и самостоятельной работы;
- углубление теоретической и практической индивидуальной подготовки магистрантов, обеспечение условий для получения обучающимися полноценного и качественного профильного и научно-педагогического образования, достижения ими профессиональной компетентности;
- приобретение обучающимися научно-исследовательских навыков;
- освоение магистрантами фундаментальных курсов на стыке наук, гарантирующих им профессиональную мобильность [3].

Молодой человек, освоив инженерную специальность, может продолжить образование в научно-педагогической магистратуре по инженерно-педагогической специальности, одновременно углубляя полученное образование и расширяя профессиональные компетенции. Таким образом, возвращаясь к идее непрерывного образования, можно с уверенностью сказать, что обучение в магистратуре позволяет объединить два способа движения человека в образовательном пространстве – «движение вверх» и «движение по горизонтали».

Список использованных источников

1. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям/ под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. М.: ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
2. Ражнова, А.В. Образовательные и профессиональные приоритеты будущих инженеров: результаты исследования / А.В. Ражнова // Веснік адукацыі. – 2012. – № 9. – С. 46–52.
3. Методические рекомендации по формированию подсистемы специальностей высшего образования второй ступени с углубленной подготовкой специалистов // Республіканскі інстытут высшай школы» [Электронный ресурс] / Минск, 2011.

Рангелова Е. М.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТОВ В РЕСПУБЛИКЕ БОЛГАРИИ

В докладе проанализирован ряд нерешенных вопросов в образовательной подготовке преподавателей в болгарских университетах. Они обусловлены отсутствием критериев в действующем законодательстве, отсутствием критериев и показателей измерения педагогической культуры преподавателя. В поддержку этих выводов проанализированы результаты эмпирического исследования, проведенного со студентами и преподавателями в болгарских университетах.

The report analyzes a number of unresolved problems with educational qualification of the lecturers in Bulgarian universities. They are driven by a lack of criteria in the existing legislation, the lack of indicators and benchmarks for measuring pedagogical culture of the lecturer. In support of these findings are analyzed the results of an empirical study conducted with students and lecturers from Bulgarian universities.

Профессионально — педагогическая компетентность вузовских преподавателей является одним из важнейших условий качественной подготовки будущих специалистов. Она может также рассматриваться и как самореализация современного вузовского преподавателя, и как результат его самоформирования, и как критерий оценки готовности к выполнению своих основных функций.

Профессионально-педагогическая компетентность включает в себя единство двух качественных характеристик преподавателей вузов: высокую степень овладения конкретными научными знаниями и высокую степень овладения педагогическими зна-

ниями и навыками для стимулирования учебной деятельности студентов их саморазвития и самосовершенствования как профессионала и гражданина.

Речь идет о двух основных компонентах профессионально-педагогической компетентности: научной и профессиональной подготовке, с одной стороны, а с другой стороны – о педагогической готовности университетского преподавателя.

Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей вузов – длительный процесс, который имеет сложный характер. Этот процесс требует, с одной стороны, целенаправленной подготовки университетского преподавателя до университета, а с другой стороны – самостоятельной работы преподавателя над собственной личностью, над собственным профессионально-педагогическим развитием.

Анализ практики в Республике Болгарии показывает, что есть нерешенные проблемы относительно готовности преподавателя оптимально реализоваться.

Опыт показывает, что имеется расхождение между этими двумя основными компонентами компетентности. Это расхождение в пользу одного – в пользу профессиональной компетентности. Именно эта компетентность университетского преподавателя оценивается на входе.

В соответствии с существующей правовой базой в выборе университетских преподавателей утверждаются требования, которые касаются прежде всего профессиональной готовности преподавателя. Однако нет показателей и критериев измерения педагогической культуры университетского преподавателя. Это само по себе оказывает негативное влияние на качество подготовки будущих специалистов.

Это подтверждается данными проведенного нами исследования. Они показывают, во-первых, что небольшая часть преподавателей придает большое значение созданию спокойной обстановки в их взаимодействии со студентами (13,3%), во-вторых, что небольшая часть преподавателей предоставляет студентам возможность свободно выражать свое мнение (13,3%). Эти данные подтвержаются и исследуемыми студентами. Этот факт свидетельствует о

том, что значительная часть университетских преподавателей в Республике Болгарии не ставит в повестку дня вопросы общения со студентами.

Интерес представляет значительное расхождение во взглядах студентов и преподавателей по отношению основным характеристикам общения. Опрошенные студенты подчеркивают, что их преподаватели иногда проявляют к ним: толерантность (39%), уважительное отношение (27,6%), корректность (38%), внимание (33,2%), терпимость (34,6%), вежливость (2,31), эмпатию (33,8%). Кардинально отличается позиция опрошенных преподавателей. Большинство из них подчеркивают, что они всегда обладают этими качествами в их взаимодействии со студентами. Это противоречие показывает, что преподаватели реализуют только одну из своих функций - подготовку профессионала. Несмотря на то, что она органически связана с формирующей функцией, последняя не реализуется на практике.

Это подтверждается мнением опрошенных преподавателей. Значительное число из них считает, что университетские преподаватели: редко развивают у своих студентов навыки уважения потребности других (30,8%); редко стимулируют самодисциплину студентов (30,8%); не всегда развивают ответственность у студентов (30,8%); редко развивают у студентов навыки самостоятельной инициативы (46,2%); редко помогают студентам рассматривать себя в качестве значимой личности (30,8%); редко предоставляют возможность студентам узнать свои сильные и слабые стороны (38,5%); реже формируют у студентов терпимость к существующим «различиям» (30,8%); редко создают возможность свободного и адекватного выбора учебных дисциплин (30,8%).

Результаты исследования показывают, что существуют открытые вопросы во втором компоненте профессионально-педагогической компетентности преподавателя университета — его психолого-педагогическая готовность.

Анализ результатов эмпирического исследования свидетельствует, что в соответствии с показателем профессионально-педагогической компетентности университетских преподавателей можно разделить на несколько относительно независимых групп:

- первая небольшая группа представлена преподавателями, у которых есть высокая степень профессионально-педагогической компетентности. Это преподаватели, у которых существует гармония между профессиональной и педагогической компетентности. Эта компетентность превратилась в сущностную характеристику преподавателей;
- вторая сравнительно большая группа преподавателей имеют относительно высокую профессиональную компетентность и низкую педагогическую компетентность;
- третья также довольно большая группа преподавателей имеют низкий уровень профессионально-педагогической компетентности.

Все это позволяет сделать вывод, что необходимы качественные изменения в подготовке будущего преподавателя университета. Особое внимание должно уделяться формированию преподавателя до поступления в университет и в начале преподавательской карьеры.

Вместе с тем необходимо разработать критерии, по которым возможно оценить реальную готовность кандидатов в преподаватели университета. Разработанные критерии должны оценивать профессионально-педагогическую компетентность будущих преподавателей в повседневной самореализации, также уровень нравственной культуры будущего преподавателя в университете.

Все это требует изменения критериев в действующем законодательстве по измерению не только профессиональных качеств, но и педагогической культуры преподавателей университета.

Савинова Л. Ю.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЕЙНОЙ КОЛЛЕКЦИИ МАТЕРИАЛОВ М. МОНТЕССОРИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ДЕТСТВА

Статья посвящена описанию возможностей применения в образовании студентов Института детства материалов Марии Монтессори из музейной коллекции.

The article is devoted to the description of possibilities of using Maria Montessori's materials in educational process of students of the Institute of Childhood.

Изучение дисциплины «История образования и педагогической мысли» студентами Института детства, будущими учителями начальной школы и воспитателями детского сада является не только обязательным, но и, по мнению студентов, интересным и полезным. Преподаватели используют довольно много различных форм и методов работы, предлагают разнообразные задания при изучении дисциплины, например, подготовку и проведение экскурсии в Царскосельском Лицее, просмотр и обсуждение историко-педагогических фильмов («Педагогическая поэма», «Корчак»), разработку и проведение викторин, деловых игры, коллажирование и многие другие. У наших студентов также есть уникальная возможность «прикоснуться» к зарубежной истории педагогики.

В мире сохранилось всего четыре аутентичных комплекта материалов Марии Монтессори: один хранится в Музее первого Дома Ребенка в Риме, второй находится в Нидерландах в музее при фабрике по изготовлению материалов М. Монтессори, организованной ее сыном Марио Монтессори, третий содержится в Америке, в Институте Монтессори-педагогики, четвертый — на кафедре дошкольной педагогики Института детства РГПУ им. А. И. Герцена.

История его появления в РГПУ им. А. И. Герцена начинается в 1922-23 годы. В это время были организованы заграничные командировки для преподавателей ПИДО (педагогического института дошкольного образования) в целях ознакомления с прогрессивным педагогическим опытом работы дошкольных учреждений Европы. Ю. И. Фаусек анализировала работу Домов Ребенка М. Монтессори в Голландии и Италии, Н. А. Альмединген (которая впоследствии читала учебный курс «История педагогики») наблюдала деятельность образовательных учреждений Германии. Видимо, именно Ю. И. Фаусек или Н. А. Альмединген-Тумим из заграничной командировки привезли (либо по их настоянию были закуплены в Германии) материалы М. Монтессори, составляющие основные экспонаты уникальной коллекции. Данная часть коллекции выполнена из ценных пород дерева в начале 20 века и имеет штамп изготовителя: «P. JohannesMüller. BerlinW.57.Bulowatr. 68».

Коллекция содержит рамки с застёжками, розовую башню, коричневую лестницу, красные штанги, блоки с цилиндрами-вкладышами, набор шаров, цветные таблички, геометрический комод, конструктивные треугольники, геометрические тела, доски для ощупывания, ящик с кусочками тканей, весовые таблички, шумовые коробочки, колокольчики (звоночки), числовые штанги, цифры из шершавой бумаги, цепочке из разноцветных бусин, бусины двойные, доски Сегена, коробку с большими карточками 1 – 1000, буквы из шершавой бумаги, подвижный алфавит, цветные мотушки (таблички), бруски с цилиндрами. Также в музейной коллекции находится методическое сопровождение к материалам, представленное в рукописи под названием «Дидактический материал по системе М. Монтессори», выполненное на печатной машинке ориентировочно в 50-60 гг. 20 века.

Изучая одну из тем дисциплины «Реформаторская педагогика. Педагогическая система М. Монтессори» студентам предлагается, опираясь на различные историко-педагогические источники, описать профессиональный путь М. Монтессори и особенности ее системы. Затем студенты готовят экскурсию с использованием музейной коллекции кафедры дошкольной педагогики. При выполнении данного задания студенты не только понимают практическую значимость представленных пособий, но и осознают ключевые историко-педагогические идеи.

Важнейший педагогический потенциал материалов – это возможность реализации на практике антропологического принципа. В центре системы М. Монтессори ребенок, образование которого строится с позиций антропологии и психологии. Одно из основных требований к процессу воспитания – уважение к духовной свободе ребенка. Принцип автодидактизма М. Монтессори позволяет ребенку изначально чувствовать свою значимость, а также ответственность за свое настоящее и будущее.

М. Монтессори смогла глубже и детальнее описать и показать практическое применение провозглашенного еще Демокритом принципа природосообразности. Соответствие организованной среды и выбранных материалов природе и потребностям ребенка позволяет в наибольшей степени раскрыть его природный потенциал и способности.

Классическая классно-урочная система не всегда обеспечивает раскрытие природных сил ребенка в полной мере. Предложенные материалы показывают, насколько широкие педагогические возможности появляются у педагога в определении индивидуальных способностей детей, их темпа развития и усвоения законов окружающего мира, а также понимания собственной природы.

Также важная педагогическая возможность материалов М. Монтессори состоит в реализации идей свободного воспитания. Демонстрация конкретного применения материалов М. Монтессори из музейной коллекции Института детства позволяет показать все возможные виды проявления свободы: свободу передвижения ребенка в подготовленной окружающей среде, свободу выбора места для деятельности, свободу выбора предметов и дидактического материала для удовлетворения познавательных интересов, свободу в определении продолжительности своей деятельности, свободу выбора уровня образования, свободу коммуникации и объединения в работе с другими детьми.

Серьезное и детальное наблюдение за деятельностью ребенка является отличительной чертой педагогических систем М. Монтессори. Изучение коллекций материалов позволяет мотивировать студентов на наблюдение и анализ деятельности ребенка, его увлеченности, заинтересованности, индивидуальных проявлений. Внутренняя дисциплина становится «обратной стороной свободы».

Материалы музейной коллекции дают возможность увидеть на практике способы и результаты сенсорного развития в раннем возрасте как ключевую составляющую каждой системы. Непосредственная работа с Монтессори-материалами позволяет убедиться в значимости такой работы.

Активизация мыслительных процессов с помощью материалов коллекции наглядно демонстрирует студентам, как происходит развитие мышления у детей, какие факторы являются наиболее значимыми в этом процессе, как правильно и максимально эффективно организовать соответствующее развитие.

Изучение материалов М. Монтессори дает четкое представление о содержании понятий зона ближайшего и зона актуального развития. Например, каждое упражнение с дидактическим материалом Монтессори имеет две цели — прямую и косвенную. Первая способствует актуальному движению ребенка, а вторая — служит работе на будущее. Такой подход соответствует теории Л. С. Выготского, который видел движение ребенка от зоны его актуального развития к зоне ближайшего развития как путь от наглядной ситуации к абстрагированной.

Довольно значимой педагогической возможностью материалов является демонстрация историко-педагогического значения систем и их влияния на отечественную педагогику. Студентам очень важно показать все черты систем, характеризующие новый подход к образованию и развитию ребенка, характерный для педагогических открытий начала 20 века. Особенно важно подчеркнуть влияние и быстрое распространение этих идей в России, их трансформацию в отечественных условиях, перипетии, связанные с поисками новой парадигмы и средств воспитания. Включение студентов в историко-поисковую деятельность, работу Музея Института детства, несомненно, позволит в большей мере способствовать развитию необходимых современному выпускнику компетенций.

НЕКАТОРЫЯ ПЫТАННІ ЎДАСКАНАЛЕННЯ ВЫКЛАДАНИЯ НА ПЕРШЫХ КУРСАХ ВНУ

Матэрыял прысвечаны некаторым арганізацыйным і сутнасным пытанням удасканалення выкладання на першых курсах ВНУ.

The article deals with some organizing and meaning questions about improving of teaching on the first courses.

Кожны, хто вучыўся ў вышэйшай школе, а тым больш працуе ў ёй, ведае, што найбольш складанымі для студэнтаў з’яўляюцца, як правіла, першы і трэці курсы. Трэці курс таму, што пасля агульна-тэарэтычных дысцыплінаў наступае вывучэнне спецыяльных з новым панятым апаратам. А гэта выклікае пэўную цяжкасць у многіх студэнтаў.

Аднак больш складаным для вучобы ўсё ж з’яўляецца менавіта першы курс. Ён у многім звязаны найперш з пераходам ад школьнай сістэмы навучання да ўніверсітэцкай. Псіхалагічна ды і разумова складана пасля адзінаццацігадовай школьнай сістэмы навучання адразу перайсці да новай. У любой сферы жыццядзейнасці нават асобы са значным жыццёвым вопытам гэты працэс пераходу ад аднаго да другога пераносяць нялёгка. А калі ўлічыць, што ўчарашні школьнік практычна не мае самастойнага жыццёвага вопыту, то гэта складана ўдвойне. Больш за тое, кантроль у школе за вучобай вучняў наладжаны з боку настаўнікаў і бацькоў, а ў вышэйшай школе студэнт павінен самаарганізавацца, самастойна ўцягнуцца ў нялёгкае жыццё здабывання ведаў, уменняў і навыкаў. Не кожны з іх паспяхова спраўляецца з гэтай задачай. А калі дапоўніць, што ў многіх з іх незвычайная новая абстаноўка ў новым горадзе з рознымі спакусамі, пэўныя праблемы з жылём і харчаваннем, а таксама слабая агульнашкольная падрыхтоўка, то, зразумела, што працэс адаптацыі першакурснікаў у многім залежыць ад выкладчыкаў,

якія не толькі выконваюць свае прафесіянальныя абавязкі, але як старэйшыя па ўзросту і набытаму жыццёваму вопыту рацяць першакурснікам як лепш прыстасавацца да новых умоў.

Таму не выклікае сумненняў, што на першых курсах павінны працаваць найбольш вопытныя педагогі са значным жыццёвым вопытам, якія, у сутнасці, з аднаго боку, па-бацькоўску адносіліся б да ўчарашніх абітурыентаў, а з другога боку, былі б высока прафесіянальнымі. Менавіта сваім прафесіяналізмам, шырокім дыяпазінам мыслення, педагогічнымі тактамі, разуменнем праблем першакурснікаў яны закліканы навучыць студэнтаў слухаць, умець хутка, але зразумела і ясна, занатаваць галоўную думку лектара, актывізіраваць іх разважаць і рабіць асабістыя высновы. На іх ускладаецца задача быць строгімі, патрабавальнымі і адначасова чулымі, добрамыслівымі для студэнтаў, з'яўляцца справядлівымі.

І тут на першае месца выходзіць прафесіяналізм самаго выкладчыка. Студэнты, ў тым ліку першакурснікі, многае могуць прабачыць выкладчыку. Але калі ён запінаецца, гаворыць блытана, а тым больш толькі па вучэбніку ці дапаможніку, чытае тэкст лекцыі па паперы, не ўлічвае навішых дасягненняў навукі, то ніякага аўтарытэту ў яго быць не можа. Сёння асобныя студэнты праз інтэрнэт могуць хутка атрымаць інфармацыю, якой можа не валодаць і выкладчык, і тым самым паставіць яго ў складанае становішча, калі ён не валодае панарамным бачаннем праблемы і не мае педагогічнага вопыту.

Значыць, выкладчык павінен не толькі заклікаць студэнтаў здабываць самастойна веды, але і сам гэтым кіравацца практычна штодня. Але для гэтага патрэбен час і не малы. Калі ж улічыць сучасную інтэсіфікацыю вучэбнай нагрузкі, накладваемую на паныдзельную працу, то часу яўна не хапае для падтрымання сябе ў прафесіянальнай форме. Але ж апрача вучэбнай нагрузкі практычна кожны выкладчык выконвае вучэбна-метадычную, навуковую працу, а таксама грамадскія абавязкі, запаўняе шматлікія журналы, рыхтуе розныя справаздачы. А калі дапоўніць, што выкладчык не механічны аўтамат перадачы ведаў, уменняў і навыкаў, а жывы чалавек і, як правіла, мае сям'ю і свае штодзённыя патрэбы ў харчаванні, падтрыманні хатняга дабрабыту і парадку, то атрымоўваецца, што ён павінен круціцца як вавёрка ў коле.

Ці ёсць выхад? Ён заўсёды ёсць. Па-першае, патрэбна разумная рэальная вучэбная нагрузка. Сёння многія ВНУ пад інтэсіфікацыяй разумеюць рэзкае павелічэнне лекцыйных і семінарскіх заняткаў замест скарачэння іншых відаў вучэбнай нагрузки. Яна, напрыклад, для дацэнта даходзіць да 740-750 гадзін, з іх на першую палавіну не менш як 340. Гэта непамерна высокія лічбы, асабліва для тых выкладчыкаў, якія працуюць на першых курсах. Яны не даюць магчымасці па-сапраўднаму займацца не толькі навуковай, навукова-метадычнай дзейнасцю, але і пастаянна павышаць свой прафесіянальны ўзровень. У савецкі час для выкладчыкаў тэарэтычных дысцыплін яна дасягала 550 гадзін.

Па-другое, ў час наяўнасці шматлікіх вучэбнікаў, вучэбных дапаможнікаў па розных дысцыплінах, магчымасці выкарыстання інтэрнэта ў нас па-ранейшаму лічыцца правілам чытаць больш лекцый і менш праводзіць практычных, семінарскіх заняткаў. У той жа час прапаноўваецца насычаць вучэбны працэс практыкаарыентаванымі заняткамі. Падаецца, што другая задача супярэчыць першай практыцы і таму ў пачатку XXI ст. перавага павінна быць менавіта за практычнымі і семінарскімі заняткамі. А лекцыі пажадана мець аўтарскія. Гэта права найперш можна прадаставіць дактарам і кандыдатам навук, маючым значны педагагічны вопыт і пэўныя вучэбна-метадычныя напрацоўкі, а таксама тым выкладчыкам, якія маюць вучэбнікі і вучэбныя дапаможнікі.

Больш за тое, ў Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь два гады існавала практыка па тэорыі дзяржавы і права, а таксама па гісторыка-прававых дысцыплінах абавязковай падрыхтоўкі на першых курсах рэфератыў па гэтых дысцыплінах пад кіраўніцтвам выкладчыкаў. Студэнты атрымлівалі рэальную практыку працы з нарматыўнымі прававымі актамі, навуковай літаратурай, самастойнай працы над тэмай, правільнага афармлення свайго меркавання, а таксама спасылак, спіса крыніц і літаратуры. Не выпадкова, што некаторыя з іх прынялі ўдзел у міжнародных навукова-практычных канферэнцыях. Думаецца, такую форму вучэбнай працы неабходна практыкаваць і надалей.

Па-трэцяе, для ўдасканалення выкладання неабходна добра ведаць сваю аудыторыю. Гэта не безлікая маса. У кожнага свой узро-

вень агульнашкольнай падрыхтоўкі, свае магчымасці і здольнасці, уменне канспекціраваць, адметнасці сямейнага становішча і інш. Калі можна, лепш пазнаёміцца з кожным студэнтам. Зразумела, не ў час лекцыі ці практычнага занятку. На іх, перш за ўсё, выяўляюцца схільнасці і здольнасці. І не больш. Найлепш, на мой погляд, чалавек пазнаецца ў неформальнай абстаноўцы, пры пэўных цяжкасцях, складанасцях.

У Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь добра зарэкамендавала сябе праца гуртка «Мая Радзіма – Беларусь». Студэнты выбіраюць сваё кіраўніцтва, якое і праводзіць яго пасяджэнні. На іх дэманструюцца падрыхтаваныя імі прэзентацыі аб сваім родным месцы, абмяркоўваецца навішая навуковая літаратура, ладзяцца сустрэчы з вядомымі людзьмі. Так студэнты набываюць навыкі арганізатараў, праяўляюць ініцыятыву, самастойнасць. Не менш важна і тое, што адначасова адбываецца працэс выхавання патрыётаў сваёй Айчыны. Для выкладчыка важна і тое, што ён на пасяджэннях гуртка лепш пазнае сваіх студэнтаў.

Вось толькі некаторыя пытанні, вырашэнне якіх, на мой погляд, дазволіць лепш удасканаліць выкладанне дысцыплін на першых курсах.

УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ЭВОЛЮЦИОНИЗМ АКАДЕМИКА Н. Н. МОИСЕЕВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА

В настоящей статье сделана попытка современного осмысления универсального эволюционизма Н. Н. Моисеева как методологического подхода, ключа к его философии экологии, устойчивого развития и процессов глобализации, т. е. современной картины мира. Сформулированы направления перестройки образования на современном этапе.

This paper aims to give a modern interpretation of N. Moiseev's universal evolutionism as a methodological approach, as a key to his environmental philosophy, sustainable development and processes of globalization. The paper defines the directions for further development of N. Moiseev's philosophy at the present stage, outlook, the need to modern education.

Чтобы понять суть моисеевского универсального эволюционизма и его влияния на современную философию экологии, необходимо обратиться к классическим (энциклопедическим) определениям эволюции и универсализма. Эволюция – необратимый процесс изменения живого. В основе Дарвиновская эволюция изменений, наследственности, отбора. Универсальный – всеобъемлющий, разносторонний, пригодный для многих целей, многофункциональный. Как и история появления эффекта «ядерная зима» («ядерная ночь») на основе численных расчетов, проведенных под руководством Н. Н. Моисеева в 80-е годы прошлого века в ИВЦ АН СССР в ответ на гипотезу американского ученого К. Сагана, так и универсальный эволюционизм как концепция, система взглядов на картину мира появился в творчестве Н. Н. Моисеева после его зна-

комства с работами В. И. Вернадского в части ноосферного этапа развития биосферы и в связи со статьей В. А. Кутырева «Универсальный эволюционизм или коэволюция» (1988).

Н. Н. Моисеев по природному складу инженерного, математического ума и естествоиспытателя очень чутко относился к инновациям в гуманитарных науках. Так, в 1994 г. вышла его работа «Современный антропогенез и цивилизационные разломы (эколого-политологический анализ)» как результат длительных дискуссий в московских академических кругах. Завершающим его жизнь трудом стала книга «Универсум. Информация. Общество» (2001), в которой академик изложил основы универсального эволюционизма и увязал их с ожидаемыми перспективами и альтернативами грядущего, предостерег от утопии, которая может стать основой реальности. Но Н. Н. Моисеев не просто заимствовал некоторые гипотезы, определения, мысли некоторых ученых, он их развивал применительно к новой исторической обстановке, доказывал, спорил, в чем-то не соглашался. Как ни странно, эти идеи, мысли других исследователей, ложились на подготовленную почву мыслительной лаборатории самого автора.

Универсальный эволюционизм Н. Н. Моисеева – это его «картина мира», точнее схема раскрытия мирового эволюционного процесса, которая постепенно сложилась в теоретических размышлениях ученого. К убеждению о том, что схема универсального эволюционизма дает новый взгляд на историю антропогенеза, Н. Н. Моисеев пришел постепенно, что нашло отражение в его работах: «Козволюция общества и биосферы: проблема целей», «Всеобщий Рынок в природе и обществе», «Как возникают глобальные проблемы», «Система «Учитель» и информатика», «Стратегия Разума – нравственный императив, «Эволюция и становление интеллекта».

Основным же трудом Н.Н. Моисеева, в котором академик изложил систему взглядов на универсальный эволюционизм как инструмент видения единой картины мира, является «Восхождение к Разуму». Некоторые положения этой работы дополнены в последней книге его жизни «Универсум. Информация. Общество» (2001). Четверть работы отводится основам универсального эволюционизма, в т. ч. исходным постулатам и представлениям о «первопонятиях», простейшей «Картины мира», универсуму и жизни, системе

«геосфера+жизнь» и др. В основу Универсального Эволюционизма Н. Н. Моисеева легли дарвиновская эволюция жизни, развития ее форм, механизмы, порождающие это развитие (изменчивость, наследственность, отбор) и концепция биосферы В. И. Вернадского, включающая представления и закономерности глубокой взаимосвязи всех процессов, протекающих на Земле (геологических, химических, биологических), а также учение о ноосфере, то есть о сфере разума.

Концептуально моисеевская концепция универсального эволюционизма зиждется на следующих исходных положениях.

1. Вселенная представляет собой единую саморазвивающуюся систему.
2. Во всех процессах, имеющих место во Вселенной, неизбежно присутствуют случайные факторы, влияющие на их развитие, и все эти процессы протекают в условиях некоторого уровня неопределённости.
3. Во Вселенной властвует наследственность: настоящее и будущее зависят от прошлого.
4. В мире властвуют законы, являющиеся принципами отбора. Они выделяют из возможных виртуальных, мысленных состояний некоторое множество допустимых.
5. Принципы отбора допускают существование бифуркационных (в смысле Пуанкаре) состояний, т.е. состояний, из которых, даже в отсутствие стохастических (случайных) факторов, возможен переход материального объекта в целое множество новых состояний.

Главное в теории универсального эволюционизма Н. Н. Моисеева заключается в том, что «все, что вокруг нас, и мы сами суть частицы одного целого, имя которому ВСЕЛЕННАЯ, или УНИВЕРСУМ, - оно развивается как целое, и им управляют общие законы самоорганизации. Постараться понять это общее и есть, может быть, главная задача науки, любой ее ветви, растущей из единого корня... И все знания, которые дают естественные науки, и знания гуманитарных дисциплин, и искусство, и духовный внутренний мир человека – все это служит познанию Человека. Это ступени познания его включенности в Природу» [1, 21].

Главными постулатами универсального эволюционизма Н. Н. Моисеева являются:

- гипотеза происхождения разума человека на основе накопления памяти (информации) посредством системы «Учитель» предполагает два феномена: 1. Разум человека – системное свойство совокупности нейронов его мозга. 2. Коллективный Разум – системное свойство совокупности индивидов, обладающих разумами и возможностью обмена информацией. Разум отдельного человека в системе Коллективного разума подобен нейронам в мозге человека;
- в центральной проблеме понимания «Картины мира» – описании механизмов самоорганизации, в т.ч. в проблемах изменчивости, наследственности и «отбора» решающую роль играет РЫНОК ... «никакой другой схемы, кроме РЫНКА, природа не придумала! И люди, создавая систему рыночных отношений, пошли по проторенной тропе, другой просто не было. Иное дело – форма рынка, способы создания продукта, точнее, хаоса создающихся структур (продуктов), возможности кооперации и критерии отбора. Здесь уже необъятное поле для анализа. Но логика самоорганизации общая!» [2, 40];
- универсальный эволюционизм позволяет интерпретировать процесс «развития планетарного вещества, который нас подводит непосредственно к возникновению общественной организации Человека – к появлению феноменов цивилизации и культуры», т.е. к началу истории. «Этот взгляд на развитие биосферы можно было бы назвать информационным». Информационное общество – планетарное общество, Коллективный разум которого способен играть такую же роль, какую в организме человека играет его собственный разум» [2, 181];
- экологический императив – граница допустимой активности человека, которую он в настоящее время, в данных конкретных природных условиях, не имеет права переступить ни при каких обстоятельствах. «Экологический императив неизбежно приводит к нравственному императиву, к выработке шкалы новых нравственных ценностей, которые бы

соответствовали задачам согласованного развития природы, человека и общества, т.е. коэволюции» [3, 163].

Таким образом, универсальный эволюционизм Н. Н. Моисеева как концепция самоорганизации Универсума и представляет собой целостную интерпретацию эволюции биосферы Земли и картины мира. Современное состояние природы и общества здесь показано как результат единого эволюционного процесса, а современные глобальные проблемы – как неизбежный результат стихийных процессов самоорганизации процессов.

Развитие образования, соединение науки и обучения позволит опереться на те ростки новых технологий, которые еще не полностью затоптаны нашим неумением жить в мире транснациональных корпораций и общаться с нашими потенциальными конкурентами. ... «Эти ростки могут оказаться тем фундаментом, на котором мы сможем построить новое здание Российского государства, для которого в силу природных условий только развитие высоких технологий открывает путь к достойному положению в мировом сообществе» [1, 103].

Список использованных источников

1. Моисеев, Н.Н. Восхождение к Разуму. Лекции по универсальному эволюционизму и его приложениям / Н.Н. Моисеев. – М.: ИздАТ, 1993.
2. Моисеев, Н.Н. Универсум. Информация. Общество / Н.Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с. – (Библиотека журнала «Экология и жизнь». Серия «Устройство мира»).
3. Моисеев, Н.Н. Цивилизация на переломе. Пути России / Н.Н. Моисеев. – М.: ИСПИ РАН, 1996.
4. Моисеев, Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума / Н.Н. Моисеев. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1988.

Суарэс Л. И.

ЗНАЧЕНИЕ ЛЕКТОРСКОГО МАСТЕРСТВА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Статья посвящена проблеме лекторского мастерства для повышения продуктивности преподавания, компонентами которого выступают различные средства и приемы для установления сотрудничества педагога и студентов, стимулирования творческого поиска, развития самостоятельного мышления.

The article «Importance of lecturer's skill in productive teaching» is devoted to the essence of a lecturer's skill. The components of it are as follows: contact with listeners, interest in the material, various means and ways for development of cooperation, creativity, independent thinking of students.

Современный вуз, как никогда ранее, нуждается в специалистах-профессионалах, вносящих весомый вклад в повышение продуктивности образования. В связи с этим особые требования предъявляются к мастерству лектора, который прилагает максимум усилий для того, чтобы сделать преподавание ярким и продуктивным, создать атмосферу сотрудничества, стимулировать творчество студентов.

Известно, что греческие философы придавали большое значение умению красиво и убедительно говорить, и это, согласно их воззрениям, рождало заинтересованность в предмете, составляло основу познания.

Одна из задач педагога – вызвать интерес к обсуждаемой проблеме и затем поддерживать его на протяжении всей лекции. Добиться заинтересованного внимания аудитории лектору поможет не только основательная подготовка, свободное владение материалом, но и умение изложить его убедительно, доказательно, артистично.

Лектор-мастер подает идеи так, как считает целесообразным. Один привлекает стройностью изложения, другой покоряет умением просто и доступно говорить о самых сложных явлениях, третий впечатляет оригинальной трактовкой давно известных идей. Однако всех объединяет одно: умение донести до слушателя ключевую идею и, связав с опытом прошлого, убедить в ее актуальности, сделать студента активным участником происходящего, своим соавтором.

Убеждение (одна из форм влияния педагога на обучаемого) формируется на основе осмысления представленной информации, ее анализа и оценки. Оно апеллирует к знаниям и опыту слушателей. Не меньшее значение придается внушению. У обоих средств воздействия есть достоинства и недостатки.

Формирование убеждения требует больших временных затрат и использования разнообразной информации. Внушение происходит автоматически, практически мгновенно, но с трудом поддается пересмотру. Идеи, сложившиеся в результате убеждения, менее подвержены ошибкам, чем те, которые приняты на веру, поскольку формировались путем анализа и осмысления. Внушение не требует доказательств, не подвергает высказанные мысли сомнению, но сам процесс внушения проигрывает процессу формирования убеждения, т.к. именно последний развивает способность мыслить творчески.

Лектор-мастер выбирает ту форму воздействия, которая соответствует конкретному случаю, памятуя, что убеждение обращено к знаниям, а внушение – к эмоциям. Он стремится к тому, чтобы в ходе лекции студенты самостоятельно пришли к заключению, не присваивая его в готовом виде. Его мастерство заключается в том, что он умеет без раздражения выслушать иную точку зрения, пусть и ошибочную, а потом спокойно и аргументировано доказать ее неправомерность.

Для формирования убеждения необходим контакт с аудиторией. Он, как правило, начинается с приветствия, которое создает определенную атмосферу, настраивает на работу. Важно, чтобы приветствие сопровождалось улыбкой и создавало позитивное настроение.

Эстетическая выразительность лектора имеет большое значение. Она проявляется в приветливом выражении лица, уверенных же-

стах, бодром голосе. Эстетическая выразительность привлекает внимание аудитории, что положительно сказывается на отношении и к лектору, и к излагаемому материалу.

Для поддержания контакта лектор использует разнообразные приемы: задает вопросы, просит прокомментировать высказывание или выразить свою точку зрения, интересуется, согласны ли студенты с цитируемым утверждением, могут ли подкрепить его собственным примером. Это не только активизирует аудиторию, но и свидетельствует о том, что преподавателю небезразлична реакция слушателей. Он заботится о том, чтобы на лекции не было инертных студентов или пришедших ради галочки (а вдруг отметят). Педагог погружается в среду, где царят особые отношения, ведущие к взаимодействию и сотрудничеству.

Умение чувствовать аудиторию, безошибочно оценивать общее настроение, «читать» реакцию, не давать угаснуть зародившемуся интересу – в этом проявляется умение лектора налаживать обратную связь с аудиторией.

Невербальный контакт, проявляющийся в реакции педагога, также весьма важен. Это может быть осуждение (нехорошо отвлекаться на лекции), удивление (надо же, как точно подмечено!), досада (снова отвечаешь невпопад), радость (попал не в бровь, а в глаз!), сочувствие (понимаю, как неприятно попасть впросак), выжидание (а что дальше?), лукавство (здесь не все так просто). Разнообразные виды реакции, проявляющиеся в мимике, жестах, взгляде, передают тончайшие оттенки эмоций, которые всегда сопровождают поиск истины и придают лекции свежесть и динамизм.

Лектор знает, в каких местах изложения будет преобладать обращение к рациональной сфере слушателя, а в каких – к эмоциональной. Для завоевания внимания каждый лектор выбирает индивидуальные средства и приемы воздействия, формирует особую атмосферу в аудитории, опирается на технику общения, которой владеет безукоризненно.

В ходе совместной работы не только преподаватель следит за деятельностью студентов, но и они внимательно присматриваются к нему, замечая и неудачно подобранное слово, и неправильно поставленное ударение, и слабое владение материалом. Не ускользает от их внимания и то, что лектор порой так погружается в кон-

спект, что не замечает, как аудитория начинает терять интерес к излагаемому. О таких преподавателях студенты говорят «тихо сам с собою я веду беседу», называя их «глухарями».

Для того, чтобы лекция была продуктивной, важна не только тщательная подготовка, скрупулезный отбор материала, но и умение держать в поле зрения всю аудиторию. Особое значение лектор уделяет речи, так как она помогает донести главную мысль, передать чувства, продемонстрировать собственную позицию.

Если лектор не занят поиском нужных слов, если его речь льется свободно и легко и в ней не встречаются повторы, если он излагает материал то в повествовательном, то в полемическом ключе, лекция явится стимулом к самостоятельной работе и творческой деятельности студентов.

Немаловажное значение имеет и то, как подается информация: сухо или увлеченно, равнодушно или заинтересованно, монотонно или вдохновенно. Интонация показывает отношение самого лектора к излагаемому. Громкая патетика порой так же неуместна, как и отсутствие оттенков в речи, что мешает восприятию, отвлекает внимание. Лектор-мастер избегает назидательного тона, безапелляционности оценок, авторитарной манеры предъявления требований.

Четкость произнесения также важна. Картавость, шепелявость, невнятность речи, скороговорка, – эти недостатки требуют постоянной работы лектора над речевым аппаратом, так как сами по себе исчезнуть не могут.

Иногда лекция тщательно продумана, логически выстроена, но ожидаемой реакции со стороны студентов не находит. Это происходит потому, что образность, эмоциональная напряженность излагаемого не передана педагогом. Увлеченность преподавателя содержанием излагаемого материала пробуждает живую работу мысли, захватывает чувства и воображение, вдохновляет слушателей на поиск нового.

Мимика также важна для лектора, поскольку повышает эмоциональную значимость информации, способствует ее лучшему усвоению. Он умело избегает безжизненной статичности или излишней динамичности лица.

Каждый лектор-мастер отличается неповторимостью личности, умением повести за собой, передать богатство своего интеллекта, опыта, культуры. Лекторское мастерство – понятие сложное, состоящее из многих компонентов. Оно является важным средством повышения продуктивности преподавания. Основа лекторского мастерства – личность самого педагога, его стремление к совершенствованию, постоянной работе над собой.

Мастерство педагога способствует установлению сотрудничества со студентами, развивает их творческий потенциал, стимулирует самостоятельный поиск и тем самым повышает продуктивность преподавания.

Список использованных источников

1. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др. / Под ред. И.И. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989.
2. Львова, Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Из опыта работы – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1985.
3. Поташник, М.М. Как развивать педагогическое творчество. – М.: Знание, 1987.

Титовец Т. Е.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

В данной статье раскрываются основные направления образовательного менеджмента, которые используются в организации работы факультетов педагогических вузов и специальностей в западноевропейском образовательном пространстве: введение вспомогательных органов контроля и управления качеством работы факультета, усиление механизмов обратной связи со студентами, установление обратной связи с работодателями, стимулирование профессионального роста преподавателей и создание условий для взаимобмена опытом работы.

The article reveals the basic tools of educational management exercised by departments of higher education establishments accountable for teacher training in Western Europe: new monitoring structures, strengthened feedback loops, links with workforce institutions, fostering professional growth of lecturers and tutors and facilitating experience sharing.

В различных областях человеческой практики организация управления основывается на современных достижениях общей концепции управления качеством. Несмотря на то, что общая концепция управления качеством немного опережает развитие прикладных аспектов менеджмента, некоторые из открытий общей теории управления уже нашли применение в образовательной практике. Таковыми являются направления, которые мы обозначим ниже.

1. Введение вспомогательных органов контроля и управления качеством работы факультета – внутрифакультетских коми-

тетов по качеству. Такие комитеты состоят из представителей профессорско-преподавательского состава и студентов факультета как членов комитета. Рассмотрим примеры комитетов и основные направления их деятельности.

Члены комитета по вопросам права и профессиональной этики отвечают за первичную экспертизу внедряемых и корректируемых учебных программ; оценивают результаты НИР на предмет плагиата и соблюдения педагогической этики; рассматривают апелляции и жалобы, которые подаются как студентом, так и преподавателем; анализируют, насколько программа педагогической практики студентов и комплекс включенных в нее заданий допустимы с позиции защиты прав ученика, прав учителя и самого студента-практиканта; насколько этично применять на практике ту или иную форму оценивания работы учителя или практиканта; есть ли какие-либо ограничения в использовании детей в качестве испытуемых при проведении эксперимента и т.д. Членами этого комитета, как правило, являются специалисты в области образовательного права (преподающие курсы «Педагогическая этика», «Основы образовательного права» и др.), преподаватели различных кафедр, имеющие опыт работы с нормативными документами в области образования.

Комитет по экологии учебной деятельности осуществляет экспертизу учебных программ, НИР и самого учебного процесса на предмет гигиены умственного труда, безопасности и здоровья как студентов, так и самих преподавателей (как составлено расписание, распределены дисциплины по годам обучения и т.п.). Члены комитета также дают рекомендации о целесообразности внедрения новой идеи (или результатов НИР) с точки зрения медицинского и валеологического аспектов. Комитет по информационным технологиям и информационной защите оказывает консультативную помощь преподавателям, позволяя улучшить качество электронных пособий и учебников, приблизить их к современным стандартам качества.

В терминах концепции общего управления качеством комитеты выполняют две важные задачи: усиливают специализацию и разделение труда, являются опосредующим звеном между администрацией, преподавателем и студентами, обеспечивают возможность защиты интересов каждой из этих трех групп, – а это уже

признак сетевого принципа, системной методологии в управлении качеством.

2. Усиление механизмов обратной связи со студентами. С этой целью проводятся четыре формы анкетирования студентов: по вопросам качества лекций, качества семинаров, качества организации практики, качества организации учебного процесса на факультете (оценка объема учебных курсов, структуры учебного плана, расписания и т. д.). При этом происходит констатация конкретных проблем и трудностей, которые испытывают студенты при прохождении курса обучения. Преподаватели знакомятся с выявленными анкетированием проблемами и выносят свои предложения, такой же проект предложений готовят студенты. Оба проекта коррекции работы факультета становятся открытыми для общего обсуждения; при содействии учебного комитета разрабатывается итоговый план корректирующих мероприятий и изменений. Результаты любых изменений, внесенных в учебные планы и программы, должны быть открытыми для студентов (например, их оповещают на первой лекции о том, какие изменения были внесены в данный учебный курс в результате анкетирования предыдущих студентов). Это важно еще и потому, что студенты приучаются к культуре оценивания и более серьезно относятся к следующему анкетированию. Само участие в экспертизе представляет ценность для профессионального роста будущих педагогов.

Как показывает практика, преподаватели также глубоко заинтересованы в более частых экспертных срезах, поскольку это позволяет им быстрее совершенствовать свой учебный курс и вывести его в рейтинг наиболее значимых для студента, а значит, повысить свой рейтинг и влияние в делах факультета. В некоторых вузах анкетирование студентов первого курса проводится отдельно от всех студентов. Важность такой обратной связи обусловлена тем, что от самочувствия первокурсника, его эмоциональной удовлетворенности на первом году обучения зависит его дальнейшее восприятие учебы и отношение к профессии.

3. Усиление механизмов обратной связи с работодателями. Немаловажное значение имеет обратная связь и с внешними потребителями – учителями. Данная связь реализуется при организации педагогической практики студентов. С этой целью для учителей школ, в которых студенты проходят практику, разрабатываются

специальные анкеты, где запрашивается информация об основных проблемах и недостатках в деятельности практиканта: какие направления педагогической подготовки в вузе следует усилить. Учителя привлекаются к анализу учебных программ по педагогическим дисциплинам (иногда к разработке таких программ), особенно междисциплинарных курсов по наиболее сложным проблемам педагогического общения, требующих интеграции психологических и педагогических знаний. Мудрый учитель, способный синтезировать эти знания в единицу времени, а также восстанавливать целостное восприятие ситуации в единстве всего многообразия факторов посредством своей индивидуальной технологии, может предложить эту технологию в качестве материала для включения в содержание спецкурса.

4. Стимулирование профессионального роста преподавателей и создание условий для взаимообмена опытом работы. Во многих вузах практикуется проведение ежегодного факультетского конкурса среди преподавателей всех кафедр, победители которого получают финансовое поощрение в различных номинациях: за лучшую адаптацию передового опыта высшей школы к задачам преподаваемого на факультете учебного курса; за лучшую адаптацию передового зарубежного опыта; за лучшую авторскую разработку в области научного руководства (консультирования) проектной и исследовательской деятельностью студентов; за лучшую авторскую разработку в области методики преподавания; за лучший самоанализ-рефлексию собственной работы за учебный год, в котором отражены определенные проблемы, не нашедшие своего решения в педагогической теории, и поэтапно представлены авторские решения, подтвердившие свою эффективность; за лучшую мастерскую и мастер-класс, проведенный для сотрудников факультета; за лучший преподавательский портфолио; за разработку лучшей системы мер предупреждения различных форм плагиата; за лучшую анкету (или дополнение к анкете), которая может быть использована при мониторинге качества; за лучшую медиабiblioteca (например, копилку учебных фильмов, которые были недавно выпущены и индивидуально отслежены преподавателем и систематизированы по разделам программы). Победители конкурса демонстрируют свой авторский продукт в форме видеозаписи, статьи, открытого занятия, мастерской (в зависимости от номинации).

Чаговец Б. Н.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ЭВРИСТИЧЕСКОМУ ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ

В статье представлена проблема формирования готовности будущего учителя к эвристической деятельности в лицее. Раскрыт инновационный аспект деятельности научно-методической службы лицея по созданию учителем педагогической системы на основе эвристических принципов. Рассмотрена практическая сторона готовности молодого учителя к эвристическому обучению в условиях учебно-воспитательного процесса лицея. Выполненная работа позволяет увидеть перспективы последующего изучения проблем подготовки молодых педагогов к эвристическому обучению в свете требований педагогических инноваций.

In the article the problem of forming of readiness of buduschogo teacher is presented to heuristic activity in a lyceum. The innovative aspect of activity of scientific-methodical service of lyceum is exposed on creation of the pedagogical system a teacher on the basis of heuristic principles. The practical side of readiness of young teacher is considered to the heuristic teaching in the conditions of uchebno-vospitatel'nogo process of lyceum. The executed work allows to see the prospects of subsequent study of problems of preparation of youths .

Современная практика требует от учителя мобилизации и развития его педагогических качеств, индивидуальной траектории педагогической деятельности учителя, результатом которой станет созданная ним собственная педагогическая система, которая будет содействовать не только развитию педагогического мастер-

ства, но и развитию эвристического мышления учителя. Таким образом, появляется необходимость в подготовке педагогов, способных к творческому труду и профессиональному росту.

Формирование профессионального становления учителя происходит с началом педагогической практики, в коллективе учителей и в условиях системы учебно-воспитательного процесса в школе. На этом этапе подготовки будущего учителя особое значение имеет работа со студентом методической службы учебного заведения. От того, какую практическую подготовку получит студент, как он будет ориентирован на творческую деятельность и какое отношение сформируется к инновациям, во многом зависит его педагогическое будущее.

Проблема заключается в том, чтобы создать молодому учителю условия и предпосылки к построению в будущем собственной педагогической системы преподавания учебного предмета. Так как эта система станет составляющей учебно-воспитательного процесса, то ее модель должна строиться в системе работы учебного заведения, быть инновационной и иметь креативный характер. Поэтому инновационная деятельность, которая направлена на создание собственной педагогической системы эвристического обучения учащихся, приобретает особое значение.

Проблема роли учителя в инновационной деятельности привлекала внимание многих исследователей. Современная педагогическая наука содержит значительное количество педагогических исследований инновационной деятельности учителей.

Инновационную деятельность и творческое развитие педагога исследовали В. Загвязинский, М. Кларин, Л. Кондрашова, В. Сластенин, педагогические технологии : В. Беспалько, В. Гузеев, В. Давыдов, М. Кларин, С. Кульневич, Д. Левитес, М. Махмутов, Г. Селевко.

Достаточно широкое освещение вопросов, связанных с профессиональной деятельностью учителя, свидетельствует об актуальности и практической сложности решения данной проблемы. На практике недостаточно уделяется внимания подготовке учителей к инновационной педагогической деятельности. В исследованиях не акцентируется внимание на том, что подготовка учителя к эвристическому обучению учащихся невозможна без инновационной направленности педагогической практики.

Следует отметить, что многие действия педагогической практики студента в школе являются новыми, и при правильной постановке методической работы, учитывая педагогические способности студента, багаж знаний, отношение к детям и интеллектуальный потенциал, можно определить индивидуальную траекторию создания инноваций с ранней педагогической деятельности студента. Как показывает практика, педагогический опыт учителей дает основания утверждать, что эвристическое обучение дает возможность учителю осуществлять плавный переход от репродуктивных методов обучения, к методам, формирующим творческую деятельность не только учащихся, но и педагога.

Можно выдвинуть предположение о тесной связи инновационной направленности учебного процесса и готовностью педагогов к эвристическому обучению учащихся. Не исследованы полностью роль и характер влияния научно-методичной работы на формирование навыков учителя в построении эвристического обучения.

Цель статьи заключается в том, чтобы рассмотреть условия совершенствования техники реализации процесса преподавания учебного материала, предложить будущему учителю методический конструктор и педагогический инструментарий по созданию модели эвристического обучения учеников.

Актуальность исследования проблемы, определение и создание педагогических условий формирования готовности будущего учителя к эвристическому обучению предопределены необходимостью разрешения следующих противоречий:

- между потенциальными возможностями готовности учителей осуществлять эвристическую учебу и их недостаточной реализацией;
- между потребностью в использовании эвристических методов и приемов педагогической деятельности учителя и имеющимся уровнем у них эвристического мышления.

Эффективность педагогической деятельности учителя связана с постоянной модернизацией процесса обучения, что актуализирует технологизацию методической учебы учителя, создания модели собственной технологии эвристического обучения учащихся. Этот процесс требует от методической службы учебного заведения индивидуальной работы с каждым учителем по проектированию ин-

новаций. Исходя из специфики учебно-воспитательного процесса, учитывая уровень теоретической, практической и методической подготовки будущего учителя научно-методическая служба лицея создает модель эвристической технологии обучения по предмету.

Учитывая критерии технологичности: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость (Селевко). Осуществляя мониторинг педагогической деятельности учителя, психологические характеристики и практический опыт, будущему учителю предлагается ознакомиться с признанными и инновационными технологиями: программированного, развивающего, проблемного, эвристического, личностно-ориентированного обучения. Определяется цель обучения: формирование и развитие творческой личности, которая способна к саморазвитию, самоутверждению и самореализации путем формирования и развития интеллектуальных умений в результате активной познавательной и творческой деятельности. Важным элементом проектирования технологии является определение целевых ориентаций ученика: чувства нового, способность к генерации идей, способность к риску, эксперименту, возможность вести продуктивный диалог, цель собственного понимания смысла предмета, который изучается, способность действовать в ситуации неопределенности, вступать в борьбу, «держат удар», уметь поставить учебную цель деятельности, составить план действий, осуществлять рефлекссию и самооценку собственной деятельности, владеть эвристическими приемами и средствами деятельности, методами прогноза, формулировки гипотез, конструировать закономерности построения теорий, использовать в познании интуицию, способность находить решение проблем.

Анализ программ учебного предмета, уровень интеллектуальных и учебных способностей учеников требует тщательным образом подбирать содержание учебного материала по предмету, формировать дидактичный комплекс преподавания. По нашему мнению, основной частью технологии является ее процессуальная часть. После посещения уроков молодого учителя, мониторинга профессиональных компетенций, качества учебных достижений учеников, психолого-педагогической характеристики класса, анализа календарного планирования и содержания учебного материала, учителю предлагаются использовать методы и формы учебы, ко-

которые по мнению методической службы являются оптимальными и должны обеспечить эффективность преподавания учебного предмета.

Как свидетельствуют результаты исследования, наиболее производительны такие методы: репродуктивные (объяснительно-иллюстративный, алгоритмический), проблемного обучения, эвристический, мозговой штурм, метод проектов. Следует отметить, что молодые учителя практикуют использование исследовательского метода, так как значительная часть учеников нуждается в развитии познавательных и интеллектуальных способностей. Несмотря на то, что этот метод имеет существенные недостатки: нуждается в значительном времени, им нельзя подавать учебный материал на высоком уровне сложности, он необходим для выполнения учениками творческих и исследовательских работ.

Для внедрения в практику выбранных учителем методов обучения особое место занимают формы учебных занятий, которые выбирает сам учитель.

Инновационная педагогическая деятельность будущего учителя непосредственно связана с эвристиками и должна основываться на эвристических принципах, что дает качественно высокий уровень результативности учебного процесса. В Криворожском естественно-научном лицее методическая работа основывается на таких эвристических принципах:

- создание позитивного эмоционального поля педагогического взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса;
- формированию эвристического мышления педагога;
- раскрытие эвристического потенциала педагога;
- интеграции технологического и индивидуального подходов к проектированию методической работы.

Выполненная работа позволяет увидеть перспективы последующего изучения проблем подготовки молодых педагогов к эвристическому обучению в свете требований педагогических инноваций.

Черноморченко С. И.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Актуальность темы данной статьи объясняется тем, что требования, предъявляемые к системе высшего профессионального образования, предполагают не только овладение будущими специалистами профессиональными знаниями, но и формирование у них качеств, важных для профессионально-личностного развития. В работе проанализирован опыт автора по проведению системной кураторской работы со студенческой академической группой, рассмотрены инновационные методы проведения воспитательных мероприятий, определена их эффективность. Данное исследование может стать основой для продолжения поисков по совершенствованию кураторской работы в современном высшем учебном заведении.

Relevance of the topic of this article is because the requirements for the system of higher education involves not only mastering future specialists of professional knowledge, but also the formation of their qualities that are important for professional and personal development. This paper analyzes the experience of the author for the system of curatorial work with student academic group, considered innovative methods of educational activities. To determine their effectiveness. This study may provide the basis for continuing quest to improve the curatorial work in modern higher education.

Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы, ГК 14.740.11.1377.

Развитие познавательной активности и общих учебных умений – важный фактор современной высшей школы, но для формирования специалиста этого недостаточно. Именно поэтому в педагогической науке и практике обратились к понятию «компетентность». Компетентность не может быть определена только через сумму знаний и умений, так как важная роль в её проявлении принадлежит обстоятельствам. Данная особенность компетенции позволяет утверждать, что компетентность – специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения определённого действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания и понимание ответственности за свои действия. Можно выделить не только учебные компетенции, но и социальные, которые помогут будущему специалисту успешно сотрудничать. Как показывает наш опыт, социальные компетенции формируются не только в процессе учебной работы со студентами, но и во время кураторской работы. Именно в процессе кураторской работы происходит формирование личностных качеств студента, повышающих конкурентоспособность будущего специалиста [1, с. 88].

История института кураторства достаточна длительна. Ещё в 1903 году император Николай II утвердил инструкцию для работы кураторов Томского технологического университета. С тех пор институт кураторства в российских высших учебных заведениях не прекращал существования. В начале 90-х годов XX века в данном направлении деятельности высшей школы произошёл некоторый спад. Кураторская работа стала проводиться формально и бессистемно: многие преподаватели воспринимали её как обременительную нагрузку, что не могло не сказаться на качестве воспитательной работы и на уровне адаптации студентов к специфике образовательного процесса в высшем учебном заведении.

В последнее время в высших учебных заведениях начинается возрождение лучших традиций кураторской работы. Изменяются и требования к современному специалисту, который должен быть не только хорошим профессионалом, но и личностью, способной работать в команде и преодолевать препятствия при достижении цели. Подобные качества не всегда могут быть получены в процессе освоения дидактических единиц, они могут стать результатом систематической воспитательной работы в высшем учебном заве-

дении. Преподаватель-куратор должен быть готов к выполнению функций наставника, советчика, коммуникатора, творца, руководителя, воспитателя и т.д. Для успешной реализации данных ролей куратор должен владеть определенными знаниями в области педагогики и психологии, что, к сожалению, не всегда реализуется на практике.

В своей многолетней практике кураторской работы мы использовали разнообразные формы работы со студенческой группой первого курса направления «Менеджмент»: тренинги, дискуссии, метафорические игры. Наиболее продуктивными были метафорические игры, которые способствовали совершенствованию взаимопонимания в группе, помогали студентам воспринимать разные точки зрения и интегрировать их. Данная форма работы позволяла куратору создавать такие ситуации, которые заставляли студентов выходить за рамки эгоистической позиции, позволяли реализовывать возможности совместной деятельности.

Во время проведения метафорической игры преподавателю-куратору отводится особая роль: он выступает как организатор творческой групповой деятельности. Преподаватель не сообщает студентам готового решения проблемы (нравственной или социальной), а помогает искать способы ее разрешения. Подобная форма работы позволяет научить студентов аргументировать своё мнение, вносить идеи, следить за эмоциями, психологически верно вступать в процесс общения, владеть культурой дискуссии и спора. В проведении метафорических игр, используемых для решения нравственных проблем, важен исходный материал. Сюжет должен быть известен студентам, чтобы они, не увлекаясь сюжетом, искали новые решения сказочной ситуации, а затем – и реальной ситуации, возникшей в группе или вне её.

Для успешной кураторской работы в формировании социальных компетенций использовались эффективные методики и технологии, которые активизировали сферы эмоциональных переживаний студентов. Данные формы работы формировали уверенность студента, определяли позитивное отношение к будущей профессии. В кураторской работе мы реализовывали и такую форму работы в студенческом коллективе как организация взаимопомощи. Группы, реализующие принцип взаимопомощи, более успешно

адаптируются к новым условиям деятельности в первые месяцы обучения в университете, демонстрируют впоследствии более высокие показатели в учебе, чем те студенческие группы, где взаимопомощь или не развивается, или полностью отрицается. Посредством диалогов со студентами куратор доказывает важную для развития личности идею – помогая другому, человек и сам совершенствуется. Студенты, с которыми проводились указанные формы работы, успешны в профессиональной деятельности, обладают высокой творческой активностью и социальной зрелостью.

Таким образом, кураторская работа должна быть понята в современной высшей школе как одно из важных направлений деятельности учебного заведения, поскольку она способствует формированию нравственного человека. В связи с переходом высшей школы на принципы Болонского процесса актуален вопрос о функциях и содержании работы куратора студенческой группы. В традиции российских вузов – основываться на коллективной деятельности, однако в новых условиях академическая группа перестает быть структурной единицей учебно-воспитательного процесса, и поэтому предполагается индивидуальная работа тьюторов со студентами. На переходном этапе мы считаем необходимым сохранять кураторство, определяя при этом миссию преподавателя-куратора как носителя традиции и ценностей университетской корпоративной культуры. Куратор – не только связующее звено между студентами и профессиональным сообществом, но и организатор внеучебной деятельности, призванный включать студентов в общественную жизнь. Считаем, что с кураторов начинается переосмысление роли преподавателя в современном вузе, выработка «субъект-субъектных» взаимоотношений «студент-преподаватель», что ведёт к формированию университетского сообщества, приобщает студентов к профессиональным ценностям, стимулирует саморазвитие студентов. Таким образом, в современной высшей школе для формирования творчески мыслящих специалистов необходимо не только повышать качество образовательного процесса, но и развивать традиции кураторства, которые смогут повлиять на воспитание настоящего профессионала с активной позицией.

Список использованных источников

1. Черноморченко, С. И. Инновационные технологии формирования креативности в процессе преподавания «Теории менеджмента»// Инновации в науке: материалы XI международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск: изд-во «Сибирская ассоциация консультантов». Часть 2, 2012. – С. 87-92.

Чуприна Е. П.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ КУРСА КРИМИНАЛИСТИКИ И СМЕЖНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье анализируются проблемы реализации межпредметных связей курсов криминалистики, судебной медицины и юридической психологии, преподаваемых студентам юридических специальностей. Автор выявляет темы и вопросы, являющиеся общими или близкими для указанных дисциплин, определяет конкретные направления совершенствования методики их преподавания, включающие: корректировку учебных программ и расписания учебных занятий, организацию взаимопосещений преподавателями занятий своих коллег по близким темам и другие. Особо подчеркивается важность соблюдения преподавателями смежных дисциплин норм профессиональной этики.

The article deals with the methodics issues of integrated learning of criminalistics, fo-rensic medicine and forensic psychology by law students. The author reveals common and similar parts in the content of these disciplines and defines the certain ways to improve teaching them, such as: correction of the syllabuses and lessons time schedules, organization of teachers' attendance at the certain lessons of their colleagues, and some others. The special attention is paid to the observance of professional ethic rules by the teachers of in-terrelated disciplines.

В специальной педагогической литературе достаточно полно раскрыто значение реализации межпредметных связей в процессе обучения студентов [1; 2; 3]. Установление взаимосвязи между различными дисциплинами способствует развитию у обучающихся

ся системного мышления, формированию целостного восприятия окружающей действительности, в том числе круга вопросов и проблем, которые связаны с их будущей профессиональной деятельностью, стимулирует познавательную мотивацию, позволяет снизить учебные нагрузки и в то же время улучшить результаты учебной деятельности.

Изучение межпредметных связей курса криминалистики с другими дисциплинами, преподаваемыми студентам юридических специальностей, представляет особый интерес. Во-первых, криминалистика по своей природе представляет единый синтетический сплав знаний юридического, естественнонаучного и технического профиля. Во-вторых, несмотря на то, что криминалистика ориентирована прежде всего на сферу уголовного процесса, ее знания активно применяются в целом ряде других видов юридической деятельности, выступая в качестве своеобразного интегрирующего звена в системе юридических знаний в целом.

Для исследования методических аспектов реализации межпредметных связей криминалистики мы выбрали дисциплины «Судебная медицина» и «Юридическая психология», поскольку в учебных программах этих дисциплин достаточно много пересекающихся с криминалистикой тем и вопросов, при этом изучаются они студентами дневного отделения юрфака БГУ одновременно – на 4 курсе.

Так, наибольшее количество вопросов, изучаемых на занятиях по криминалистике и пересекающихся с программой курса «Судебная медицина», сосредоточено в темах «Криминалистическое изучение человека» (прежде всего, следов биологического происхождения: крови, слюны, волос, спермы, пота, мочи и т.д.), «Организация и тактика осмотра» (в частности, таких его видов, как освидетельствование и осмотр трупа) и «Методика расследования убийств» (возможности судебно-медицинской экспертизы трупа в различных ситуациях, в том числе расчлененного трупа, трупа новорожденного и т.д.). В учебной программе дисциплины «Юридическая психология» предусмотрена объемная тема «Криминалистическая психология», в которой рассматриваются вопросы изучения личности на предварительном следствии, технологии установления психологического контакта, методы психологического воздействия на личность в профессиональных целях, психологические особенности проведения допроса, осмотра места происшествия, обыска, предъявления для опознания, проверки показаний на ме-

сте и следственного эксперимента. Все эти вопросы затрагиваются на занятиях по криминалистике в разделе «Криминалистическая тактика».

Безусловно, каждый преподаватель должен знать свой предмет и свободно ориентироваться даже в тех вопросах программы, которые в большей степени относятся к содержанию смежной дисциплины. Однако, исходя из специфики того или иного вопроса, следует четко определить, в каком объеме он должен преподаваться в каждой из смежных дисциплин и в рамках какой из них он должен изучаться студентами первым. Так, представляется, что вопросы, касающиеся описания ранних и поздних трупных явлений и механических повреждений на теле человека, в полном объеме должны изучаться вначале в курсе судебной медицины, и только затем полученные знания могут использоваться студентами на занятиях по криминалистике в ходе учебного осмотра места происшествия и трупа с описанием хода и результатов следственного действия в протоколе. Технологии установления психологического контакта, методы психологического воздействия на допросе должны изучаться вначале в курсе юридической психологии, а затем отрабатываться на занятиях по криминалистической тактике в тесной связи с тактическими приемами проведения данного следственного действия. Следует отметить, что в настоящее время учебные программы и расписание занятий на юрфаке БГУ построены таким образом, что криминалистика по каждой из упомянутых тем идет впереди смежных дисциплин. В результате, на занятиях по криминалистике значительно увеличена информационная нагрузка на студентов при одновременном ослаблении их внимания на сугубо криминалистических аспектах изучаемых тем. Полагаем, что эта ситуация нуждается в корректировке.

Кроме определения правильной последовательности и объема преподавания смежных для разных дисциплин вопросов, следует обратить внимание также на важность выработки единого подхода к содержанию учебного материала, который предлагается студентам для их изучения. Содержание лекций разных преподавателей не должно противоречить друг другу. В одни и те же понятия, используемые на занятиях по криминалистике, судебной медицине и юридической психологии, должно вкладываться одинаковое значение. Следует стремиться к единообразию также в используемых классификациях.

В то же время разными по своей сути должны быть задания для самостоятельной работы студентов, а также для проверки полученных ими знаний. Задания должны учитывать специфику каждой дисциплины, быть направлены на закрепление именно тех знаний и навыков, которые в большей степени связаны с ее предметом.

На наш взгляд, решение обозначенных выше задач, позволяющих эффективно реализовать межпредметные связи курса криминалистики и смежных дисциплин в подготовке будущих юристов, предполагает: 1) соответствующую корректировку учебных программ и расписания занятий студентов; 2) организацию взаимопосещений преподавателями смежных дисциплин занятий своих коллег по близким темам, что позволит сформировать каждому из них наиболее полное представление о содержании учебного материала смежной дисциплины и методике ее преподавания; 3) регулярное обсуждение вопросов преподавания смежных дисциплин в личных беседах преподавателей и на заседаниях кафедры.

Особо следует подчеркнуть важность соблюдения преподавателями смежных дисциплин норм профессиональной корпоративной этики. Все спорные вопросы преподавания должны открыто обсуждаться преподавателями исключительно между собой. Недопустима критика преподавателем своего коллеги и обсуждение его компетентности на занятиях со студентами. Уважение преподавателя к коллегам, также как и к своим студентам является важнейшим показателем его профессиональной культуры.

Список использованных источников

1. Вдовенко, Н.В. Динамика развития проблемы межпредметных связей / Н.В. Вдовенко // Актуальные вопросы региональной педагогики: сб. науч. ст. – Саратов, 2000. – С.29 – 32.
2. Глухова, Е.А. Межпредметные связи как средство самообразования студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Глухова. – Челябинск, 2010. – 208 л.
3. Кириченко, И.И. Межпредметные связи как фактор повышения качества профессионально-педагогической подготовки студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.И. Кириченко. – Магнитогорск, 2004. – 167 л.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧРЕЖДЕНИЯМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБУЩАЮЩИХСЯ

Статья основывается на системе потребительского мониторинга УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», в частности, авторской методики оценки удовлетворенности обучающихся, которая может быть использована для оценки качества образовательного процесса не только другими учреждениями высшего образования, но и учреждениями среднего специального образования. В статье рассмотрены основные методологические и методические составляющие оценки качества образовательного процесса: описаны особенности построение выборочной совокупности, процедура проведения опроса и методы исследования, определены эмпирические индикаторы оценки качества образования и способ шкалирования.

The article is based on a system of monitoring consumer Yanka Kupala State University of Grodno, in particular, the author's methodology for assessing students' satisfaction, which can be used to assess the quality of the educational process, not only by other higher education institutions, but institutions of secondary education. The paper describes the main components of the methodological and methodical evaluation of the quality of the educational process: The features of the construction of the total sample, the procedure of the survey and research methods, defined empirical indicators of education quality assessment and method of scaling.

В связи с внедрением систем менеджмента качества в учреждениях высшего образования ключевым принципом в организации образовательного процесса становится ориентация на потребителя. Реализация данного принципа предполагает создание системы взаимодействия учреждений высшего образования со своими потребителями, разработки диагностических процедур измерения удовлетворенности образовательными услугами различных групп потребителей, проведение потребительского мониторинга удовлетворенности качеством образования.

В Гродненском государственном университете имени Янки Купалы внедрена система потребительского мониторинга. Под системой потребительского мониторинга понимается постоянное отслеживание состояния удовлетворенности потребителей образовательных услуг, соизмерение полученных результатов с требованиями и ожиданиями, выявление тенденций их изменений с целью принятия управленческих решений.

В соответствии с кодексом Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. №243-З, обучающийся – лицо, принятое для освоения содержания образовательной программы. Для учреждения высшего образования обучающимися являются студенты дневной и заочной формы обучения, выпускники, магистранты, аспиранты и др. лица, непосредственно участвующие в образовательном процессе. Для выявления уровня удовлетворенности обучающихся и оценки качества образования ежегодно проводятся социологические исследования. Цель исследования – изучение степени удовлетворенности обучающихся высших учебных заведений качеством предоставляемых образовательных услуг. Задачи исследования:

1. выявление приоритетов выбора специальности и факторов, способствующих выбору учреждения высшего образования;
2. определение степени удовлетворенности материально-технической базой;
3. определение степени удовлетворенности качеством организации образовательного процесса и информированностью о различных его аспектах;
4. определение степени удовлетворенности организацией научно-исследовательской работы студентов.

Целевая группа и построение выборки исследования

Для расчета выборки рекомендуется использовать стратифицированную выборку. Данный метод основывается на предварительном расслоении (разукрупнении) генеральной совокупности. Генеральную совокупность (обучающиеся вуза/ одна категория обучающихся, например, студенты дневной формы обучения) можно разделить на несколько относительно однородных групп: например, в зависимости от факультета, курса обучения. Выборка рассчитывается для каждой группы, а общий объем выборки распределяется между группами пропорционально их численности. Для расчета выборки рекомендуется задавать следующие параметры: доверительная вероятность, равная 95%, и доверительный интервал $C = 0,05$.

Процедура проведения опроса. Методы исследования

Оценка удовлетворенности обучающихся проводится посредством анкетирования в течение учебного года. Анкета состоит из содержательных блоков вопросов, соответствующих задачам исследования. Бланк анкеты состоит из нескольких листов. Проведение исследования возможно методом анкетного опроса или on-line анкетирования. On-line опрос может осуществляться через Интранет (внутренняя частная сеть организации). В случае применения анкетирования возможно использование компьютерных технологий (сканирование анкет и распознавание выбора варианта ответа респондента на основании шаблона).

Индикаторы оценки качества образования обучающихся

Оценка качества образования предусматривает выявление эмпирических индикаторов оценки качества образования и шкалирование. В системе оценки может быть использована пятибалльная шкала Лайкерта, где 5 – полностью удовлетворен/ наибольшая степень соответствия, 1 – не удовлетворен/ наименьшая степень соответствия. Эмпирические индикаторы качества образования:

1. Оценка владения компетенциями: уровень теоретической подготовки по специальности; умение применять знания на практике; умение постоянно совершенствоваться, пополнять знания; уровень владения ИКТ-компетенциями (информационно-коммуникационно-технологическая компетентность); умение работать в команде; коммуникативные навыки; навыки планирования, организации, управления и оценки своей работы; навыки научно-исследовательской работы; знание иностранного языка.
2. Оценка организации обучения: расписание занятий; система «Электронное расписание», организация контроля и оценки знаний; использование современных образовательных технологий (новейшие методики преподавания); организация самостоятельной учебной работы студентов; организация экзаменационных сессий; организация научно-исследовательской работы студентов; организация курсового и дипломного проектирования; организация и проведение практики; организация дополнительных образовательных услуг на договорной основе.
3. Ресурсное обеспечение образовательного процесса: состояние учебных аудиторий; уровень доступности компьютерных классов, возможность использовать ресурсы сети Интернет; оснащенность учебных лабораторий; доступность и полнота библиотечных ресурсов; доступность и полнота электронных образовательных ресурсов; доступность и полнота учебно-методического обеспечения (учебные и рабочие программы, вопросы к зачетам и экзаменам).
4. Условия для внеучебной работы: организация и проведение культурно-массовых мероприятий; организация и проведение акций по идеологической и воспитательной работе; организация и обеспечение социально-психологической помощи; организация и проведение спортивно-оздоровительных мероприятий; деятельность студенческих организаций (Совет Студенческого Самоуправления и др.); система стимулирования и поощрения студентов за участие и достижения в научной, творческой, спортивной деятельности и общественной работе.
5. Информационное обеспечение обучения: оперативность и результативность реагирования деканата/кафедры на Ваши обращения (академическая справка, характеристика на студента, справка с места учебы и проч.); возможность связаться с препода-

вателем для получения необходимой консультации; возможность связаться с другими сотрудниками вуза для получения консультации; доступность и полнота информации об образовательном процессе; доступность и полнота информации о проводимой воспитательной работе в университете; доступность и полнота информации о проводимой научно-исследовательской деятельности в университете.

6. Стоимость образования: соответствие стоимости образования его качеству.

7. Социальные условия: организация общественного питания в университете (стоимость, ассортимент, качество приготовления блюд, быстрота обслуживания); качество медицинского обслуживания; условия проживания в общежитии.

Практическая значимость результатов такого исследования связана с выявлением основных факторов, оказывающих влияние на удовлетворенность обучающихся, что дает возможность корректировать образовательный процесс, разрабатывать и проводить управленческие мероприятия по усовершенствованию системы подготовки специалистов.

Шэннань Чжоу

**ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВАХ
УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КИТАЕ
(60-90 гг. XX века)**

В 60-90 гг. XX века китайское музыкальное образование прошло непростой путь развития. Соответственно, менялись представления о профессионально-личностных качествах учителя музыки и его миссии.

Since 1960 -1990 , the chinese musical educational system had been changed a lot. The request and quality of musical teacher improved as well. This article gives us more description and information about the movement and changes of musical teachers.

С мая 1966 по октябрь 1976 года в Китае было движение культурной революции. Китайское государство объявило, что необходимо «поднять флаг пролетариата», критикой развенчать престиж буржуазии и захватить лидерство в сферах науки, образования, культуры и искусства, в сферах новостей и издательского дела. 08 августа 1966 года государство приняло такое решение, что знаменовало собой начало культурной революции.

История уже доказала, что культурная революция являлась крупной ошибкой руководства страны. Противоречия между социальными прослойками крайне обострились, руководство утратило способность управлять страной, учащиеся и студенты прекращали учебные занятия, школы почти все закрылись. Внутренние беспорядки, царившие в это время, принесли народу и партии большие бедствия.

В период 1966-1976 годов школьное музыкальное образование как целостная система было разрушено, многие учителя музыки

подверглись репрессиям, методика обучения носила путаный характер, оборудование было испорчено, помещения для занятий музыкой разрушены.

Музыка и музыкальные виды деятельности стали инструментами политики и классовой борьбы, «школьные музыкальные занятия» заменены «революционными занятиями искусством», урок музыки стал продолжением урока политики. Содержание музыкального образования ограничили только революционными песнями и стихами Маоцзыдона. Выдающиеся музыкальные сочинения мира были исключены из школьной программы. Цель музыкального образования была извращена, поскольку его эстетическая функция полностью игнорировалась.

Из-за культурной революции музыкальное образование получило огромные потери. Многие талантливые и опытные учителя подвергались гонениям, получали несправедливые наказания, даже погибали. Литература, ноты, диски, фортепиано, ценные материалы и музыкальные инструменты были испорчены или потеряны. После 1970 г., когда начали приём учащихся, у большинства школьников обнаружилась низкая подготовленность к музыкальным занятиям.

Профессиональное музыкальное образование не привлекало к себе достойного внимания, поскольку политика постоянно вмешивалась в порядок и организацию системы, необходимого времени для обучения музыке не обеспечивалось, единые учебные планы отсутствовали, материалов и оборудования было недостаточно, хороших преподавателей не хватало. Качество музыкального образования, по сравнению с периодом до культурной революции, намного снизилось.

В период культурной революции требования к профессионально-личностным качествам учителей музыки были низкие. Многие учителя даже не имели профессионального музыкального образования, поскольку единственным условием для занятия этой должности рассматривалась их политическая позиция. Основная задача учителя музыки состояла в том, чтобы научить школьников петь революционные песни и читать политические стихи. Высоко же образованные учителя музыки ссылались в деревню или подвергались всяческому наказанию.

В октябре 1976 года Китай вошел в новый этап социализма. 11 государственное собрание стало великим переломом для развития компартии. После этого во многих сферах (политике, экономике, культуре, образовании и т.д.) началось позитивное развитие. Общему музыкальному образованию тоже постепенно стало уделяться внимание. Музыкальное образование как фактор эстетического развития личности стало возвращаться в свой режим функционирования.

Чтобы восстановить систему музыкального образования Министерство образования в январе 1978 г. опубликовало серию документов. Согласно им, устанавливалась 10-летняя система обучения: школа (5 лет) и высшая школа (5 лет). В 1-3 классах планировалось 2 часа музыки в неделю, в 4-5 – 1 час. Общая сумма музыкальных занятий составляла 328 часов, что составляет 3,5% от всех проводимых в школе занятий.

Несмотря на новый учебный план музыкального обучения, многие школы не могли его выполнять из-за проблем, которые остались после культурной революции. Поэтому в рамках целостной системы образования музыкальное образование по-прежнему оставалось слабым звеном. Чтобы преодолеть сложившуюся ситуацию, Министерство образования предложило новую систему школьного музыкального образования вместе с целостной комплектацией.

Для восстановления статуса эстетического воспитания многие учёные начали проводить исследования в области эстетики и музыкального образования. С 1976 г. в качестве учителей музыки в школы стали приглашаться высокообразованные профессионалы. Их задача состояла не только в том, чтобы обучать музыке детей и школьников, но и воспитывать для страны новых учителей музыки.

Подготовка каждого музыкального занятия требует от учителя много сил и высокой компетентности. С учетом требований к урокам художественно-эстетического цикла стать учителем музыки уже не просто. Необходимо поступить в музыкальную педагогическую школу, а затем получить высшее музыкальное образование.

В 1985 г. представители Собрания китайской музыкальной ассоциации выступили с призывами о том, что необходимо изменить ситуацию в сфере музыкального образования и усилить его зна-

чение. 09 сентября 1986 г. государственная комиссия установила специальную организацию для развития школьного художественного образования. В результате был опубликован новый конспект методики музыкального образования, в учебные программы включались занятия на музыкальных инструментах. Стали ставиться задачи научить школьников ценить базовые знания по музыке и эстетике, стимулировать у них развитие творческих способностей. Каждому городу или району стало разрешаться создавать свой учебный план музыкального образования с учетом своей ситуации. И функцией учителя музыки уже являлось не обучение пению революционных песен и чтению политических стихов, а знакомство школьников с мировой и национальной историей музыки, с композиторами разных стран и эпох, обучение игре на разных музыкальных инструментах.

С 1990 года школьное музыкальное образование в Китае стало интенсивно обновляться и развиваться. Требования к профессионально-личностным качествам учителя музыки непрерывно возрастали. В результате почти все учителя музыки имеют высшее образование и профессиональное знание музыки.

Министерство образования обратило большое внимание на реализацию плана образования и учредило усовершенствованную форму управления музыкальным образованием в стране. Почти в каждой провинции создана своя организация по управлению художественным образованием школьников, что имело решающее значение для развития общего музыкального образования в Китае.

Список использованных источников

1. Ван Пэйюань. История Государственного музыкального специального института в провинции Фуцзянь. Фуцзянь, 1999. 235с.
2. Ван Юйхэ. Краткая история современной китайской музыки. Пекин, 1991. 277с.
3. Гу Инь. Материалы по истории северо-восточной современной музыки. Шэньян, 1988. 204с.
4. Ли Чуцай. История образования в период империалистической агрессии в Китае. Пекин, 1987. 629 с.

5. Лю Сян-ю. Краткая история китайского педагогического образования. Пекин, 1984. 175с.
6. Сунь Цзинань. Летописи истории китайского современного музыкального образования и музыкального образования новой эпохи: 1840-2000. Шаньдун, 2004. 669с.
7. Сю Хайлинь. Китайское музыкальное образование древности. Фуцзянь, 2004. 410с.
8. Сяо Чаожань. История Пекинского университета (1898-1949). Шанхай, 1981. 328с.
9. Хо Ипин. Высшее образование в современном Китае. Шанхай, 1999. 163с.
10. Чжан Сянь, Чжан Юань. Сборник законов современного художественного образования в Китае. Пекин, 1997. 546с.
11. Шу Синьчэн. Зарубежное образование китайцев в период современной истории. Шанхай, 1989. 300с.
12. Лю Цин. Условия становления музыкально-педагогического образования в Китае // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Октябрь 2008, ART 1280. – СПб., 2008г.

Раздел 2

Стратегии и механизмы подготовки конкурентоспособного специалиста

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЛИЦАМ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА КАК КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В данном тексте анализируется проблема геронтологической подготовки специалистов по социальной работе в образовательном процессе вуза. Рассматривается актуальность формирования ценностного отношения к лицам пожилого возраста в современных социально-демографических условиях, обосновывается его необходимость для будущих специалистов по социальной работе. В тексте содержательно определяется геронтологическая компетентность специалиста по социальной работе. Приведены обобщенные результаты исследования отношения будущих специалистов по социальной работе к лицам пожилого возраста.

In the given text the problem of gerontological preparation of experts in social work in educational process of high school is analyzed. The urgency of formation of the valuable relation to advanced age in modern socially-demographic conditions is considered, its necessity for the future experts in social work is proved. In the text gerontological competence of the expert in social work is substantially defined. The generalized results of research of the relation of the future experts in social work are resulted in advanced age.

Актуальность рассмотрения проблемы формирования ценностного отношения к пожилому возрасту (ЦОПВ) у будущих специалистов по социальной работе обусловлена рядом причин. Во-первых, процессом модернизации системы высшего образования: возрастающими требованиями к повышению качества подготовки спе-

циалистов, к социально-профессиональной компетентности выпускника вуза, к уровню его готовности к самореализации во всех областях жизнедеятельности. Во-вторых, современная система образования ориентирована на подготовку молодежи к вызовам 21 века, одним из которых сегодня является процесс демографического старения. В последние десятилетия старение населения рассматривается как глобальная проблема, которая затрагивает все сферы жизнедеятельности общества, предъявляет новые требования к организации жизни и деятельности людей, к выработке новых принципов социального взаимодействия. В новых условиях усилия государства и общества должны быть направлены на формирование для пожилых и старых людей возможностей дальнейшего развития, создание благоприятных условий для реализации ими собственного потенциала, гармонизацию общества. Названные тенденции определяют геронтологическую компетентность необходимым условием функционирования общества.

Особенно актуальна проблема взаимодействия с пожилыми людьми для специалистов помогающих профессий. От того, на каком уровне осуществляется это взаимодействие, зависит не только эффективность жизнедеятельности пожилого человека, но и профессионально-личностная самореализация самого специалиста. К числу таких профессий относится и социальная работа.

Социальная работа оказывает многомерное влияние на общество и человека, меняющее среду их жизнедеятельности в интересах личности и общества, что позволяет определить ее как вид деятельности социального масштаба, фактор общественных отношений [5]. Сущность социальной работы – формирование человека как социально позитивной личности и поддержание его в этом состоянии, позитивная трансформация общества. Профессиональная деятельность специалистов по социальной работе призвана способствовать общественным изменениям, решению проблем человеческих взаимоотношений, укреплению способностей к самостоятельному функционированию людей в обществе в целях повышения уровня их благополучия [3]. Пожилой человек в современных условиях – один из основных профессиональных объектов специалиста по социальной работе, взаимодействие с которым является полем профессиональной самореализации. Это определяет геронтологическую компетентность как важный компонент профессиональной подготовки в области социальной работы.

Мы рассматриваем компетентность как интегрированную характеристику социально-профессионального качества специалиста, необходимую для выполнения профессиональной деятельности [1, 19], которая определяет «готовность и мотивационную способность к решению ... задач (проблем) высокой степени сложности», принятию решений в ситуации неопределенности в социальной, профессиональной сферах и жизнедеятельности личности [2, 88]. Содержательно геронтологическая компетентность специалиста по социальной работе включает в себя: знание пожилого возраста как полноценного этапа жизнедеятельности человека и ресурса развития общества; принятие пожилого возраста во всем его биопсихосоциальном разнообразии; готовность и социально-психологическую потребность во взаимодействии с пожилыми людьми; владение стратегиями конструктивного взаимодействия с пожилым человеком, умения осуществлять в данном взаимодействии рефлекссию и самореализацию; способность к формированию ценностного отношения к пожилому возрасту в социуме.

ЦОПВ рассматривается как компетенция специалиста по социальной работе, как обобщенная характеристика его профессионализма и социально-личностной успешности, как образовательный результат подготовки в вузе. ЦОПВ как профессиональная компетенция может рассматриваться, по меньшей мере, в двух плоскостях: в диаде «специалист–клиент» и в диаде «специалист–профессия». Интеграция этих плоскостей обеспечивает осуществление профессиональной деятельности на высоком уровне, профессиональную самореализацию, непрерывный процесс самосовершенствования специалиста. ЦОПВ как социальная компетенция в современном обществе для всех возрастов в условиях возрождения национальной истории и культуры может стать определяющим в становлении гражданской позиции и способствовать социализации личности. Как личностная компетенция ЦОПВ создает условия для принятия старости в других людях, в своем потенциальном бытии и для выработки стратегии ее конструктивного освоения.

Между тем, к конструктивным отношениям и результативному взаимодействию с пожилыми людьми будущих специалист не подготовлен. Проведенное нами исследование среди будущих специалистов по социальной работе показало, что большинство студентов имеют устойчивое стереотипизированное представление о пожилom человеке как бедном, больном, зависимом, исключен-

ном из социальных отношений. Данная позиция отражает страх перед возрастом и служит фактором формирования безразлично-отстраненного, а в некоторых случаях – враждебного отношения к пожилым людям и старости. Профессиональное взаимодействие с пожилым человеком вызывает у будущих специалистов тревогу и провоцирует «позицию избегания». Во взаимодействии с пожилыми они не видят ресурса для самореализации, фиксируется негативная стратегия освоения собственного позднего возраста.

В этой связи формирование ЦОПВ у будущих специалистов по социальной работе представляется необходимым условием качественной профессиональной подготовки, обеспечивающим социально-гуманистическую направленность деятельности, развитие «компетентного профессионала, способного вносить вклад в развитие общества и реализацию принципов социальной справедливости» [4, 347]. Это обуславливает целесообразность формирования ЦОПВ у будущих специалистов по социальной работе как профессионально-личностной компетенции в образовательном процессе вуза.

Список использованных источников

1. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 335 с.
3. Этика в социальной работе, свод принципов. Принято на Генеральной ассамблее МФСР и МФШСР. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.basw-ngo-bv.net/File/library/baswlibrary00026.rar>. – Дата доступа: 23.12.2009.
4. Ярская, В. Н. Экзистенциальные смыслы и гражданские перспективы социального образования / В. Н. Ярская // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – Т. 2. – № 3. – С. 347–362.
5. Werner, M. Die Sozialarbeit: eine aktuelle Theorie und Praktik Text / M. Werner. – Bonn, 2010. – 190 s.

Боровец А. Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В данной статье обоснована необходимость использования компетентностного подхода в экологическом образовании студентов педагогических вузов, реализация которого позволяет формировать у будущих педагогов целостное представление решения конкретных экологических задач. Актуализируется компетентностный подход для решения задач экологического образования на практике, поскольку в рамках традиционной знаниевой ориентации экологическое образование носит теоретический характер и не рассматривается в качестве неотъемлемой части профессиональной деятельности специалиста сферы образования.

In this article the need for competence-based approach in the formation of environmental competence future teachers, the implementation of which allows the student to form a holistic view of addressing specific environmental issues, as an active subject, the creator of his own experience of activity. Updated competence approach to address the problems of environmental education in practice, as part of the traditional knowledge-oriented education ecological knowledge can remain at a theoretical level and not an integral part of professional education specialists.

В последние десятилетия широкое распространение во всем мире получила концепция устойчивого развития («Повестка дня на XXI век», Рио-де-Жанейро, 1992), призванная создать условия для

практического решения глобальных проблем человечества в области окружающей среды.

Актуальность экологического образования в нашей стране находит подтверждение в целом ряде государственных документов, включая Кодекс Республики Беларусь об образовании.

Одним из важных условий реализации концепции устойчивого развития становится создание непрерывной системы экологического образования населения. В свою очередь, эффективность экологического воспитания школьников во многом зависит от уровня готовности учителя к педагогической деятельности по формированию экологической культуры учащихся.

Как показывает практика, работающий в школе учитель, обладая обширными теоретическими экологическими знаниями, вместе с тем в значительно меньшей степени владеет навыками практической деятельности и проекции любой глобальной проблемы на местные особенности ее проявления. Это приводит к тому, что и в экологическом образовании учащихся преобладает теоретический аспект в ущерб практическому: неформируются эмоциональное отношение к экологическим проблемам, навыки проектирования собственной созидательной деятельности. Это не способствует обеспечению усвоения учащимися экологических и этических норм, ценностей и отношений. Репродуктивные формы образовательного процесса, включая сообщение готовых знаний и их усвоение, отработка модифицированных умений теряют значимость, так как не обеспечивают появление способностей к инновационной, проблемной, развивающей деятельности. Подготовка педагогов, которая базируется на формуле ЗУН («знания – умения – навыки»), не гарантирует развитие способностей к решению проблемных ситуаций в реальных жизненных условиях.

Очевидно, что в современных условиях на рынке труда востребован такой выпускник вуза, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом, и именно такой специалист может рассматриваться с практической точки зрения как профессионально компетентный специалист.

Идеи компетентного подхода как принципа образования рассматриваются в работах В. И. Байденко, В. А. Болотова, А. В. Бруш-

линского, Б. С. Гершунского, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. К. Селевко, Ю. Г. Татура, А. В. Хуторского и др. В большинстве из названных работ компетентностный подход предполагает формирование опыта решения жизненных проблем, выполнения социальных ролей, при этом в качестве результата образования рассматривается не сумма усвоенных знаний, а способность человека действовать в конкретных жизненных ситуациях. Анализируя сущность и содержание компетентностного подхода, можно предположить, что его реализация в учебном процессе позволяет студенту формировать целостное представление о решении конкретных экологических задач, являясь активным субъектом, творцом собственного опыта деятельности.

Модернизация высшего профессионально-педагогического образования, связанная с реализацией компетентностного подхода, позволила ввести новое понятие, характеризующее профессиональный компонент экологического образования – экологическая компетентность. В педагогической науке идут активные поиски сущностного определения данного понятия. С. В. Алексеев предлагает следующее определение понятия: «экологическая компетентность» – это системное интегративное качество индивидуальности, характеризующее способность решать разного уровня проблемы и задачи, возникающие в жизненных ситуациях и профессиональной деятельности, на основе сформированных ценностей и мотивов, знаний, учебного и жизненного опыта, индивидуальных особенностей, наклонностей, потребностей [1, 21]. Применительно к профессиональной педагогической деятельности, суть экологической компетентности, по мнению А. И. Новик-Качана, заключается «в единстве теоретической (совокупность экологических знаний, умений, навыков) и практической (организаторские и коммуникативные умения) готовности к осуществлению профессиональной деятельности по формированию у учащихся экологической культуры, готовности к экологически грамотному поведению» [4, 12].

Реализация целевого компонента модели формирования экологической компетентности у будущих специалистов системы образования должна обеспечить достижение главной стратегической цели – развития экологической компетентности у педагогов как фактора подготовки к экологическому образованию учащихся.

При достижении данной цели важно учитывать ряд принципов:

- принцип природосообразности предполагает, что образование должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы;
- принцип культуросообразности. Учёт национально-культурных традиций, природных и социально-экономических условий жизни людей. В экологическом образовании важно поддерживать баланс между изучением глобальных, региональных и локальных аспектов. Реализуется этот принцип через региональный компонент;
- принцип экогуманизма или нравственного императива [4, 23]. Отношение человека к природе должно основываться на нравственном начале. Важно создать особую гуманную атмосферу учебного заведения, в котором осуществляется совместная деятельность, и предложить условия для проявления творческой индивидуальности каждого обучаемого.

Таким образом, результативность формирования экологической компетентности студентов педагогических вузов может обеспечиваться при соблюдении следующих условий:

- формирование гуманистической среды вуза с целью развития экологических компетенций и практической готовности выпускника к школьному экологическому образованию;
- ориентация учебного процесса на приближение учебной деятельности к предметным и социальным условиям будущей профессиональной деятельности, в том числе широко внедряя метод проектов;
- организация активной практической деятельности студентов в профессиональной сфере на основе накопленного опыта решения эколого-педагогических задач;
- преобладание интерактивных форм и методов обучения в учебном процессе, направленных на формирование системы экологических знаний, умений творчески решать учеб-

ные экологические задачи, развитие интереса и потребности в экологической деятельности;

- проектирование учебного процесса на основе интегрированного дидактического комплекса, в котором значимые позиции занимает диагностическая методика.

Список использованных источников

1. Алексеев, С. В. Экология: Наука и область образования / С. В. Алексеев. – СПб. : СПбГУПМ, 1994. – 55 с.
2. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
3. Жук, О. Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О. Л. Жук // Высшая школа. – 2006. – № 5. – С. 21–25.
4. Новик-Качан, А. И. Формирование экологической компетентности студентов в системе дополнительной квалификации «Преподаватель» : автореф. ... канд. пед. наук / А. И. Новик-Качан. – Ставрополь, 2005. – 22 с.

Бурміч М. А.

РОЛЯ САЦЫЯЛЬНА-ГУМАНІТАРНЫХ НАВУК У ФАРМІРАВАННІ КУЛЬТУРЫ МАЎЛЕННЯ СТУДЭНТАЎ (НА ПРЫКЛАДЗЕ ДЫСЦЫПЛІНЫ «БЕЛАРУСКАЯ МОВА. ПРАФЕСІЙНАЯ ЛЕКСІКА»)

Гэты артыкул прысвечаны актуальным праблемам удасканалення выкладання курса «Беларуская мова. Прафесійная лексіка» ў вышэйшых навучальных установах негуманітарнага профілю на прыкладзе Беларускага гандлёва-эканамічнага ўніверсітэта спажывецкай кааперацыі. У апошнія гады значна зменшылася колькасць гадзін, адведзеная на блок сацыяльна-гуманітарных навук. Праблема папаўнення лексічнага складу студэнтаў, развіццё культуры маўлення нашай моладзі набывае асаблівую актуальнасць і з'яўляецца прыярытэтнай для выкладчыкаў гуманітарных дысцыплін. У артыкуле абазначаны мэты і задачы, якія неабходна вырашаць выкладчыкам-лінгвістам.

This article is analysed the current problems of teaching the subject "Belarussian language. Professional vocabulary» in Belorussian Trade and Economic University of Consumer Cooperative. The fact is that the number of hours on that subject has been reduced lately. The problem of vocabulary growth of students, the speech development of our young people assumes ever greater importance and become a priority for the teachers.

Беларуская мова як вучэбны прадмет у БГЭУ займае асаблівае месца. У працэсе яе выкладання студэнты не толькі паглыбляюць веды, набытыя яшчэ ў школе, але і развіваюць уменні і навыкі свабоднага карыстання роднай мовай ва ўсіх сферах дзейнасці, на ўсіх узроўнях, фарміруюць прафесійную моўную кампетэнцыю, выпрацоўваюць навыкі самаўдасканалення і самакантролю ведаў.

Авалоданне мовай спецыяльнасці, засваенне прафесійнай лексікі — галоўная мэта курса «Беларуская мова. Прафесійная лексіка» ў БГЭУ. Апошняя праграма звязіла моўныя зносіны з аўдыторыяй, абмежаваўшы поле дзейнасці выкладчыка дадаткам «прафесійная лексіка». Гэта ж праграма, дарэчы, яшчэ і скараціла амаль у 2 разы колькасць гадзін, адведзеных на выкладанне курса. Пры ўсіх гэтых мінусах курс «Беларуская мова. Прафесійная лексіка» адпрацаваны належным чынам, добра адаптаваны на нефілагічнай аўдыторыі, мае ўжо шэраг фундаментальных прац, падручнікаў і вучэбных дапаможнікаў.

Дысцыпліна «Беларуская мова. Прафесійная лексіка» замацоўвае нормы беларускага маўлення ў вучэбна-прафесійнай, афіцыйна-справавой і сацыяльна-культурнай сферах зносін, вызначае асаблівасці ўжывання тэрміналагічнай лексікі ў навукова-тэхнічным стылі, вучыць валодаць мовай як сродкам зносін, інструментам пазнання ў галіне навукі і тэхнікі, асновай інтэлектуальнай культуры будучага спецыяліста.

Мэта, якую ставіць перад сабой выкладчык-лінгвіст, абавязкова павінна ўключаць наступныя аспекты: узбагачэнне і карэктаванне лексічнага запasu будучых спецыялістаў, авалодванне спецыяльнай навуковай тэрміналогіяй, фарміраванне культуры маналагічнага і дыялагічнага маўлення ў службовых зносінах.

Маўленне асобы – першачарговы паказчык яе інтэлектуальнага і прафесійнага ўзроўню. Для будучага спецыяліста ў эканамічнай сферы, які павінен умець выпрацоўваць рашэнні, прымаць абавязацельствы, заключаць дагаворы (кантракты), праводзіць тэндэры, валоданне багатай і разнастайнай мовай — неад’емная частка прафесійнага іміджу. Сучаснае выкарыстанне тэрміналогіі ва ўмовах білінгвізму і недастатковы моўны стаж вядуць да парушэння цэнтральных нормаў правільнасці маўлення.

Адна з ключавых кампетэнцый маладых спецыялістаў — гэта кампетэнцыя, якая адносіцца да авалодання вуснай і пісьмовай камунікацыяй. Выбар той ці іншай формы адбываецца ў залежнасці ад абставін, напрыклад, працоўнай дзейнасці: з адным камунікантам больш прыемна і паспяхова размаўляць непасрэдна, з іншым жа прасцей праз службовую перапіску ці факс. Абедзве формы існавання з’яўляюцца функцыянальна разнастайнымі,

універсальними, абслугоўваюць рознабаковыя сферы грамадскай дзейнасці. Нельга дапускаць наступнае: спецыяліст, які працуе ў эканамічнай сферы, не павінен валодаць культурай маўлення, моўная кампетэнцыя яму без патрэбы. А як жа пераконваць падначаленых, наладжваць адносіны ў калектыве? Несумненна, на першым месцы – прафесійная падрыхтаванасць. Але здольнасць перадаць свой вопыт, уласныя веды і метады — гэта таксама майстэрства, якое з бедным слоўнікавым запасам ажыццявіць складана. Адна з распаўсюджаных метадык узбагачэння лексічнага складу студэнтаў – праца з тэкстамі навуковага, афіцыйна-справавога і публіцыстычнага стыляў (аналіз ужывання моўных сродкаў, пераклад, праяўленне камунікатыўных якасцей і інш.).

Навуковы стыль па сваіх функцыянальных і моўных якасцях набліжаецца да афіцыйна-справавога, бо іх аб'ядноўвае пераважна пісьмовая маналагічная форма існавання, сцісласць і неэмацыянальнасць у перадачы зместу. Узаемазвязаныя стылі выкарыстоўваюць значную колькасць абстрактнай і тэрміналагічнай лексікі, пазбягаюць слоў пераноснага значэння, змяшчаюць сказы з прамым парадкам слоў, аднароднымі і адасобленымі канструкцыямі.

Дакладнасць або канкрэтнасць маўлення ўласціва навуковаму і афіцыйна-справавому тэкстам, таму што тут пераважаюць адзначныя словы і выразы, устойлівыя звароты, стандартныя сродкі. Кніжныя стылі не дапускаюць парушэння стандартнай структуры ва ўжыванні сінтаксічных канструкцый, азначэнняў, правілаў, аксіёмаў, законаў і г. д. Напрыклад, асцярожна трэба праяўляць, ужываючы ў кантэксце паняцці эканомны і эканамічны, дзелавы і дзелавіты, канструктыўны і канструкцыйны, напружанне і напружанасць і інш. Дакладнасць навуковага тэксту дасягаецца не толькі за кошт канкрэтнага словаўжывання, але і за кошт такіх рыс, як дакладнасць разлікаў, формул, параметраў, навуковых фактаў і г. д. Парушаючы дакладнасць, нельга не толькі беспамылкова рашыць ураўненне, перадаць гістарычныя ці філасофскія факты, але і абгрунтаваць патрабаванне, сфармуляваць крытычную заўвагу, выкласці просьбу.

Лагічнасць як паслядоўнасць і несупярэчлівасць маўлення ўласціва ў пэўнай ступені ўсім стылям. Студэнты вучацца прымяняць яе ў рэфератах, дакладах, выказваннях, выступленнях, прэзентацыях,

падпарадкоўваючыся агульнапрынятаму плану: уступ (уводзіны), асноўная (кульмінацыйная частка), падагульненне (заклучэнне, вывады, прапановы). Такая агульнавядомая схема абавязковая для навуковага тэксту, дзе не могуць парушацца ўзаемасувязі ў ланцужку навуковага доказу, тлумачэння, разважання. Але ў маўленчым службовым этыкеце часам мэтазгодна адысці ад гэтага і пачаць з асноўнага, дзеля чаго сабрана аўдыторыя. Дакладная, лагічная, а г. зн. сціслая і канструктыўная падача інфармацыі эканоміць час, пакіне прыемнае ўражанне ў калег.

Правільнасць маўлення – асноўная рыса пісьмовай мовы, якая ўласціва найперш кніжным стылям. Парушэнне нормаў правільнасці недапушчальна ў мове навукі, справаводства, сродкаў масавай інфармацыі, дзе павінна выкарыстоўвацца ўзорная мова, якая не дапускае недакладнасці, бязграмацкасці, некампетэнтнасці, недасведчанасці як пісьмовай, так і вуснай. Збядненне мовы, зніжэнне танальнасці зносін – усё гэта сведчыць аб духоўнай і маральнай дэградацыі грамадства. Даволі часта ініцыятарамі свабоднага валодання мовай выступаюць дастаткова грамацкія людзі: журналісты, дыктары тэле- і радыёвяшчання, палітыкі і інават выкладчыкі. Аднак штучнае перанасычэнне сродкаў масавай інфармацыі словамі іншамоўнага паходжання, навязванне маўленню іншамоўнага рытму, мелодыкі, націску вядзе да змянення нацыянальных рыс, традыцыйных маўленча-мысленчых працэсаў. І найбольш слабай у гэтых адноснах аказваецца моладзь: дэфармуецца іх маўленчая інтуіцыя, маўленчы густ вызначаецца часцей модай, чым прыгажосцю, правільнасцю і дарэчнасцю маўлення. У такой сітуацыі адказнасць за становішча мовы павінна быць ускладзена на нас, выкладчыкаў сацыяльна-гуманітарных навук. Невыпадкова пагэтаму сучасная канцэпцыя навучання беларускай мове ў вну пра-дугледжае фарміраванне не толькі лінгвістычнай (моўнай), але і камунікатыўнай (маўленчай) кампетэнцыі студэнтаў, звязанай з ўсімі відамі маўленчай дзейнасці, а таксама з культурай вуснага і пісьмовага маўлення, правіламі і спосабамі выкарыстання мовы ў розных сферах зносін. Навучыць студэнтаў не толькі правільна пісаць і размаўляць, але і думаць – важнейшая задача, якая паўстае зараз перад выкладчыкамі сацыяльна-гуманітарных дысцыплін.

Гимпель Л. П.

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТА КАК ПРЕДПОСЫЛКА ИННОВАЦИОННОСТИ ЕГО БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С позиций современных социокультурных и экономических тенденций заявлена актуальность исследуемой проблематики. В статье приведена авторская интерпретация проблемы творческого развития студента; обоснована сущность творческой учебно-познавательной деятельности, её новизна, социальная ценность и оригинальность «продукта» такой деятельности; показано, что описание сущности инновационного процесса осуществляется в категориях творчества. Особое внимание сконцентрировано на единой для творческого и инновационного процессов логике их осуществления, овладение которой обеспечивает готовность будущего специалиста к инновациям в профессиональной деятельности.

The problems studied are part of the modern socio-cultural and economic trends. The article offers the author's interpretation of the student's creative development problem, and substantiates the essence of the creative academic and cognitive activity, its novelty, social value and originality of the "product" there of. It shows that the essence of the innovative process is described through the prism of categories of creativity. It emphasizes the logic common to the creative and innovative processes. Once the future specialist masters this logic, he will be prepared to use the innovative approach in his professional activities.

Происходящие в обществе перемены затрагивают, в первую очередь, социальные отношения, организация которых должна иметь

новые основания – творчество, инновационную деятельность, и распространяются на все сферы жизнедеятельности человека. В современном мире всё более очевиден тот факт, что уровень развития государства, его престиж, благосостояние общества зависят от качества и количества творческого продукта, производимого в нем, широтой использования инноваций.

В творчестве и инновациях как никогда ранее заинтересовано все общество, все структуры государства, потому что социокультурные и экономические тенденции, складывающиеся в развитии мирового сообщества, требуют от человека умения творчески подходить к разрешению достаточно сложных, нестандартных проблем современности. Осуществляемая модернизация высшего образования в Республике Беларусь актуализирует совершенствование качества профессиональной подготовки студентов как системы интеллектуально-личностного развития будущего специалиста. Инновационные процессы, в которых проявляется саморазвитие образовательных систем, играют здесь роль своеобразного механизма. Под их влиянием изменяются не только компоненты педагогического процесса (цели, содержание, методы и технологии), но и его субъекты (педагог, ученик, студент).

В педагогической литературе творчество определяется как деятельность, дающая новые, впервые создаваемые оригинальные продукты, имеющие общественное значение (В. И. Андреев, Ю. Л. Козырева, Ю. Н. Кулюткин). По мнению А. Н. Лука, творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов (А. Н. Лук, 1998). Основопологающим признаком творчества является новизна процесса и/или результата. Новизна связывает субъективные и объективные моменты деятельности и выражает отношение общества, человека к результату, продукту деятельности. «Носителем» творчества является творческая личность. Для творческой личности характерны: творческая направленность, творческие способности, творческий потенциал, творческая активность. В качестве неотъемлемой составляющей творческой личности В. П. Пархоменко выделяет способность к созидательно-инновационной деятельности и самосовершенствованию (В. П. Пархоменко, 1994).

Анализ научных исследований, изучение инновационного педагогического опыта показал, что особую значимость для творческого развития студентов имеет создание в образовательном процессе вуза условий, способствующих раскрытию их творческого начала, творческих возможностей, приобретению опыта творческой деятельности, которые в совокупности своей обеспечат подготовку будущих специалистов к инновационной профессиональной деятельности. Творческое развитие включает в себя интенсивное развитие когнитивной сферы личности (мышления, памяти, внимания, восприятия, воображения), свойств и качеств, а также процессы экстерииоризации и интериоризации.

В отличие от творчества в других сферах деятельности творчество в учебно-познавательной деятельности не имеет своей целью явное создание нового, социально ценного и оригинального продукта, поскольку его целью и результатом всегда остается личность ученика. Суть творчества, имеющего место в процессе обучения, состоит в создании условий для гармоничного развития ученика: принятие его таким, какой он есть, сотворение личности ученика, умение чувствовать состояние ребенка, помочь ему найти себя. Новизна проявляется в свойствах и качествах формирующейся личности, в выборе средств и пути, который предстоит пройти для достижения цели, в нестандартности возникающих ситуаций, проявляющихся эмоций и чувств. Социальная ценность педагогической деятельности определяется её устремленностью в будущее, где у сегодняшнего творчески мыслящего студента будет шанс проявить себя как творческая личность в избранной им профессиональной деятельности. «Оригинальный продукт» – это индивидуальность и уникальность личности каждого ученика, студента.

Обучение в формате творческого развития личности предполагает наличие трёх компонентов интеллектуальной деятельности: высокий уровень развития познавательных процессов; преобладание у студента внутренней мотивации, активность на учебном занятии; достаточный уровень развития интеллектуально-творческих способностей, организованности и целенаправленности познавательных процессов.

В нашем представлении творческое развитие студента – это динамический процесс становления совокупности сущностных ха-

рактик будущего специалиста как творческой личности средствами учебно-исследовательской и воспитательной деятельности. Сформировавшись как творческая личность, такой специалист в будущем способен обеспечить получение конкурентоспособного, творческого продукта. Гарантия получения такого продукта – готовность специалиста работать в условиях инновационной деятельности.

Сущность инновационной деятельности (процесса) заключается в инициировании нового в содержании и организации профессиональной деятельности. Понятие инновационности связано с переходом чего-либо в качественно иное состояние, с ревизией устаревших норм, положений, их пересмотром. Инновационные процессы имеют своих носителей, а реализация инноваций связана со значительными изменениями в сфере сознания человека, педагогического сообщества как такового.

Согласно А. П. Тряпицкой, развитие инновационного процесса в образовании предполагает: создание творческой атмосферы; интерес к инициативам и новшествам; создание условий для творчества и нововведений; внедрение перспективных нововведений в реально действующие образовательные системы (А. П. Тряпицина, 1997).

Очевидной представляется релевантность инновационной деятельности (процесса) и творчества не только в приведенном утверждении, но и в целом: описание инновационного процесса осуществляется в категориях творчества.

Проведенный анализ научных исследований показал, что: а) и творческий, и инновационный процессы имеют 4 этапа (фазы); б) для обоих процессов характерна единая (независимо от разных названий этапов) логика их осуществления; в) близким по содержанию является описание каждого из этапов (таблица 1). Анализ содержания данной таблицы позволяет заключить следующее: если процесс обучения будет выстраиваться в логике творческого процесса, то тем самым задается возможность переноса этой (единой для обоих процессов) логики в условия профессиональной деятельности, что обуславливает её инновационность.

Таким образом, организация процесса обучения в вузе как творческого процесса не только обеспечивает творческое развитие студента, но и является предпосылкой инновационности его будущей профессиональной деятельности.

Таблица 1. Сравнительный анализ этапов творческого и инновационного процессов

Этапы (фазы) творческого процесса		Этапы инновационного процесса	
по Пуанкаре	по Г. С. Аль-тшуллеру	по Ю. С. Тюн-никову	по В. С. Лазареву
<i>Сознательная работа.</i> Особое деятельное состояние как предпосылка интуитивного проблеска новой идеи	<i>Логический анализ:</i> в основе которого знания, компетентность, соответствующий уровень развития интеллекта	Обнаружение проблемы, несоответствия	Определение потребности в изменениях, сбор информации и анализ ситуации
<i>Бессознательная работа.</i> Созревание, инкубация направляющей идеи (работа на уровне интуиции, подсознания)	<i>Интуитивное решение:</i> интуитивный, неосознанный способ разрешения противоречия	Генерирование идей, обоснование оптимальной идеи	Предварительный выбор или самостоятельная разработка нововведения
<i>Переход бессознательного в сознание.</i> Этап озарения. В результате бессознательной работы в сознание поступает идея решения (гипотеза, замысел)	<i>Вербализация интуитивного решения:</i> осознанным является и требуемый результат, и процесс его получения (алгоритм решения творческой задачи)	Разработка идеи в прикладном аспекте	Принятие решения о внедрении (освоении); собственно само внедрение, включая пробное использование новшества
<i>Сознательная работа.</i> Развитие идеи, окончательное оформление идеи	<i>Формализация вербализованного решения:</i> нахождение решения, оптимизация результата решения, придание результату логически завершенной формы	Реализация нововведения в практике	Институализация или длительное использование новшества, в процессе которого оно становится элементом повседневной практики

Губаревич Д.И.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА CASE-STUDY
В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
(на примере проведения образовательного
семинара для преподавателей)**

В статье анализируется опыт использования метода case-study в процессе повышения квалификации преподавателей. Раскрываются подходы к конструированию учебной ситуации, рассматриваются условия применения данного метода в рамках методического семинара, анализируются полученные образовательные эффекты.

In this article it is analyzed the experience of using case-study method in the process of improving of the lecturers' qualification. It is discovered the approaches to constructing of the study situation, is inspected the conditions of applying this method in the frame of the methodic seminar, is analyzed the getting educational effects.

Расширение спектра образовательных задач, решаемых в образовательном процессе, требует от преподавателя использования различных форм организации учебной деятельности. Поэтому поиск, адаптация и внедрение в образовательный процесс современных инновационных технологий обучения является одним из важнейших направлений деятельности сотрудников Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета. В рамках данного направления с 1997 года было разработано и проведено более 100 различных образовательных семинаров для преподавателей университета. Участники семинаров осваивали новые способы обучения, адаптировали их к содержанию препода-

даваемой дисциплины, анализировали собственный опыт использования предлагаемых образовательных технологий.

В процессе подготовки программ семинаров организаторы и ведущие решали задачу оптимизации и совершенствования процесса обучения преподавателей, участников семинаров, развития их рефлексивной, методической и проектировочной компетентностей. Возникшая на одном из образовательных семинаров идея разработки и использования метода case-study была реализована в процессе подготовки и проведения цикла методических семинаров «Опыт группового обучения».

Сегодня в методической литературе представлен разнообразный позитивный педагогический опыт использования групповых студенческих проектов, применения элементов кооперативного обучения, сочетания индивидуальной и групповой работы на семинарских занятиях, комбинирования групповой и лекционной форм обучения.

Однако преподаватели, использующие на занятиях групповую форму обучения, отмечают и формальность получаемых результатов, и неравномерность вклада студентов в общий продукт групповой работы, и сложность в оценивании деятельности каждого студента, и т.д.

Обучение на семинарах планировалось строить вокруг поиска ответов на следующие вопросы: Какие факторы необходимо учитывать преподавателю при планировании группового обучения? Как управлять работой малых групп на занятии? С какими затруднениями может столкнуться преподаватель в процессе организации группового обучения? Какие существуют варианты решения проблем, возникающих при обучении в малых группах?

Организаторы семинара стремились сосредоточить внимание участников на конкретных затруднениях, возникающих в деятельности преподавателя, организующего групповую работу студентов на занятиях, и поиске способов для их преодоления.

На одном из семинаров участникам предлагалось проанализировать специально разработанную ситуацию (кейс), созданную на основе реального опыта организации групповой учебной деятельности, зафиксировать и обсудить те феномены, которые проявляются в процессе группового обучения, определить возможные

причины негативного опыта групповой работы и обозначить способы их устранения.

Решение использовать метод case-study потребовало создать, разработать или сконструировать конкретную учебную ситуацию. Разработать полноценный кейс, включающий в себя непосредственно ситуацию, приложения, различные документы (например, стенограммы дискуссий или групповой работы) и дополнительные материалы, не представлялось возможным. Поэтому было решено остановиться на аналитическо-иллюстративном типе конкретной ситуации, содержащей описание ситуации и вопросы для обсуждения.

Мы (поскольку автор данной статьи является одним из организаторов и ведущих семинаров, то и далее в тексте читатель может встретить местоимение «мы») обратились к научно-методической литературе, в процессе чтения и анализа которой нами был зафиксирован следующий феномен: данная литература, написанная в жанре методических рекомендаций, не позволяла найти ответ на вопрос: «Как же создавать кейс и как с ним работать?» Это, в свою очередь, вызвало новый вопрос: «Как же необходимо писать методические рекомендации, чтобы они выполняли свои функции?». Поиску ответов на эти вопросы можно было бы посвятить несколько отдельных статей.

Основой для создания конкретной учебной ситуации для будущих семинаров явился наш собственный педагогический опыт в использовании группового обучения на занятиях со студентами в системе повышения квалификации преподавателей. Организуя обучение в малых группах, мы фиксировали типичные затруднения, которые испытывали обучающиеся и преподаватели – организаторы процесса учения. Поэтому созданная нами конкретная ситуация основывалась, с одной стороны, на реальных событиях, с другой – была нами сконструирована.

При конструировании ситуации мы старались придерживаться тех требований к кейсу, которые были найдены в методической литературе. Ситуация описывала реальные события из педагогической практики, была узнаваема преподавателями, апеллировала к их педагогическому опыту.

Проблемы, скрытые в описании ситуации, на наш взгляд, были актуальны для участников семинара и побуждали их не только определять и фиксировать затруднения в учебной или педагогической деятельности, но и находить, предлагать, обсуждать различные варианты решения, которые, в свою очередь, могли бы быть применимы в реальной образовательной практике преподавателей.

В ситуацию нами был заложен конфликт, что требовало от участников семинаров не только всестороннего анализа кейса, но и поиска способов разрешения конфликтной ситуации. Мы изначально не закладывали в кейс возможность найти одно правильное решение. Поскольку анализ данной ситуации можно производить из различных позиций: преподавателя, студента, методиста, менеджера и т.д., то и варианты решения кейса также могут быть различны.

Мы старались избежать присутствия в кейсе однозначно положительных или отрицательных персонажей, стремились сделать образ ситуации в целом, равно как и каждого участника кейса в отдельности, максимально «лоскутным». Целостный образ необходимо было создавать, конструировать путем внимательного и критического прочтения, анализа, сопоставления различных элементов информации об учебной ситуации и ее участниках. Хотя, конечно же, полностью эту задачу содержание кейса не решает. В процессе анализа кейса некоторые участники семинара идентифицировались с позицией одного из действующих лиц рассматриваемой ситуации, поэтому приходилось учиться различать позиции: аналитика и персонажа кейса.

Организация работы участников семинара с кейсом была организована по классической схеме: на первом этапе преподаватели самостоятельно читали предложенную ситуацию и пытались осуществить первичный анализ, на втором – в малых группах фиксировали, обсуждали феномены группового обучения, выявляли причины описанных затруднений, а на последнем этапе совместно с ведущими семинара определяли возможные варианты разрешения конфликтной ситуации.

На первом этапе кейс явился своеобразным актуализатором педагогического опыта участников семинара. Преподаватели, участву-

ющие в семинаре, постоянно прерывали процесс самостоятельной работы с кейсом возгласами о том, что и в их педагогической практике случались некоторые описанные в тексте события.

Безусловно, кейс полностью не затрагивает педагогический опыт участников семинара, но создает ситуацию «узнавания» проблем, реальных событий, которые происходят в учебных аудиториях. Отдельные участники семинара фиксировали, что кейс позволил им впервые сформулировать ряд затруднений, наличие которых в своей практике они интуитивно отмечали. Кейс сделал актуальными определенные аспекты опыта преподавателей, сохраняя при этом некоторую дистанцию, опосредованность в работе с собственным педагогическим опытом и психологическую комфортность обучения, созданную для участников семинара. Важным на данном этапе явилось не только создание определенной рабочей атмосферы на семинаре, но и тщательное объяснение условий работы с кейсом, постановка вопросов для начала анализа.

Второй этап предусматривал организацию анализа кейса в малых группах. Ведущие семинара пытались структурировать групповую дискуссию с помощью вопросов для обсуждения. Однако обсуждение в каждой малой группе разворачивалось по собственному сценарию и на определенном этапе участники начали самостоятельно ставить собственные вопросы и искать на них ответы.

Взаимодействие в малых группах преподавателей с различным педагогическим опытом (что может рассматриваться как одно из условий применения обсуждаемого метода обучения) позволило некоторым участникам диверсифицировать, нарастить, расширить свою аналитическую позицию. Так, например, те участники семинара, которые обучались в магистратуре и еще только собирались стать преподавателями, «открывали» для себя методическую реальность, уже доступную для опытных преподавателей.

Участники семинара отмечали, что данный этап работы позволил им проанализировать не только ситуацию, но и собственный опыт преподавания. В процессе дискуссии участники часто апеллировали к собственной образовательной практике, приводили примеры ситуаций, которые похожи на описанные в кейсе, рассказывали о том, как они решали возникающие затруднения в организации группового обучения.

В то же время необходимо отметить то, что можно обозначить как сложность в использовании метода case-study в процессе повышения квалификации преподавателей: участники семинара во время дискуссии опирались исключительно на собственные представления, ценности, убеждения. Безусловно, в том, что эти представления «сталкивались» между собой и трансформировались, содержится определенный образовательный потенциал. Однако в целом необходимо признать недостаточность аналитических средств, которые имеются у преподавателей для анализа образовательных ситуаций.

Как еще может быть организован процесс группового анализа кейса? Каким образом и когда участникам семинара могут быть предложены теоретические или концептуальные инструменты для осуществления анализа? Что это могут быть за инструменты и действительно ли преподавателям необходимо их осваивать перед тем, как начинать работу с кейсом? Является ли наличие теоретических схем обязательным элементом эффективной работы с кейсом? Эти вопросы требуют дальнейшего поиска и размышлений.

На третьем этапе работы с кейсом была организована общегрупповая дискуссия. Основная задача данного этапа заключалась в поиске и анализе возможных выходов из конфликтной ситуации, изложенной в кейсе. Возможно, это был самый сложный этап в работе с кейсом: ведущим семинара необходимо было не только выслушать участников и проанализировать их видение ситуации, но и организовать обсуждение, критическое осмысление представленных итогов работы малых групп, обратив внимание преподавателей на то, что ускользнуло от них в процессе индивидуального прочтения кейса или групповой дискуссии.

В рамках этого этапа возникла необходимость в привнесении некоторых теоретических схем, конструктов, которые могли помочь рассмотреть анализируемую ситуацию более полно и комплексно. К сожалению, рамки образовательного семинара не позволяли «выращивать» данные средства в процессе дискуссии и заставляли предъявлять их в готовом виде, что не может быть оценено нами как удачный элемент в процессе применения case-study.

В заключительной части обсуждения кейса, когда анализировались пути и способы выхода из исследуемой конфликтной ситуа-

ции, мы сосредоточили внимание участников на сильных сторонах и потенциальных трудностях предлагаемых вариантов решения. Мы, как ведущие семинара, принципиально отказались определять самый лучший вариант решения. Особенно ценным элементом данного этапа была аргументация, которая предъявлялась участниками в процессе защиты собственных вариантов решения кейса.

В процессе обсуждения результатов семинара участники отмечали получение различных образовательных эффектов. Среди которых, например, можно отметить следующие: увидели как «объемна» образовательная ситуация и какого многопланового внимания она требует к себе; обратили внимание на то, что образовательную ситуацию можно и необходимо рассматривать с различных позиций; научились отделять свое мнение от мнений участников анализируемой ситуации и рефлексировать свое «говорение» и т.д. В приложении к статье читатели смогут найти изложение ситуации, которую анализировали участники семинара.

Приложение.

Опыт группового обучения

Иван Иванович И. (декан факультета нетрадиционных гуманитарных технологий): «Я давно работаю в этом вузе и вложил в развитие «своего детища» – факультет нетрадиционных гуманитарных технологий, много собственных усилий. На факультете я и мои коллеги постарались сохранить всё самое лучшее, что было в то время, когда мы сами получали высшее образование.

Правда, пришлось внедрить и некоторые «новшества». Мы создали самые современные компьютерные классы, даже ввели у себя рейтинговую систему оценивания. Преподаватели вначале сопротивлялись данному нововведению, а потом начали широко использовать его как средство постоянного контроля студентов. У нас осуществляется непрерывный контроль над посещаемостью студентами занятий, широко применяется тестирование как инструмент проверки реальных знаний студентов.

Еще мы пригласили преподавателей, которые имеют достижения в научной деятельности, сделали плату за обучение максимально

высокой и добиваемся того, чтобы наши студенты смогли достичь главной цели высшего образования – получить прочные знания. Это все работает на то, чтобы наши выпускники были «на голову выше» остальных.

При этом могу отметить тот факт, что студенты с каждым годом становятся все «слабее», и мне сложно представить какое же будущее ждет факультет. Тем более, что статистика трудоустройства выпускников говорит о том, что работают по специальности только около 20% бывших студентов нашего факультета.

Самому мне не нравилась преподавательская деятельность. Еще в бытность студентами мы с товарищами скучали на лекциях по педагогике в то время, когда преподаватели предлагали общие рассуждения о том, что детей «надо любить», учить необходимо «по-новому», и что наше образование «самое лучшее, потому что мы первыми запустили спутник в космос». Почему их надо «любить»? Как работать «по-новому»? То, что педагогика является «собранием общих рекомендаций» я еще раз убедился в самом начале своей преподавательской деятельности. Когда я пришел первый раз в студенческую аудиторию, то понял, что кроме большого количества общей информации об обучении больше ничем не владею.

Вообще развитие педагогики напоминает круговорот сезонов в природе: одна пора сменяется другой, одна «педагогическая мода» меняется на иную. Вот и теперь мы вынуждены внедрять так называемые «инновационные методы обучения». Поэтому перед учебным годом мы пригласили преподавателей, побеседовали с ними и поставили перед каждым педагогом задачу – использовать в своем учебном курсе современные технологии обучения.

Преподаватели долго сопротивлялись, но потом все наладилось. Большие надежды мы возлагали на молодого преподавателя Александра М., который уже успел зарекомендовать себя грамотным специалистом. Я присутствовал у него на лекции и был приятно удивлен уровнем его подготовки. Мне показалось, что у Александра М. как у исследователя прекрасное будущее.

Прошло некоторое время, и я предупредил преподавателей о том, что буду посещать их занятия с целью проконтролировать то, как они внедряют инновационные методы обучения. В течение недели я посетил несколько прекрасно подготовленных занятий. Сле-

дующим преподавателем, к которому я должен был придти на занятия, был Александр М.

Я уже успел предупредить его о предстоящем визите и готовился к посещению занятий, когда ко мне в кабинет по очереди пришли три студента из одной студенческой группы и рассказали о конфликтной ситуации, которая сложилась у них на занятиях. Выслушав студентов, я решил побеседовать с преподавателем».

Валентина К. (студентка): «Для меня обучение на факультете нетрадиционных гуманитарных технологий имело большое значение. Я давно чувствовала, что помогать людям – это мое призвание. Мне нравится работать с другими людьми, выслушивать их проблемы, давать советы, подсказывать правильный путь поведения в сложных жизненных ситуациях. Еще в школе я для себя решила, что придя на данный факультет, я смогу сделать шаг навстречу своей мечте.

С первых дней учебы я посещала все занятия, старательно выполняла задания, чувствовала постоянную ответственность за то, что мои родители вынуждены себе во многом отказывать для того, чтобы я могла учиться на этом престижном факультете.

Я была очень удивлена тому, что в моей группе две трети студентов были парнями. С одной стороны, это очень обрадовало, т.к. я не очень люблю общаться с представительницами своего пола (они часто дразнили меня «серенькой мышкой»), а с другой – напрягло, у меня еще ни разу не было длительных отношений с парнем.

Курс «Геронтология: педагогика и психология исключенных» ничем не выделялся из ряда других предметов, которые мы осваивали, может быть, за исключением того, что преподаватель Александр М. предложил нам поработать в малых группах. Для меня это было неожиданно, так как в школе я ни разу не работала в малых группах.

Со мной в малой группе работали три парня: Матвей Р., Юрий П. и Иван З.

Студент Матвей Р. – неуверенный в себе парень маленького роста (его иногда и из-за парты не очень было видно), обычного телосложения, с саблевидными ногами, прыщавым лицом и большими амбициями. Он сразу начал руководить в группе, раздавать всем

задания и говорить, что необходимо делать. Его голос всегда был таким громким и резким, что я даже путала голоса преподавателя и Матвея Р. Мне кажется, что вся его «пафосность» объяснялась только тем, что он стремился замаскировать свои комплексы.

Юрий П. – тихий, неприметный паренек с очень приятным голосом, несколько женственными манерами поведения, интеллигентный. Он никогда не позволял себе повысить голос, да и в групповых дискуссиях участвовал редко. Чаще предпочитал записывать. Однако я несколько раз использовала его малочисленные, но очень точные высказывания для того, чтобы подкрепить свою позицию или оспорить тезисы других студентов, работающих в малой группе со мной. Зачастую он был согласен со мной, но у него не всегда хватало сил и уверенности в себе, чтобы перечить Матвею Р.

Прямой противоположностью Матвею Р. был еще один студент нашей группы – Иван З. Это был высокий, широкоплечий парень с обаятельной улыбкой, классическим профилем, красивыми руками, приятным голосом и огромным запасом всевозможных шуток, анекдотов и «реальных» смешных историй. На занятиях он постоянно отвлекался на разговоры с девушками по мобильному телефону, что очень сильно раздражало. Иван З. был всегда рад поскорее закончить работу и поэтому охотно поддерживал Матвея Р. в его стремлениях свернуть дискуссию в группе и быстрее отчитаться перед преподавателем.

Первая проба работы в малой группе прошла хорошо: мы познакомились и вместо того, чтобы выполнять задание, весело проболтали, вспоминая интересные случаи из школьной жизни. Когда оставалось 10 минут до начала презентации итогов групповой работы, Матвей Р. дал мне маркер и сказал, чтобы я быстро и красиво записала озвучиваемые им ответы на поставленные преподавателем вопросы. И хотя мне не понравился такой оборот дела, я все сделала быстро, и наша группа успешно отчиталась перед преподавателем.

Дальнейшая работа в этой группе давалась мне очень тяжело. Все мои реплики, предложения и мысли встречались «в штыки», я постоянно должна была оправдываться и уступать своим одноклассникам. При этом реальной помощи мне никто не оказывал. Я же привыкла к тому, что учителя нас постоянно ободряли и под-

держивали, помогали нам в сложных ситуациях. А здесь я столкнулась с тем, что не всегда понимала то, что надо сделать в той или иной ситуации, как необходимо себя вести. Я не знала с кем посоветоваться. Большинство студентов из других малых групп «просто отбывали номер», минимально выполняя требования преподавателя.

Когда Александр М. (преподаватель) в очередной раз предложил нам в группе разобрать научную статью, то я чуть не расплакалась: из всего прочитанного текста я не смогла понять и четверть написанного. Я не понимала термины, некоторые выражения, а количество указанных в статье фамилий и направлений науки меня просто «сводило с ума». Я попыталась получить помощь у группы, но услышала от Матвея Р. презрительное замечание: «Надо было идти учиться в колледж, там таких принимают».

Я очень уважаю нашего преподавателя, мне нравится его широкий кругозор, но его вопросы зачастую ставили меня в тупик. Я не всегда понимала то, о чем он меня спрашивает. А времени для размышления и поиска ответа не давалось, ответить необходимо было сейчас же, иначе следовала тирада преподавателя, после которой у меня возникало желание забрать документы из института. Мне чего-то не хватало для того, чтобы собраться и ответить преподавателю на его вопрос.

Когда я узнала, что на следующем занятии вновь необходимо будет работать в малых группах, а потом еще пройдет ролевая игра, то почувствовала замешательство. Ролевые игры я не люблю еще со школы. Мне кажется, что все участники игры настолько фальшивы в исполнении своих ролей, что все действие протекает как-то неестественно, наигранно. И самое главное – результата игры нет, есть только «красивые слова» игроков о том, как «необходимо правильно вести себя» в той или иной ситуации. Некоторые участники после того, как игра закончилась и мы обсуждали ее результат, много говорили о том, что в игровой ситуации они вели себя так «плохо» потому, что «это была игра», а «на самом деле они очень воспитанные люди и в реальной жизни всегда поступают правильно». От этих слов хотелось смеяться.

Я не спала всю ночь. Придя на занятия к Александру М. и услышав задание, я заявила, что не буду работать в малой группе».

Матвей Р. (студент): «Да, я был лидером в этой малой группе. Это признают даже те, кто неадекватно оценивает мою роль в работе нашей группы.

Мне нравилось руководить работой всех остальных, и я думаю, что мне это удавалось. Я был успешным лидером! Я добился того, чтобы моя группа была самой успешной! Ко мне никогда не было вопросов со стороны других студентов во время презентации результатов работы, да и преподаватель, возможно, побаивался меня, т.к. его тон в отношениях со мной был значительно более миролюбивым, нежели с остальными студентами.

В целом я совсем не понимаю: зачем вообще надо было на занятиях тратить время на работу в группах. На мой взгляд, эффективность такого обучения равна нулю. Было бы лучше, если бы преподаватель прочитал хорошую лекцию, «разложил все по полочкам», указал на истинные способы решения тех проблем, которые мы пытались обсуждать. Я пришел в институт для того, чтобы получить образование, а не для того, чтобы слушать таких же необразованных людей, как и я.

В спортивной школе, где я учился, все было очень просто: «Каждый сам за себя». Это было по-мужски. В этом же институте все было по-иному: нам постоянно твердили про сотрудничество и прочую нуду. Помню одно занятие, когда нам необходимо было составить свой индивидуальный список из пяти утверждений. После того, как индивидуальные списки были составлены, преподаватель попросил объединить наши предложения и выработать один список утверждений, общий для всей группы. Я сделал так, что 80% общего списка нашей группы составляли мои утверждения, и надеялся на то, что моя оценка будет самой высокой в группе. Но преподаватель после презентации сказал, что работа была совместной, результат – общий, и, следовательно – отметка одинакова для всех. СОТРУДНИЧЕСТВО!

Мне было тяжело работать в малой группе. Некоторые одnogруппники меня просто раздражали. Например, Юрий П. Он был одним из тех, кто тормозил всю работу. Он постоянно приставал со своими вопросами: «Почему вы так думаете?», «Зачем мы это делаем?», «А кто думает иначе?». К чему эти вопросы? Неужели непонятно: «ВЫПОЛНЯЕМ ЗАДАНИЕ!»

Он постоянно твердил про индивидуальность и ответственность, а сам шагу не мог сделать без одобрения группы. Причем сам этого одобрения и искал. Как-то это не по-мужски. На одном из занятий «приплел» какую-то теорию критического мышления. Ха! Мышление либо есть, либо его нет! А деление мышления на критическое, теоретическое и практическое (и т.д., и т.п.) – полная ерунда! Устаревшие сведения. Это нам еще учитель истории в школе сказал.

Еще мне было тяжело работать с Валентиной К. Однажды на занятиях нам раздали список из двадцати пяти утверждений, из которых было необходимо выбрать и расставить в иерархической последовательности пять утверждений, с которыми были бы согласны все члены группы. Я предложил быстро заслушать мнение каждого, а потом голосованием решить, какие пункты войдут в общий список. У нас осталось бы много времени на подготовку к контрольной работе, которая должна была состояться на следующей «паре».

Мое предложение было «принято в штыки». Больше всего старалась Валентина К., которая обвиняла меня «во всех грехах» и вообще вела себя как в приступе истерии. Она пыталась доказать утверждение Юрия П. о том, что голосование «неправильный способ принятия решения в группе», что нужно иначе «согласовываться в группе», необходимо сотрудничать. Однако кроме обвинений в мой адрес она ничего не предлагала. Тогда я спросил у нее: «Если голосованием нельзя принимать решения в малой группе, то как тогда это делать? Зачем тратить столько много времени на согласование? Что значит сотрудничать?». Я не получил вразумительных ответов на свои вопросы.

Так как никто из группы не смог предложить другой способ принятия решения, то я сделал так, чтобы все решения в нашей группе принимались голосованием. Это позволило нам сэкономить значительное количество времени как на этом занятии, так и на последующих парах.

В конце очередного занятия преподаватель объявил, что в следующий раз будет организована ролевая игра по группам. Основная задача игры, со слов преподавателя, заключалась в том, чтобы «сильные» студенты помогли слабоуспевающим студентам понять сложный научный текст, который мы будем читать в малых груп-

пах, а затем объяснять друг другу. У меня нет желания «тащить на себе других», пусть сами работают! Поэтому в начале этого занятия я категорично заявил, что не буду работать в малой группе.

И вообще, я теперь не совсем понимаю: зачем я пришел на факультет, где учат помогать неудачникам».

Александр М. (преподаватель): «Два года назад я начал учить других людей, хотя первый опыт преподавания случился еще в студенчестве, когда мой руководитель дипломной работы попросил заменить его на занятиях.

Этот опыт хорошо запомнился, и когда мне предложили прочесть курс «Психология влияния» на факультете нетрадиционных гуманитарных технологий одного известного вуза, я не испытывал волнения и страха. Программу курса получил на кафедре, а свой стиль преподавания пытался приблизить к тому, который демонстрировал научный руководитель моей кандидатской диссертации: живость в изложении материала, опора только на современные источники и данные последних исследований, множество вопросов, жесткие ответные реплики на неправильные суждения, строгое следование установленным нормам мышления и т.д. Я считал это хорошим стилем преподавания, так как испытал его на себе и увидел реальные результаты – свои собственные успехи.

После двух лет преподавания я почувствовал уверенность в своих силах и с радостью согласился разработать программу нового курса «Геронтология: педагогика и психология исключенных» для будущих психологов, студентов первого курса факультета нетрадиционных гуманитарных технологий. Я быстро определился с содержанием курса, отобрал необходимый материал.

Но на двух вещах я споткнулся:

1. Я нашел результаты одного исследования, которые указывали на то, что большинство идущих на психологические специальности студентов ожидают либо решения своих проблем через изучение психологии, либо хотят научиться «спасать мир» через оказание психологической помощи другим, что, считай, одно и то же. Это заставило меня задуматься над вопросами: «Хорошо ли я знаю своих будущих студентов?», «Зачем они пришли на данный факультет?», «Чем я (или мой курс?) могу быть им полезен?».

Я обратился к методисту нашего факультета с просьбой помочь подобрать методы, которые бы позволили узнать содержательный запрос студентов к моему курсу. На свою просьбу я получил следующий ответ: «А зачем Вам это необходимо? Вам больше всех надо? Вы же эксперт в содержании предмета, поэтому и читайте его так, как считаете необходимым. У нас идет постоянное сокращение часов, а объем учебного материала все увеличивается. Зачем Вам тратить время на выяснение запроса студентов? Приберегите лучше это время для того, чтобы дать студентам хорошие знания». Так и не получив поддержки, я оставил этот вопрос, решив разобраться с ним чуть позже.

2. Методы обучения. До этого момента я предпочитал читать лекции и задавать студентам сложные вопросы, но руководство факультета настояло на том, чтобы я использовал в курсе инновационные методы обучения. Это было для меня полной неожиданностью. Я все никак не мог убедить себя в том, что для этого курса необходимо было применять другие методы обучения, отличные от уже привычной для меня лекции, но, немного успокоившись, решил рискнуть: использовать в курсе работу в парах и малых группах, а также структурированные дискуссии. Подтолкнуло меня к этой идее участие в педагогической конференции, на которой преподаватели обсуждали работу в малых группах как инновационный метод обучения.

Работа в малых группах потребует от студентов не только слушать меня, но и напрягаться для получения общего результата. Я был очень решительно настроен на то, чтобы в конце работы групп студенты достигли хорошего результата, который можно было бы материализовать и представить внешним экспертам.

На первом занятии я сразу же приступил к организации работы в малых группах. Я объединил всех студентов в группы по четыре человека в каждой и дал пробное задание. Студенты весело что-то обсуждали, записывали, но мне постоянно не хватало информации о том, что происходит в каждой группе, чем они занимаются, обсуждают ли поставленный вопрос или... Но пришло время презентации и я успокоился: внешне все представленные продукты «творчества» студентов выглядели весьма привлекательно.

Так прошло несколько занятий, и я сконцентрировал свое внимание на итогах работы в малых группах, так как внешних признаков

затруднений, возникающих в процессе работы групп, не наблюдалось, результаты всегда представлялись, а я имел возможность в конце занятия подкорректировать их наработки. Для меня было важным качество того материала, который представляли студенты после работы в малых группах.

Однако где-то на третьем занятии я стал замечать, что с представляемыми результатами стало происходить что-то странное: они были настолько «свернутыми», «пустыми», неинтересными, что в процессе их презентации вызвали сонливое состояние не только у одноклассников, но и у меня. И если на предыдущих занятиях еще были редкие вопросы студентов друг к другу, то сейчас кроме меня никто ничего не спрашивал. Возможно, дело было в том, что мои занятия в расписании были либо четвертыми, либо пятыми парами и студенты к тому времени были утомлены.

Однако когда я стал прислушиваться к тому, что происходит в малых группах, то увидел, что студенты очень интересно, иногда весьма оригинально (в позитивном значении этого слова) обсуждали поставленное задание. Меня вполне устраивало то, как происходит обсуждение.

На фоне всех малых групп особенно выделялась группа, в которой работали Валентина К., Иван З., Матвей Р., Юрий П. Это сильные ребята, они всегда добивались решения задачи, даже если другие группы не смогли справиться с учебным заданием. Мне казалось, что это вполне успешные, самостоятельные, оригинально мыслящие ребята, и излишней опеки преподавателя им не нужно.

Мое педагогическое кредо звучит так: знания необходимо добывать самостоятельно. Студент должен быть полностью самостоятелен, не надеяться на преподавателя, его помощь и поддержку. Я обязан их научить, но не обязан решать их проблемы. Каждый должен справиться со своими трудностями самостоятельно.

Прошло больше половины учебных занятий по моему предмету, и декан предупредил меня, что скоро будет присутствовать на моих занятиях. Я не переживал, так как «показуху» не люблю, а студенты имеют опыт групповой работы, и все будет выглядеть естественно. Эту форму обучения я и хотел продемонстрировать проверяющим из деканата.

Чтобы лучше подготовить студентов, я разработал для них сложное, творческое задание и предложил его выполнить в малых

группах. Некоторые студенты уже начали передвигать парты для того, чтобы участники группы могли свободно коммуницировать между собой, но вдруг несколько ребят (3 человека) заявили, что не будут работать в малой группе. Это заявление прозвучало как ультиматум.

Другие студенты прекратили приготовления и внимательно прислушивались к нашему диалогу. Я попытался уговорить студентов вернуться работать в малые группы, но мне это не удалось. Более того, часть студентов поддержала выступивших, заявив, что им надоело учиться в малых группах, а лучше работать так, как они привыкли это делать на всех занятиях: слушать и записывать лекции. Я спросил у них: «Почему вы не хотите работать в группах?». В ответ услышал, что «в группах надо заставлять себя думать, а на обычных занятиях все значительно проще», «уже столько раз работали в группах, а результата не видно. Зачем все это?».

Занятие было сорвано. Я не знал, что делать».

Иван 3. (студент): «Если честно, то я до сих пор не совсем понимаю, что же на самом деле произошло с нашей группой, почему она «развалилась», и мы не смогли вместе продолжать работу. Наша малая группа была работоспособной, нам всегда удавалось решать даже самые сложные задачи, которые ставил перед нами преподаватель.

Я многому научился у ребят. Мне понравился стиль работы Матвея Р. – четкий, конкретный, не дающий «расплываться маслом по древу» и сразу предлагающий определение непонятному понятию или явлению. Матвей Р., если требовала ситуация, умел взять «бразды правления в свои руки». Его способность продуктивно мыслить в критической ситуации позволяла нашей группе не один раз «выплывать».

Иногда Матвея Р. «заносило» и нам приходилось прикладывать очень большие усилия для того, чтобы показать Матвею Р., что есть другие точки зрения на обсуждаемую проблему, что достигнутый нами результат можно улучшить, переделать. Матвей с трудом соглашался, но на следующем занятии все начиналось сначала.

Нам постоянно приходилось уделять много времени тому, чтобы убедить Матвея Р. в чем-то и «сражаться» с его неприятием нового.

На все предлагаемые нами или преподавателем идеи он говорил, что нового в них ничего нет, а предлагаемые тексты для прочтения – скучны и непонятны, «авторы сами не понимают то, о чем они пишут», и вообще «в его городе уже давно работают так, как предлагает преподаватель, но он это выдает за новое». Однозначность его высказываний, в то же время, позволяла ощущать уверенность в себе, а не постоянную «зыбкость», в которую нас звал Юрий П. своими «заумными» рассуждениями о разности взглядов, отсутствии единой истины и прочее.

Я подметил у Валентины К. умение делать толковые и понятные обобщения. Ее острый аналитический ум помогал мне видеть то, что упускалось другими студентами, а также преподавателем. Другое дело, что она очень часто позволяла себе разговаривать только с теми, кто ей нравился, всегда отчаянно защищала свою позицию, а иногда попросту приходила неподготовленной.

Я вспоминаю ситуацию, когда мы, начав выполнять групповой проект, самостоятельно составили очень хороший, конкретный и подробный план деятельности нашей группы, представили его преподавателю, получили одобрение и были очень довольны успехом. А после окончания презентации Валентина К. задала вопрос: «И что, мы все это должны будем делать?».

По-моему, у нее не все получалось с планированием времени. Она часто торопилась и никогда не успевала выполнить задание вовремя. В библиотеке она всегда брала все книги, которые рекомендовали преподаватели по своим предметам, пыталась их быстро прочитать, но очень часто «вязла» в одной, оставляя непрочитанными другие.

Юрий П. показал мне, как можно лавировать между различными позициями и добиваться компромисса, как предложить весьма оригинальный вариант решения задачи, что не удавалось сделать ни одному студенту из нашей малой группы. Правда его вклад в общий результат работы группы всегда был минимален: пару мыслей, пару фраз – и все на этом. Он всегда прятался за нашими спинами, никогда не выступал с презентациями итогов нашей работы. В то же время он был очень доволен тем, что получал высокие отметки и оценки.

На каком-то этапе мне это надоело, и у нас состоялся следующий диалог:

– Сколько еще ты будешь бездельничать?

– А что тебя беспокоит? Я работаю.

– Но тогда выступи с презентацией.

– Я не могу. У меня слабый голос и меня практически никто никогда не слушает.

– Ты боишься выступать?

– Да нет, но меня всегда напрягают вопросы, а тут еще преподаватель со своими комментариями и оценками.

– А что тогда ты будешь делать?

– Не надо меня напрягать. Меня и так все устраивает. Если тебе хочется, то и выступай с презентацией, тем более что Матвей Р. говорил о том, что хорошее выступление – это половина отличной работы. Раз у тебя это получается, то и делай.

После этого разговора у меня пропало желание работать вместе с ним. После очередной «пары» преподаватель спросил: «Всем ли хорошо работается в группе?», а я ответил: «Нет, не всем». На что он ответил: «Это проблема самой группы, и вы сами должны ее решить».

Я подумал, что не стоит скандалить и необходимо просто доработать оставшиеся занятия в этой группе».

Юрий П. (студент): «Я пришел на этот факультет из колледжа, где уже изучал предмет, который назывался приблизительно так же, как и учебный курс, который вел Александр М. Поэтому меня очень интересовало: будет ли в курсе что-то новое, или же преподаватель, как и многие его коллеги, будет заниматься пересказом учебника, открывая для нас то, что нам уже давно известно. В группе помимо меня училось еще несколько выпускников моего колледжа, и нам с каждым днем на некоторых занятиях по другим учебным курсам было все тяжелее изображать счастливые лица в процессе «пережевывания» уже известного.

На первом же занятии, когда преподаватель предложил нам поработать в малых группах, я спросил у него: «Зачем это нужно?».

Вначале преподаватель смутился и, как мне показалось, несколько разозлился на мой вопрос. По-моему, он просто не ожидал того, что в самом начале занятий он услышит подобный вопрос от студента. После некоторого замешательства преподаватель начал рассуждать о том, что благодаря этому мы станем хорошими специалистами. Все выглядело весьма туманным и тогда казалось, что и данный курс можно «благополучно» вычеркнуть из числа «полезных».

Однако, когда прошло два занятия, мое мнение о курсе и преподавателе несколько изменилось. Во-первых, преподаватель предлагал очень интересные темы для обсуждения. Он очень многое знал и был всегда готов «подбросить» те факты или сведения, о существовании которых мы и не догадывались. Для того, чтобы разобраться в очередном вопросе надо было читать не только учебник, но и много дополнительной литературы. Меня это впечатлило, и я стал внимательно следить за тем, как будут разворачиваться события в группе. Вернулась надежда на то, что данный курс не будет простым времяпрепровождением. Александр М. подтверждал свое право называться специалистом в этом предмете. Мне это imponировало.

Во-вторых, мне нравились его комментарии и вопросы. Они часто были грубыми, но позволяли увидеть то, что ускользало от нашего внимания. Справедливости ради стоит заметить то, что за все время занятий ни одной дискуссии между студентами и преподавателем не случилось. Возможно, мы боялись его язвительных комментариев, возможно, причина была другая. Даже Матвей Р. бледнел перед презентацией итогов групповой работы.

Преподаватель умел поставить вопрос так, что ты сразу понимал зыбкость той конструкции, которую с таким трудом удалось создать на занятиях. Иногда тон его замечаний «задевал», становилось неприятно, и это «отбивало охоту» спорить с преподавателем, но эти же замечания заставляли некоторых студентов думать. Именно некоторых студентов, потому что большинство в группе оставалось равнодушными к тому, что говорил преподаватель. Я не мог объяснить себе подобную позицию моих одноклассников. Иногда складывалось впечатление, что студенты платили деньги за учебу не «из своего кармана», поэтому были полностью безразличны к происходящему в учебной аудитории.

Привычным было и то, что на занятиях студенты не задавали вопросы преподавателям. Курс Александра М. не был исключением. На его вопросы: «Все ли понятно?», «Есть ли вопросы?» студенты постоянно отвечали молчанием. Непонятно, на что надеялись преподаватели, когда в очередной раз заканчивали занятия вопрошанием о наличии у студентов вопросов. Может быть, преподавателей просто не интересовали вопросы студентов? Или это был некий обязательный ритуал с уже известным для всех его участников результатом?

В-третьих, это форма работы на занятиях. Я собираюсь работать в сфере неформального образования взрослых, и для меня важно познакомиться с разными методами обучения. Еще в школе учитель истории проводила много разных игр, организовывала работу в парах, группах. Мне это очень нравилось, поэтому я был приятно удивлен тем, что после трехлетнего слушания лекций в колледже, здесь, в университете, я вновь смогу найти для себя много полезного. Буду честен: в колледже за три года обучения лишь один преподаватель на своем курсе устроил деловую игру. Мы серьезно готовились и очень активно в ней участвовали. Многое уже забылось, а саму игру и тот материал, что пришлось «перелопатить», помню и сейчас.

Однако работа в малой группе у меня не получалась: отношения внутри группы не складывались, мое мнение не принималось другими студентами, а сам я неохотно выступал с доводами и аргументами, доказывающими мою правоту. Зачем ее доказывать? Все равно многие ее не поймут. Я вообще редко настаиваю на своей позиции, и если мои предложения не принимаются, то просто «ухожу в сторону». Особенно тяжело защищать свои взгляды перед одноклассниками, которые убеждены в том, что существует лишь один правильный ответ, одна правильная стратегия поведения. Да и на мои вопросы другие студенты как-то странно реагировали: им казалось, что я указываю на их ошибки, хотя я хотел только прояснить для себя их позицию.

Я собирался поговорить с преподавателем о том, чтобы работать индивидуально, но подходящий случай не представился. На одном занятии, прочитав поставленное перед нашей группой задание, я спросил: «Зачем для выполнения этого задания необходимо рабо-

тать в группе, если это задание может выполнить и один человек?». Однако преподаватель сделал вид, что не услышал моего вопроса. Тогда в середине занятия я попросил у него проконсультировать нас, но преподаватель ответил отказом. В это время он проверял письменные работы студентов.

Однажды мы работали в группах и выполняли очень сложное задание. Вначале мы никак не могли распределить обязанности между собой. Потом, решив делать все вместе, мы долго не могли «раскусить» каверзный вопрос, который задал преподаватель. Решение «не приходило». Не зная, что необходимо делать в данной ситуации, мы просто записали несколько возможных вариантов решения учебной задачи и прикрепили свой плакат на доску для презентации.

Преподаватель начал презентацию словами: «Задание – сложное, но решение все же есть». После чего он заслушал выступления представителей всех групп, задал несколько вопросов, отпустил пару язвительных комментариев и вывесил свой плакат, сказав: «А теперь я предлагаю вам решение задачи». У меня возникло чувство, с которым я не сумел справиться до следующего занятия.

В начале следующей пары я сказал Александру М., что больше не буду работать в малой группе».

Губаревич И. И.

КАК ПОДГОТОВИТЬ И ПРОВЕСТИ КОНСУЛЬТАЦИЮ СО СТУДЕНТАМИ (на примере учебного курса «Академическое письмо»)

Консультирование является одной из форм образовательного процесса высшего учебного заведения и чаще всего используется преподавателями в период экзаменационных сессий для разъяснения непонятого при изучении учебного материала. Анализ опыта проведения консультирования на примере курса «Академическое письмо» показал, что данная форма взаимодействия преподавателя и студента способствует решению других задач: совместный поиск решений при выполнении учебных заданий; поиск вариантов решений возникающих затруднений в учебной деятельности; получение обратной связи на процесс и результат учебной деятельности.

В данной статье также описываются типы консультаций, методические средства, определяются условия, способствующие успешному проведению консультаций.

The consultation is one of form of educational process in higher education establishment and is often used to lectures to clarify incompleteness education materials for student in period of examination session. The analysis of the experience of conducting of the consultation (for example of the course "Academic Writing") shows to this form of interaction between the lecture and the student promotes to solve other problems: the joint quest of the decisions in the time of carry out education tasks; the quest of the variations of the decisions of the arising difficulties in the education activity; feed back on the process and the result of education activity.

In this article it is described the types of the consultation, the methods tools, is defined the conditions, which promote to the success conducting of the consultations.

Консультирование в учебном процессе является одной из форм эффективного взаимодействия преподавателя и студента, направленного на решение учебных задач, преодоление возникающих затруднений в учебной деятельности, в том числе и в процессе самостоятельной работы. В данной статье анализируется опыт проведения консультирования на примере учебного курса «Академическое письмо», описываются методические средства, определяются условия, способствующие успешному проведению консультаций.

Консультирование как форма организации образовательного процесса в вузе традиционно использовалась преподавателями в период экзаменационных сессий, когда студенты перед экзаменом могли уточнить то, что осталось непонятым в изученном материале. Студенты-первокурсники, как правило, считали обязательным посещение таких консультаций, чего нельзя сказать о старшекурсниках, которые часто игнорировали этот элемент подготовки к экзаменам. Почему? Это интересный вопрос для размышлений, однако на данном этапе нас интересует то, как можно сделать консультацию формой совместной работы преподавателя и студента.

Какие учебные задачи позволяет решать консультирование студентов?

Увеличение доли самостоятельной работы студентов способствовало тому, что преподаватели были вынуждены искать способы управления учебной деятельностью, которая проходила как в учебных аудиториях, так и за их пределами. Одним из таких способов является консультирование преподавателем студента, которое может выступать как самостоятельным элементом образовательного процесса в вузе, так и быть включенным, «встроенным» в учебное занятие.

Учебное консультирование является одной из форм обучения, которая предполагает глубокую, содержательную совместную

работу преподавателя и студента над учебными заданиями. Мы попытаемся на примере учебного курса показать то, как консультирование может использоваться, например, для определения темы и проблемы исследования, обсуждения научных текстов и текстов студентов, решения учебных задач.

Процесс консультирования может быть направлен на создание условий для самостоятельного управления студентом собственной деятельностью и осознание ответственности за получаемый результат через анализ имеющегося у него опыта обучения, используемых учебных стратегий, через обсуждение сильных сторон и ограничений стиля учения, а также поиск ресурсов, предоставляемых учебным заведением для достижения намеченных результатов.

В процессе консультации совместными усилиями преподавателя и студента детально прорабатываются возникающие проблемные ситуации, осуществляется поиск вариантов их решения, определяются преимущества и ограничения используемых средств для решения поставленных учебных задач, обнаруживается необходимость изменения способов организации своей работы.

Консультирование предоставляет возможность преподавателю дать обратную связь студенту на процесс и результат его деятельности, осуществить оценку достигнутого.

Вот уже более пяти лет нами осуществляется консультирование обучающихся в рамках учебного курса «Академического письма», проводимого для студентов, магистрантов, аспирантов различных вузов г. Минска, а также преподавателей, желающих повысить свое мастерство в написании текстов.

Курс «Академическое письмо» направлен на освоение элементов научного исследования с последующим письменным оформлением его результатов. Для студентов таким результатом становится эссе, написанное в рамках своих дисциплин, а для магистрантов, аспирантов, преподавателей и научных сотрудников – научная статья с последующим получением на нее рецензии и публикацией.

Для получения конечного письменного продукта преподавателем используются:

- различные способы работы с текстом, раздаточным материалом, предполагающие последовательное освоение обучающимися содержания курса;
- тренинговые упражнения, направленные на освоение способов построения и написания предложений, абзацев, а также осуществление анализа полученной информации через призму собственного опыта написания эссе (статьи);
- лабораторные занятия: самостоятельная индивидуальная работа слушателей по написанию различных структурных компонентов эссе или статьи, в процессе которой происходило использование информации, предложенной на занятии;
- индивидуальные и групповые консультации с преподавателем. В последнее время для проведения консультаций часто использовалась электронная почта.

Консультации, как правило, проводились после рассмотрения слушателями определенного тематического блока и лабораторных занятий, а их необходимость была продиктована поэтапным написанием структурных компонентов текста: введения, основных частей и заключения.

На каждой консультации обсуждались сильные и слабые стороны представленного текста, осуществлялась ревизия его содержания и структуры, давались рекомендации по улучшению организации деятельности обучающегося, способов представления и раскрытия предмета исследования. Это происходило как в форме беседы, диалога между преподавателем и обучающимся, так и в форме подачи обратной связи.

При подведении итогов курса обучающиеся отмечали важность проведения консультирования, необходимость использования различных его типов в процессе учебы, так как эта форма взаимодействия позволила им увидеть и использовать возможности для улучшения процесса написания, повышения качества предоставляемого письменного продукта, изменения собственной деятельности.

Какие типы консультирования может использовать преподаватель при организации самостоятельной работы студента?

Преподаватель в образовательном процессе может использовать следующие типы консультирования:

- по количественному составу: индивидуальные и групповые консультации;
- по форме проведения: консультирование в процессе занятия и консультирование как самостоятельное занятие;
- по целям: консультирование как совместный поиск решений, консультирование как работа с затруднениями, консультирование как обратная связь.

Дадим более подробную характеристику некоторым типам консультации.

Консультирование в процессе занятия является своего рода оперативными ответными действиями преподавателя на образовательные запросы студентов, возникающие при организации работы в малых группах или при самостоятельном выполнении студентом индивидуального задания, при обсуждении трудной для восприятия или спорной информации и т.д.

Например, в рамках курса «Академическое письмо» при обсуждении в малых группах вопроса «Как в тексте корректно оформить ссылки и сноски при цитировании и перефразировании?» преподаватель, уточнив в процессе консультирования суть возникшего затруднения, предложил дополнительные материалы и обратил внимание студентов на различные варианты использования ссылок в письменных работах.

Консультирование как самостоятельное занятие является запланированным событием, к которому у преподавателя есть время и возможность подготовиться: определить учебные задачи, подобрать и скомпоновать материал, продумать способы его использования, выбрать способы работы с одним студентом или с группой.

В рамках курса «Академическое письмо» проводятся две индивидуальные и одна групповая консультация как самостоятельные учебные занятия. Например, при проведении групповой консультации студенты учились осуществлять ревизию текста на «глобальном» и «локальном» уровнях (критерии для ревизии текста могут за-

даваться самим преподавателем или вырабатываться совместно с группой, используя метод «Мозговой штурм») и давать друг другу обратную связь на представленный письменный продукт. Для этого они объединялись в пары и обменивались подготовленными вариантами статей. Им необходимо было их прочитать текст, определить его сильные и слабые стороны, дать рекомендации по его улучшению. В процессе консультации преподаватель отвечал на вопросы студентов, дополнял своими комментариями обратную связь, которую они давали друг другу.

При выполнении научно-исследовательской деятельности с последующим письменным оформлением ее результатов студентам необходимо не только самостоятельно определить область интересов, тематическое поле для исследования, но и сформулировать, проанализировать тему исследования. В качестве инструмента, позволяющего преподавателю управлять деятельностью студента, может быть использована консультация как совместный поиск решений.

В рамках этого типа консультирования совместные действия преподавателя и студента будут направлены на:

- поиск и определение сферы образовательных интересов студента;
- формулирование проблемы или вопросов, которые в дальнейшем станут предметом изучения;
- определение ресурсов, которые помогут достичь поставленных целей;
- поиск способов работы с учебным материалом, механизмов взаимодействия с преподавателем;
- планирование деятельности.

У. Бедке в книге «Написание исследовательских эссе в Североамериканских академических институтах» описывает механизм, который помогает студенту определить тему и предмет исследования [2]. Этот механизм включает в себя несколько шагов.

Первый шаг предполагает обозначение студентом тематического поля исследования, определение темы и предмета исследования, их корректное формулирование. Например, тематическое поле исследования для студентов педагогического университета может

быть связано с активным обучением в высшей школе. Вопрос «Как сделать лекцию методом активного обучения?» может послужить темой статьи. В этом случае предметом исследования становятся способы организации учебно-познавательной деятельности студентов на лекциях.

Вторым шагом в выборе темы и предмета исследования является обращение студента к справочным ресурсам или иным информационным ресурсам (книги, статьи) для того, чтобы получить представление о теме исследования, определить максимальное количество вопросов в рамках выбранного тематического поля, которые являются спорными или требуют дополнительных исследований. Так, в теме «Как сделать лекцию методом активного обучения?» можно выделить следующие вопросы для исследования: какие образовательные задачи должна решать лекция? Какие типы лекций существуют? С какими затруднениями преподаватель сталкивается в процессе проведения лекционных занятий? С какими затруднениями сталкивается студент в процессе прослушивания лекции? Какие способы, или варианты чтения лекции являются оптимальным средством активизации познавательной деятельности студентов на лекциях? Почему?

Третьим шагом в выборе темы и определении предмета исследования является выбор и сужение вопросов для исследования [2].

Из перечисленных вопросов по теме «Как сделать лекцию методом активного обучения?» определяются наиболее актуальные для исследователя и раскрываются в тексте письменной работы.

Участникам семинара-мастерской «Как оптимизировать проведение консультаций со студентами в процессе организации самостоятельной работы?», проведенного сотрудниками Центра проблем развития образования БГУ, был представлен еще один механизм, позволяющий студентам выбрать и сформулировать тему исследования. Суть данного механизма заключается в том, что студенту предлагается, сформулировав пять тем, над которыми он готов работать, ответить на следующие вопросы:

- Какая из тем, на ваш взгляд, окажется для читателя наиболее интересной?
- По какой теме вы достаточно информированы или знаете, где найти дополнительную информацию?

- Работа над какой из тем не потребует больше времени, чем вам отведено на нее?
- Какая из тем вам особенно интересна и вам «есть что сказать» по ней?

Преподаватель может использовать и другие методы, позволяющие достичь планируемых результатов данной консультации: «Мозговой штурм», «Ореховая скорлупа», «Обнаруживающее письмо», «Аристотелевские беседы», «Заклучение», «Вопросник» и др. (см. раздел «Методические «подсказки» для преподавателя»).

Метод «Заклучение», например, позволяет студенту посмотреть на предмет исследования с трех позиций:

1) предмет исследования как частица (как «предмет в себе»). Студенту необходимо дать определение предмету исследования, охарактеризовать его, определить его особенности. Например, студенту необходимо дать определение понятия «консультирование», сформулировать его отличия от беседы и дискуссии;

2) предмет исследования как «волна» (как предмет, который меняется со временем). Студенту необходимо определить характеристики предмета исследования, которые меняются со временем. Например, показать, как меняется деятельность и преподавателя, и студента в процессе консультирования при индивидуальной и групповой форме ее проведения;

3) предмет как часть тематического поля (как предмет в контексте чего-либо). Студенту необходимо показать, как взаимосвязана выбранная тема с другими темами. Например, в учебном курсе «Академическое письмо» показать значимость консультирования для улучшения качества письменного продукта, предоставляемого студентом.

Консультирование как работа с затруднениями.

Этот тип консультирования проводится преподавателем, если студент испытывает затруднения при выполнении учебных заданий. Поэтому его действия направлены на выявление причин этих затруднений и способов их устранения. При этом преподавателю

важно помнить о том, что многие трудности, связанные с процессом работы над учебными заданиями, могут быть разрешены самим студентом, если его работа организована четко и разумно.

Что необходимо предпринять преподавателю, чтобы студент справился со своими затруднениями? В начале консультации преподавателю желательно получить информацию о степени достижения студентом поставленных перед ним целей, о количестве затраченного времени на выполнение учебных заданий, об используемых ресурсах и способах работы, а также о предполагаемых причинах возникших затруднений.

Полученная информация поможет преподавателю принять решение о том, когда и каким образом следует вмешаться в работу студента, попросив его ответить на следующие вопросы: хочет ли студент получить совет или дополнительную информацию? Необходимо ли привлекать внешних экспертов? Насколько предлагаемые способы решений затруднений приемлемы для студента? Не навязывает ли он свою помощь в большей степени, чем это необходимо?

После принятия решения преподавателю следует открыто обсудить со студентом возможные причины затруднений и способы их решения. На этом этапе консультирования преподаватель может использовать метод «Незаконченные предложения», который можно использовать при проведении индивидуальной и групповой консультации. Преподаватель предлагает дописать незаконченные предложения. Например:

«В последние дни мной изучено...»

«Мне удалось ...»

«Меня огорчило то, что...»

«Я понял(а) то, что...»

«Мне мешает...»

«Меня удивило то, что...»

Затем студента просят поделиться своими мыслями о том, как можно улучшить свою работу. Если проводится групповая консультация, то преподаватель может выборочно вызвать отдельных студентов для того, чтобы они рассказали о своих достижениях.

В процессе консультирования преподаватель чаще всего использует различного типа вопросы, которые помогают (и преподавателю, и студенту) проанализировать ситуацию, подвести итоги, определить дальнейшие действия, направленные на достижение поставленных целей. Сформулируем некоторые из них:

Что вам удалось/ не удалось сделать?

Что помешало вам сделать то, что вы изначально планировали?

С чем вы больше не хотите работать?

Что на данном этапе является для вас самым сложным?

В чем вы могли ошибиться?

Что было упущено?

Какую помощь вы хотели бы получить от вашего руководителя?

Кто еще может быть вам полезен?

Какими источниками вы пользуетесь?

Что вы предлагаете сделать?

Какой временной ресурс вам для этого потребуется?

Можно ли выделить в общем задании пункты и подпункты, требующие отдельного решения?

Какие результаты вы планируете получить?

Когда, по вашему мнению, вы могли бы завершить свою деятельность?

Эти вопросы помогают определить самому студенту причины затруднений и способы их преодоления.

Консультирование как обратная связь.

Основное предназначение данного консультирования – получение студентом обратной связи на процесс и результаты собственной деятельности.

Что получилось? Что не получилось? С какими затруднениями вы столкнулись в процессе деятельности? Что способствовало, а что мешало достижению вашей цели? Как вы сами оцениваете результат своей деятельности? Какие действия со стороны преподава-

теля вам необходимы для получения планируемого результата? Какие ресурсы были вами использованы при выполнении задания? Эти вопросы являются ключевыми для консультации данного типа. В процессе проведения консультирования преподаватель и студент фиксируют достижения и затруднения в деятельности, обсуждают причины этих затруднений, осуществляют поиск механизмов и способов их преодоления; преподаватель дает студенту рекомендации относительно его дальнейшей работы.

К. Гоксик (K. Gocsik) в статье «Процесс исследования для того, чтобы учить писать» выделяет 4 стратегии подачи обратной связи, которые преподаватель может использовать при проведении консультаций. Исследователь выделяет организующую, направляющую, корректирующую и оценивающую стратегию подачи обратной связи [2]. Остановимся на описании каждой из них более подробно.

Организирующая стратегия подачи обратной связи способствует пониманию и осознанию студентом того, что он делает, что необходимо изменить в своей деятельности, а также появлению чувства ответственности за результаты своей деятельности. Использование преподавателем этой стратегии позволяет направить действия студента на получение желаемого результата.

Вопросы являются главным инструментом организующей стратегии подачи обратной связи. Ответы на них позволяют студенту фиксировать сильные и слабые места в своей деятельности, содействуют обдумыванию затруднений, побуждают находить способы и механизмы их преодоления, а также способствуют выбору одного решения из множества вариантов.

Организирующая стратегия подачи обратной связи имеет свои ограничения, но не является панацеей от всех проблем и не всегда подходит всем студентам. Неприятие ими такой формы работы может зависеть от разных причин, например, от стиля их обучения, некорректности вопросов, которые задает преподаватель. Они (вопросы) могут быть очень простыми, и ситуация в процессе консультации будет напоминать игру «В кошки-мышки». Поэтому преподавателю в процессе взаимодействия со студентом необходимо быть гибким, готовым использовать другие стратегии подачи обратной связи.

Направляющая стратегия подачи обратной связи. Иногда студенты нуждаются в совете. Они имеют четкое представление о том результате, который хотят получить, но испытывают определенные затруднения. Например, в рамках учебного курса «Академическое письмо» слушатели иногда не могут четко сформулировать предмет исследования, определить структуру текста, удерживать предмет исследования в процессе написания текста. В такой ситуации им необходимо знать причины своих затруднений и способы их решения. Что может сделать в этом случае преподаватель?

Прежде всего, преподавателю необходимо найти «проблемное» место в деятельности студента, определить причины затруднений, указать на ошибочность в его действиях, дать рекомендации, объяснив, почему это необходимо сделать.

Ограничением этого подхода является то, что отдельные студенты, ожидая распоряжений преподавателя относительно своей дальнейшей деятельности, перекладывают на него ответственность за свои решения.

Корректирующий подход подачи обратной связи. Этот подход предполагает корректирование преподавателем деятельности студентов, направленной на достижение конечной цели, а также их ориентацию в диапазоне пока не использованных ими возможностей.

Оценивающий подход подачи обратной связи. Преподаватель дает студентам обратную связь на представленные ими результаты деятельности, отмечая сильные и слабые стороны, озвучивает свои рекомендации [2].

Какие условия необходимы для успешного проведения консультирования?

Преподавателю необходимо не только учитывать принципы построения, цель и логику консультирования, но и владеть различными приемами организации взаимодействия.

Консультирование строится на следующих принципах:

1. Доброжелательное и безоценочное отношение к студенту.

Сущность этого принципа заключается в умении преподавателя внимательно слушать; не осуждать, а стараться помочь и понять каждого студента, обратившегося за помощью.

2. Отказ от «прямых» советов студенту.

В большинстве случаев в ходе консультирования преподавателю не желательно давать «прямые» советы, потому что студент не будет чувствовать свою ответственность за принятое решение. Он может вовсе не воспользоваться советами преподавателя, посчитав их невыполнимыми.

Преподавателю необходимо выстроить взаимодействие таким образом, чтобы студент либо задумался над решением вопроса, либо самостоятельно нашел ответ на него (за исключением тех случаев, когда студент не владеет информацией о способах и механизмах решения).

3. Разграничение личных и профессиональных отношений.

Наличие профессиональных отношений (а не дружеских) позволит избежать различных проблем во взаимодействии двух собеседников, а полученные от преподавателя рекомендации не потеряют для студента своей ценности.

Реализация этих принципов необходима на всех этапах проведения консультации. В книге «Введение в практическую социальную психологию» Ю. Е. Алешина условно выделяет четыре этапа ее проведения: 1) знакомство со студентом и начало беседы; 2) «расспрашивание» студента, формулирование и проверка консультативных гипотез; 3) коррекционное воздействие; 4) завершение беседы [1].

Каждый этап имеет определенную цель и свои задачи, продолжительность и особенности проведения. Рассмотрим названные этапы более детально.

Начало беседы. Задачей этого этапа является создание, а затем поддержание доверительной атмосферы между двумя собеседниками, основу которой составляют доброжелательное отношение, интерес преподавателя к проблемам студента.

В работе Дэвида Жака «Персональный тьютор» выделены следующие условия, при которых возможно создание и поддержание благоприятной атмосферы в процессе беседы:

1. Демонстрация заинтересованности. Преподаватель постоянно вербально и невербально демонстрирует свою заинтересованность во взаимодействии, в конструктивном

разрешении возникающих недоразумений. При обсуждении какого-нибудь вопроса преподаватель интересуется мнением студента, его взглядами.

2. Организация обратной неформальной связи. Преподаватель фиксирует проблемы, с которыми сталкивается студент через постоянную организацию неформальной обратной связи с ним, которая позволяет фиксировать достижения и возникающие затруднения в осуществляемой деятельности.

3. Фиксация уровня развития. Преподаватель, организуя деятельность студента, фиксирует уровень его развития на данный момент и создает условия для дальнейшего развития студента [3, с. 35].

Следующий этап – переход к консультированию. Его можно начать с предложения студенту рассказать об осуществляемой деятельности, о своих затруднениях или дать ему возможность задать те вопросы, с которыми он пришел на встречу.

Затем следует этап «расспрашивания», который предусматривает две фазы.

В первой фазе преподаватель собирает информацию о причинах возникновения затруднений у студента, его отношении к проблеме, о том что, по его мнению, можно сделать, чтобы достичь планируемого результата. Комментируя слова студента, резюмируя сказанное, задавая открытые вопросы с целью получения необходимой дополнительной информации, преподавателю желательно выдержать логику обсуждения и объяснить студенту, с какой целью он меняет тему разговора.

Во второй фазе преподаватель формулирует и проверяет гипотезы. Здесь меняется характер вопросов: формулировки становятся более узкими, направленными на уточнение возникших гипотез о причинах затруднений в деятельности. После обсуждения двух-трех ситуаций преподаватель обычно понимает, какие действия студента приводят к возникновению проблемы при выполнении учебных заданий.

После завершения второго этапа консультирования преподаватель с помощью уточняющих вопросов (например, «Правильно ли я Вас понял, когда в начале нашей беседы вы сказали...») переходит к коррекционному воздействию.

Это самый трудный этап в консультировании, так как необходимо создать условия для того, чтобы студент осознал причины возникающих затруднений и определил возможные варианты их решения. На этом этапе преподаватель и студент обсуждают возможные способы и средства для получения запланированного результата. Последний этап – завершение беседы. В ходе консультации собеседники приходят к определенному варианту решения, и преподаватель завершает беседу, фиксируя ее результаты и планируя дальнейшую деятельность со студентом.

Список использованной литературы

1. Введение в практическую социальную психологию. / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровский, О. В. Соловьевой. – М.: Смысл, 1996. – 373 с.
2. Content Based Academic Writing // The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 7 [Electronic resource]. – July 2000. – Mode of access: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>
3. Jacques D. Personal Tutor – Oxford Center for Staff development: Oxford Polytechnic, 1992.

ЦИКЛИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье представлен анализ роли циклически организованных процессов интериоризации, вербализации и экстериоризации в формировании ментальных конструктов как образов учебного материала в образовательном процессе высшей школы, что позволяет обеспечить эффективное формирование праксиологических навыков в условиях информационных и имитационных моделей, квазипрофессиональной деятельности студентов.

The analysis of the cycle of interiorization, verbalization and exteriorization processes in creation of the mental constructs as learning material images at high school practice. The cycle of interiorization, verbalization and exteriorization processes provide to form praxis skills in informational, simulation models and quasiprofessional activity of students.

В процессе обучения у студентов формируются устойчивые, но гибкие психические образования (образы, понятия, категории, представления), обеспечивающие компетентную профессиональную деятельность. Такие психические образования, по сути, являются «ментальными конструктами» (МК), которые формируются на основе циклических процессов интериоризации, вербализации и экстериоризации (цикл ИВЭ) [1].

Целью исследования являлся анализ роли циклически организованных процессов интериоризации, вербализации и экстериоризации в формировании ментальных конструктов как образов учебного материала при обучении в высшей школе.

Формирование ментальных конструктов при обучении. Формирование МК при обучении характеризуется следующими свойствами. 1) Любой МК – это динамическая система взаимодействующих компонентов, эмоционально окрашенных, лично значимых, связанных с другими МК различной сложности, возраста, содержания и предметной принадлежности, формирующих самоорганизующуюся сеть компетенций специалиста, включая представления, знания, умения, навыки и т.д. 2) Взаимодействие между компонентами внутри одного либо различных МК инициируется отличиями между ними. Обучение, основанное на получении информации, неразрывно связано с формированием различий внутри МК или между ними путем информационных воздействий. Слишком слабые или слишком медленные информационные воздействия недоступны субъективному восприятию и не вступают в цикл ИВЭ. Однако, по мере накопления в течение длительного периода времени низкоинтенсивные (слабые или медленные) информационные воздействия способны осуществить значительные латентные перестройки внутри уже сформированных МК или взаимосвязей между ними. Низкоинтенсивные информационные воздействия на субъекта обучения индуцируют цикл ИВЭ как самоорганизующуюся систему. 3) Формирование МК требует затрат энергии, информации и времени. 4) Формирование и обновление МК является циклическим процессом и обладает свойствами открытой диссипативной нелинейной системы, в которой действуют внутренние и внешние причинно-следственные связи. 5) В структуре и содержании МК в закодированной форме присутствуют информационные образы предшествующих событий, условий, причин, процессов, явлений, состояний субъекта обучения. 6) Процессы формирования МК управляемы факторами и механизмами, которые могут быть изучены. 7) МК формируются в условиях деятельности, организованной по циклу «наблюдай–ориентируйся–решай–действуй» включая: а) представление учебного материала студентам и их первичное ознакомление с ним на фоне активного формирования преподавателем мотивации к обучению (этап наблюдения); б) рассмотрение и анализ структурной и функциональной организации учебного материала на фоне усвоения целей и задач обучения (этап ориентации); в) принятие решения о степени значимости данного учебного материала для дальнейшей

профессиональной деятельности, развития собственной личности и адаптации для жизни в обществе на фоне сформированной преподавателем мотивации (этап решения); г) освоение учебного материала в условиях моделирования, имитации и реальной практической деятельности с последующей рефлексией и критической оценкой ее результатов (этап действия).

Цикл «интериоризация-вербализация-экстериоризация». Для эффективного обучения необходимо задать ориентировочную основу деятельности, которая в процессе освоения учебного материала свертывается, автоматизируется, обобщается, переносится во внутренний план, обеспечивая интериоризацию (перенос во внутренний план), в котором формируются новые знания, умения, способности, психические свойства, личностные качества. Такая внутренняя деятельность имеет инструментальный характер и связана с деятельностью внешней – экстериоризацией, обеспечивающей перенос внутренних МК во внешний мир в форме предметных действий, опосредованных моделями, имитациями, или реальными объектами, процессами, явлениями [2]. Циклическую связь между интериоризацией и экстериоризацией обеспечивает фаза вербализации, опосредованная системами знаков (языками, культурно-историческими символами, образами), схемами, программами и планами практических действий, усваиваемых субъектом при социализации и обучении. Они имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться другому человеку только в ходе совместной с ним внешней, материальной, практической деятельности [3].

На рисунке представлены важнейшие этапы цикла ИВЭ в обучении. В интериоризации важнейшую роль играет формирование полимодального образа учебного материала с использованием всех каналов информационного обмена человека с внешней средой. При этом последовательно формируются визуальный, аудиальный и проприорецепторный компоненты образа содержания учебного материала. Особое значение имеет восприятие учебного материала, учебных ситуаций, изучаемых объектов, процессов, явлений с участием проприорецепторов. Для вербализации важна внутренняя речь (описание) содержания учебного материала с последующей его презентацией в визуальной форме в виде схем, рисунков и т.д., текстовым (символьным) описанием, внешнеречевое

описание содержания учебного материала, а также его интерпретация для других субъектов образовательного процесса. Именно на этом этапе наиболее полезны активные и интерактивные формы и методы обучения.

Стадия экстериоризации включает этапы информационного моделирования объектов, процессов, явлений, ситуаций и условий практической деятельности с последующим переходом к ее имитации, а также выполнению практической профессиональной деятельности. При переходе от интериоризации к вербализации осуществляется формирование полимодального образа учебного материала, от вербализации к экстериоризации – формирование внутреннего плана практической деятельности, от экстериоризации к вербализации – ее рефлексия, от вербализации к интериоризации – контроль собственной учебно-профессиональной деятельности.

Полноценное формирование программы профессионально важной деятельности требует последовательного (часто циклического) прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными (мотивационный и ориентировочный) и четыре – основными (материальный / материализованный, внешнеречевой, этап речи «про себя», этап умственного (внутриречевого) действия) [2].

Заключение. В ходе учебно-профессиональной деятельности реализуются вербальные и невербальные коммуникации в системах «студент–преподаватель», «студент–студент», «студент–учебная группа», «студент–учебный текст (текст, пособие, учебник, учебно-методический комплекс и т.д.)». Кроме этого, возможны диалогические взаимоотношения посредством праксиса в системах «студент–информационный образ (имитационная модель) объекта практической деятельности» и «студент–объект профессиональной деятельности». Циклы «интериоризации–вербализации–экстериоризации» и «наблюдай–ориентируйся–решай–действуй» могут обеспечить эффективное формирование праксиологических навыков как в условиях информационных и имитационных моделей, имитационных условиях и ситуациях, так и при работе с реальными объектами, процессами и феноменами, которые являются основой развития профессиональной компетентности будущих специалистов.

Рисунок 1. Важнейшие компоненты цикла интериоризации–вербализации–экстериоризации в обучении



Список использованных источников

1. Гийом, Г. Принципы теоретической лингвистики / Г. Гийом; общ. ред., послесл. и коммент. А.М. Скрединой. – М.: Прогресс, 1992. – 224 с.
2. Педагогика и психология высшей школы / под. ред. М.В. Булановой-Топорковой: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
3. Гальперин, П.Я. Введение в психологию (к учению об интериоризации): учеб. пособие / П.Я. Гальперин. – М.: Университет, 1999. – 332 с.

Дорошко О. М., Рыбак Т. С.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ШКОЛЕ

В данной работе мы рассматриваем такие вопросы, как воспитательное мероприятие, разработку обще-методических требований к сценариям, сами требования и ситуацию, которая сложилась в Беларуси. Данные вопросы являются достаточно актуальными, так как именно от руководителя зависит эффективность воспитательного процесса и уровень воспитанности учащихся в дальнейшем.

In this paper we consider issues such as educational activities, development of general teaching requirements for the scenarios themselves, and the requirements of the situation that has developed in Belarus. This issue is quite relevant, since it depends on the efficiency of the head of the educational process, and the level of education of students in the future.

Сегодня перед школой Беларуси ставится важнейшая задача – воспитание человека высокой культуры, патриота, интеллектуала, готового к сложным жизненным ситуациям. Разработка отдельных теоретических и практических аспектов процесса воспитания является важной составной частью педагогической науки. Существенный вклад в совершенствование воспитательной работы вносит и анализ методики организации воспитательного мероприятия.

Существующие определения понятия «воспитательное мероприятие» не затрагивают сущности события, а определяют внешние характеристики самой формы. Не все исследователи определяют мероприятие как всегда эффективное действие. Воспитательное

мероприятие «...чаще всего вносит небольшой вклад в формирование личности учащегося... Тем не менее, накапливаясь, и мало заметные результаты воспитательных воздействий в своей совокупности в течение определенного времени приводят к ощутимым качественным изменениям...» [4, с. 39].

Хотелось бы выделить следующее определение: «воспитательное мероприятие – это одна из организационных форм, широко используемая как во внеурочной классной и внеклассной, так и во внешкольной воспитательной работе» [3, с. 640]. По мнению Н. И. Болдарева, «форма организации воспитания – это способ организации воспитательного процесса, отражающий внутреннюю связь различных элементов этого процесса и характеризующий взаимоотношения воспитателей и воспитанников» [2, с. 70]. Основываясь на данных определениях, отметим, что это форма совместной деятельности, целостная динамическая система, включающая как содержательные, так и процессуальные элементы.

Основными содержательными элементами данной системы являются: участники воспитательного мероприятия; цель; содержание воспитания (информация, чувства, переживания, характер межличностных отношений); организация воспитательного мероприятия; используемые средства воспитания и методы воспитания; условия проведения мероприятия; результат.

К процессуальным элементам относятся: количество и последовательность этапов (фаз, стадий); продолжительность этапов; интенсивность общения. Последнее можно характеризовать «путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной» [1, с. 206].

Организация воспитательных мероприятий студентами-практикантами является основным показателем качества подготовки будущих учителей. Студентам необходимо владеть большим числом компетенций, структурировать содержание воспитательного мероприятия, распределять обязанности и включать всех учащихся в работу, адекватно оценивать себя и своих учеников, а также многое другое.

Сегодня в университетах большое внимание уделяют изучению элементов методики проведения мероприятия (постановка целей; отбор и структурирование содержания воспитания; разработка плана подготовки мероприятия; оценка).

Для изучения готовности студентов к проведению воспитательных мероприятий в школе нами были проанализированы знания и умения студентов-практикантов педагогических специальностей Гродненского государственного университета им. Я. Купалы. По результатам исследования отметим, что все респонденты готовы к проведению воспитательных мероприятий. У них высокая мотивация, личностная ответственность за организацию воспитательной работы с учащимися, сформированы знания по теории педагогического воздействия на школьников. Это обусловлено особенностями организации учебного процесса в высшей школе, где большое внимание уделяется теоретическому обучению. На практике в школе студенты должны получить навыки реализации теории в практической деятельности. Отсутствие тесной связи между школой и вузом является недостатком в подготовке студентов к проведению воспитательных мероприятий.

Следует также отметить, что 50 % студентов не указывают место, время (дату) проведения воспитательного мероприятия. У 27 % опрошенных заявленная тема мероприятия не соответствует возрастным особенностям учащихся (например, воспитательное мероприятие на тему «Афганистан – боль моей души», предложенное для изучения в 1 классе). У 43 % респондентов цель не связана с темой мероприятия (например, цель «познакомить учащихся с правами человека» не соответствует теме мероприятия «История восьмого марта»). Одной из существенных ошибок является несоответствие задач и цели мероприятия, что было зафиксировано у 39 % опрошенных студентов; 67 % респондентов неверно определяют структуру мероприятия.

При изучении педагогических дисциплин необходимо больше внимания уделять содержанию общеметодических правил и требований, которые включают сведения о наиболее рациональной организации воспитательного мероприятия, об эффективности методов и методических приемов, о формах изложения учебного материала, о применении современных технических и информационных средств обучения. Требуют внимания вопросы организации воспитательного процесса с применением активных и интерактивных форм и методов обучения.

При изучении элементов в системе проведения мероприятия студенту необходимо:

- научиться ставить цели мероприятия, определять его место и роль в системе;
- понимать, как осуществляется отбор содержания воспитания, предусмотреть разнообразные виды деятельности учащихся в ходе мероприятия;
- составлять план мероприятия, основываясь на изучении материально-технических ресурсов, мотивов учащихся, личностных возможностей педагога, условий и времени проведения; предусмотреть возможность коррекции работы;
- оценивать мероприятие, учитывая динамику личностных позиций учеников, их активность в ходе мероприятия, желание участвовать в работе класса.

Данные рекомендации могут лечь в основу совершенствования преподавания, формирующего готовность студентов-практикантов к проведению воспитательного мероприятия.

Список использованных источников

- 1) Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
- 2) Константинов, Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаетова. – М.: Просвещение, 1982.
- 3) Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
- 4) Седова, Л. Н. Теория и методика воспитания / Л. Н. Седова, Н. П. Толстоуцких. – М.: АСТ, 2008. – 214 с.

Казимирская И. И.

САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ МИРА

В данном тексте анализируется проблема самоидентификации будущих учителей в контексте педагогической культуры мира как одно из психолого-педагогических условий повышения качества профессиональной подготовки выпускников вуза в условиях глобализации; выявляются факторы, благоприятствующие и препятствующие становлению субъектной позиции будущего учителя; приводятся данные лонгитюдного исследования переживаний, сопровождающих процесс самоидентификации с личностями, процессами, явлениями в педагогической культуре; обозначаются возможные направления эмоционального насыщения процесса изучения педагогических дисциплин, позволяющие организовать его как «проживание» реальности, исследуемой педагогической теорией и преобразуемой образовательной практикой.

This text analyzes the problem of self-identification of future teachers in the context of teaching the culture of peace as one of the psycho-pedagogical conditions for improving the quality of vocational training graduates in the context of globalization, to identify factors favoring and hindering the formation of subjects position of the future teacher, presents data longitudinal study of emotions that accompany the process self-identification with the individuals, processes, phenomena in the teaching culture, identified possible areas of emotional saturation of the process of learning pedagogical subjects, allowing organization its as a «living» reality studied educational theory and educational practice transformed.

Актуальность проблемы самоидентификации будущего учителя в педагогической культуре мира обусловлена социокультурными изменениями в жизнедеятельности человечества, вступившего в эпоху «интеллектуально-коммуникативного космопланетарного глобализма». Трансформационные процессы, характеризующие состояние современного высшего образования вообще, и педагогического – в частности, придают ему статус «наиболее оптимального места встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними» [5, с. 29].

Мы коснемся противоречий, вносимых процессами глобализации, как реальности общественного и индивидуального бытия современных студентов. Социологи, педагоги – адепты глобального образования – подчеркивают следующие позитивные свойства глобализации: «стягивание мира воедино», обусловившее сближение деловой и потребительской культур между разными странами; возникновение транснациональных коммуникаций; возможность молниеносной передачи больших объемов информации на любые расстояния; популяризация национальных культур в мире; обогащение образа патриотизма и гражданственности, формирование их многогранности; актуализация потребности личности позиционировать Родину как бренд.

К факторам, затрудняющим развитие личности как субъекта культуры, способного к самостоятельному осмыслению, оценке и продуктивному использованию знаний, относят: неограниченность источников информации, ее лавинообразность и общедоступность; унификацию стандартов образованности, воспитанности, способов межкультурного общения; утрату этнонационального, культурного своеобразия целыми регионами, странами, государствами; нарушение всемирного закона «достаточности разнообразия» как детерминанты развития мира и его устойчивости; космополитизм как характеристику самосознания молодежи и др. Названные тенденции требуют теоретического осмысления и адекватной реакции образовательных практик, способных удовлетворять потребность студентов сохранять свою идентичность, неповторимость, включаясь в реальную профессиональную деятельность.

Формально-логическим основанием для анализа самоидентификации будущего педагога в профессиональной культуре явились идеи экзистенциальной педагогики (Кьеркегор С., Хайдеггер М., Рожков М. И.), которые объединяет установка на миссию образования как обучение человека пониманию самого себя, осознанию доминирующего влияния этого понимания на формирование личностных и профессиональных компетенций.

Специфика социокультурной реальности, в которой происходит обсуждение проблем самоидентификации будущих педагогов в профессиональной культуре мира, обусловлена, с одной стороны, парадоксами глобализации, а с другой – отсутствием согласованных представлений о сущности идентификации, ее роли в профессиональном становлении будущего педагога.

Парадоксы глобализации и их влияние на систему образования отслеживают культурологи, социологи образования. Они выделяют следующее: неприятие национальными и региональными культурными элитами «американизированных вариантов» культуры, потребительской системы ценностей; активизацию самосознания этносов, ориентированных на местный образ жизни, ее традиции и обычаи; актуализацию образа Родины как социального капитала специалиста.

Анализ педагогической реальности, стоящей за понятием «самоидентификация», позволяет определить самоидентификацию как отождествление будущим педагогом себя с определенными деятелями в сфере образования, установление совпадений своих идеалов, представлений, способов деятельности с событиями и явлениями педагогической культуры в эпоху глобализации.

Понятно, что самоидентификация, персонализация, профессиональный и личностный идеалы, мечты о счастье – это далеко не одноплановые феномены. Но они определяют субъективную позицию студента в процессе изучения педагогических дисциплин, так как повышают процессуальную мотивацию педагогической деятельности благодаря эмоциям, без которых личность не может быть удовлетворена своей жизнью и деятельностью.

Одним из основных условий эффективной подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности является повышение требований к внутренней ответственности студентов за качество

знаний, профессиональных, социально-личностных, экзистенциальных компетенций.

Социально-педагогическим механизмом повышения внутренней ответственности будущего учителя за качество профессиональной и личностной готовности к педагогической деятельности в условиях глобализации может стать его субъектная позиция по отношению к процессу образования [3]. Субъективация процесса изучения педагогических дисциплин позволяет соединить системы целеполагания: усвоить содержание педагогической дисциплины и развить сущностные силы будущего учителя в соответствии с его индивидуальными особенностями.

В качестве методического инструментария использована карта субъективации студента в педагогической культуре мира (идея заимствована из курса информатики: Сиренко С. Н., 2007 г.). Ввиду ограниченности объема статьи приведем лишь фрагмент карты, включающей в себя материал о 6 деятелях педагогической культуры.

Карта субъективации личности в педагогической культуре.

Имя	Отрасль научного знания	Год общественного признания	Национальная принадлежность	Подсказка (шифр)
№ 1	Педагогика	№ 2	Чех	№ 1, № 2
Франциск Скорина	№ 3	«Малая подорожная книжица» - 1522	№ 4	№ 3, № 4

Для целей нашего исследования особую значимость приобретает «авторская» строка, заполняемая студентом.

Ваше имя*				
-----------	--	--	--	--

*3 подсказки, по которым можно составить представление о Вас как субъекте педагогической культуры.

Содержание подсказок, используемых студентами для конструирования своего будущего, позволяет судить о тех личностях, процессах или явлениях в педагогической культуре мира, с которыми идентифицируют себя будущие педагоги [4].

Самоидентификация может рассматриваться личностью как конструирование своего возможного будущего и выступать в качестве одного из средств удовлетворения потребности в эмоциональном переживании процесса изучения педагогических дисциплин.

Перечень эмоций, которыми сопровождалось выполнение заданий по выбору подсказок для своего «портрета», был составлен с учетом только тех эмоций, которые студентами оценивались как ценные переживания, важные для достойной самореализации. Эмоции отражались в высказываниях студентов: «Мне посчастливилось родиться через 300 лет после Ш. Л. Монтескье»; «Заявлю о себе в той же отрасли знаний, что и автор 150 работ, профессор СПбГУ, биллингволог, китаевед Спешнев»; «В 2021 году выйдет в свет книга доктора педагогических наук, ведущего востоковеда в Республике Беларусь «Взгляд извне» о культуре Индии глазами белоруса».

Уточняющие собеседования помогли структурировать систему ценных эмоций: гностические эмоции, связанные с переживанием радости от нового знания о себе возможном, отметили 20 % студентов; глорические эмоции, связанные с потребностью в самоутверждении, славе – 18 %; практические, вызванные деятельностью, ее успешностью – 9 %; романтические эмоции, фиксирующие ожидание чего-то, что окажет решающее влияние на судьбу – 8 %; эстетические, отражающие потребности человека в гармонии его с окружающим миром – 7 %; гедонистические, отражающие переживание удовлетворения потребности в душевном комфорте, благополучии – 4 %.

Не смогли определить свои эмоции 14 % из 404 опрошенных.

Эмоции личности являются опорной базой ее потребностей. Поэтому есть все основания обогащать процесс изучения педагогических дисциплин формированием компетенций саморазвития, в которых испытывает потребность практически каждый пятый студент.

Включение познающего педагогика студента в насыщенную проектную деятельность, связанную с описанием и обобщением передового педагогического опыта, – важное условие субъективации процесса изучения педагогики и идентификации студента с современными образовательными практиками и их авторами.

Список использованных источников

1. Бек, У. Космополитическое общество и его враги. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ecsoman/hse/ru/data/785/896/1217/002_Bek.pdf/
2. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность. Москва. Издательство политической литературы. 1978.
3. Казимирская, И. И. Субъективация процесса подготовки будущих учителей в условиях информационного общества // Психология в вузе. – 2012, № 3. – с. 36-40.
4. Казимирская, И. И. Гражданское воспитание будущего педагога в эпоху глобализации / Сборник научных статей «Формирование гражданина и профессионала в условиях университетского образования: в 2 т. – Изд. ЕКС-ПРЕС, 2012. – Т. 1. – с. 149-152.
5. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании: основания и смысл // Педагогические инновации. – 2004, № 1. – с. 17-37.

Карпиевич Е. Ф., Губаревич Д. И.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ И СОТРУДНИКОВ БИБЛИОТЕК В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА (по итогам работы круглого стола)

В статье анализируются затруднения, возникающие во взаимодействии преподавателей, студентов и работников библиотеки, рассматриваются пути и способы оптимизации процесса развития информационной культуры участников образовательного процесса.

In this article it is analyzed the difficulties which arise in the interaction the lecturers, the students and the employees of library, is inspected the ways of optimization of the process of the development of the information culture of the participants of the educational process.

Несколько лет назад сотрудники Центра проблем развития образования и научно-методического отдела Фундаментальной библиотеки БГУ начали проведение серии образовательных семинаров для преподавателей курса «Основы информационной культуры». Данный курс, включающий в себя 6-8 учебных занятий, предлагается студентам первого года обучения всех факультетов БГУ. На занятиях, проводимых сотрудниками Фундаментальной библиотеки, первокурсники знакомятся с самой структурой библиотеки университета, предоставляемыми информационно-образовательными ресурсами, учатся пользоваться каталогами и различными научными реферативными базами, оформлять список использованной литературы и т.д.

В рамках методических семинаров преподаватели данного курса формулировали запрос на знакомство с методическими приемами, которые помогли бы сделать занятия со студентами максимально практико-ориентированными, полезными, направленными на

развитие академических умений и основ информационной культуры. В качестве отсроченного желаемого результата рассматривалась также востребованность полученных знаний не только во время обучения в университете, но и в будущей профессиональной деятельности. Преподаватели университета рассматривались участниками методических семинаров в качестве потенциальных потребителей результатов освоения студентами курса «Основы информационной культуры», так как им не нужно было бы тратить усилия на объяснение основ информационной грамотности, необходимой первокурснику.

В процессе сотрудничества Центра проблем развития образования и Фундаментальной библиотеки БГУ состоялось несколько образовательных семинаров. Их содержание и полученные результаты представляют интерес и могут стать предметом отдельного анализа, однако он не будет осуществлен в рамках данной статьи. Для разработчиков и ведущих семинаров важно сфокусировать свое внимание на обсуждении следующих вопросов:

- Какие результаты были получены в процессе преподавания данного учебного предмета?
- Что изменилось в характере взаимодействия «студент-библиотека»?
- Как на сегодняшний день выстраиваются взаимоотношения преподавателя, студента и работника библиотеки в образовательном процессе?

Возможность обсуждения данных вопросов была предоставлена во время проведения Международной научно-практической конференции «Совершенствование преподавания в современном вузе: теория, практика, анализ и оценка» в рамках круглого стола, в котором работники библиотеки университета, преподаватели (в том числе учебного курса «Основы информационной культуры») смогли представить опыт успешного сотрудничества, выявить имеющиеся затруднения преподавателя и студента в работе с предлагаемыми вузовской библиотекой информационными ресурсами и услугами, определить пути оптимизации развития информационной культуры участников образовательного процесса.

В процессе подготовки круглого стола было обозначено несколько проблем для обсуждения.

- Во время изучения курса «Основы информационной культуры» студенты узнают о том, как составлять библиографический список, правильно оформлять ссылки на различные информационные ресурсы и т.д. Однако преподаватели (далеко не все, но...) продолжают критически высказываться о том, то уровень информационной грамотности студентов по-прежнему крайне низкий. Почему?
- Студенты, которые обращаются в библиотеку университета, часто не могут корректно сформулировать свой запрос к сотруднику библиотеки. В чем же причина этого неумения?
- Библиотека университета регулярно проводит занятия, на которых студентов и преподавателей учат поиску информации в различных базах научных данных. Работники библиотеки отмечают, что подобные занятия не бывают массовыми по количеству присутствующих: как преподавателей, так и студентов.

Мы поинтересовались у ряда преподавателей: «Пользуетесь ли вы предоставляемой возможностью научиться находить информацию в базах данных?»; удивление вызвало большое количество отрицательных ответов. Ещё больше впечатлило наиболее часто встречающееся объяснение – «Мы не знали о существовании такой возможности». Что же кроется за таким неведением?

Список затруднений оказался внушительным, но временные рамки круглого стола не позволили обсудить все проблемы. В данной статье мы предлагаем свои размышления по тем вопросам, которые ставились нами при подготовке круглого стола, а также по содержанию развернувшейся дискуссии.

Приведем удачный пример того, как преподаватель химического факультета БГУ долго и плодотворно сотрудничает с Фундаментальной библиотекой университета. Сотрудники библиотеки подбирают для него списки литературы по определенным научным проблемам, отслеживают новые публикации, которые появились в информационных базах научных журналов и т.д. Их взаимодействие, по словам работников библиотеки, очень плодотворно: как для преподавателя, так и для студентов, которые приходят к нему на занятия. Кстати, эти студенты также активно пользуются различными услугами университетской библиотеки. В процессе

обсуждения выяснилось, что преподаватель ведет спецкурс, который, по словам участников круглого стола, старается сделать максимально информативным с точки зрения последних научных достижений по изучаемой проблеме. К сожалению, нам не удалось выяснить то, в какой именно стратегии преподается этот курс, построен ли он в исследовательском подходе или каком-либо другом. Обсуждение данного примера позволило предположить, что способ построения образовательного процесса, учебного курса, в частности, отбора содержания и способов обучения может оказывать влияние на то, какими информационными ресурсами и как будут пользоваться студенты.

Один из вопросов, который прозвучал на круглом столе, был сформулирован приблизительно так: «За какими информационными ресурсами (источниками) приходит студент в вузовскую библиотеку?». Большинство участников круглого стола, отметили, что студент требует учебники, которые, как часто бывает, представляют собой адаптированное научное содержание, изложенное как устоявшиеся сведения, факты, теории. Всегда ли преподаватель организует критическое прочтение учебника? И как часто только учебника и конспекта лекций достаточно студенту, чтобы успешно сдать экзамен? Эти вопросы были адресованы преподавателям, которых, к сожалению, присутствовало не так много, как хотелось бы.

На наш взгляд, если учебный курс выстроен как череда заранее подготовленных ответов преподавателя на вопросы, которые он же сам и поставил, то у студента нет необходимости идти в библиотеку и спрашивать научные статьи, монографии и т.д. (если только он не занимается самообразованием). Они становятся нужны лишь тогда, когда преподаватель предлагает на занятиях проблемную ситуацию, ситуацию поиска, ситуацию столкновения с неизвестным (не только студенту, но и ему самому), когда материалов конспекта и учебника недостаточно, чтобы решить исследовательскую, учебно-профессиональную задачу или квазинаучную проблему.

Можно предположить, что студенту проблематично корректно сформулировать при посещении библиотеки свой запрос, если на занятиях он не занимается постановкой поисковых задач, исследованием проблем, выполнением проектов. А в курсовой работе

и реферате есть только тема и материал, но никак не поисковый вопрос.

Возможно, традиционный подход к построению учебного курса делает «невидимым» для преподавателя и студента те современные информационные ресурсы, которыми располагает вузовская библиотека и которые она предлагает всем участникам образовательного процесса. Они выступают некоторым «избыточным» ресурсом в ситуации, когда один участник образовательного процесса уже знает все ответы, а второй приучен получать все в готовом виде.

Мы далеки от мнения, что все учебные курсы в университете построены в подходе, когда преподаватель предоставляет студентам исключительно готовые ответы, и это единственная причина, почему студенты так редко посещают библиотеку или берут в ней только учебники.

Участники круглого стола отмечали, что одной из преград, которая затрудняет использование информационных баз научных журналов, является незнание иностранного (чаще английского) языка. Можно, согласиться, что причина веская, однако и возможностей для изучения иностранного языка сегодня много. Только ли в отсутствии знания иностранного языка заключается основная причина такого невнимания преподавателей и студентов к тому, что предлагается библиотекой?

На круглом столе также фиксировалось, что большую конкуренцию библиотеке составляют современные информационные технологии, в частности интернет. Однако основным поводом для беспокойства большинства участников было не то, как «обойти конкурента», а то, как студенты используют найденную в интернете информацию. И работники библиотеки, и преподаватели отмечали отсутствие у студента критического подхода в работе с информацией, полученной посредством современных информационных технологий.

В процессе обсуждения предлагались различные варианты решения этой проблемы. В частности, возможно (или целесообразно) изменение содержания курса «Основы информационной культуры» таким образом, чтобы на занятиях происходило не только знакомство студентов с основами информационной культуры, но развитие умений критически работать с информацией. Это, на наш

взгляд, интересное предложение, хотя оно и требует расширения временных границ курса и основательного изменения его содержания.

Одной участницей круглого стола обосновывалась необходимость введения нового учебного предмета, который способствовал бы развитию критического мышления студентов. Знакомый способ решения проблемы! Вот только не повторить бы судьбу курса «Академическое письмо», который также вводился как способ, направленный на ликвидацию пробелов в академической культуре студентов. На данный момент результаты введения данного курса не столь однозначны. Отдельные исследователи отмечают оторванность курса «Академическое письмо» от реальной практики оформления исследования и указывают на необходимость обучения навыкам академического письма непосредственно в процессе выполнения исследовательской работы, а не в рамках отдельного учебного предмета. Поэтому, на наш взгляд, необходимо тщательно продумать и взвесить все возможные пути и способы развития как критического мышления, так и информационной культуры студентов.

Введение нового курса сопряжено еще с рядом проблем, которые также затрагивались участниками круглого стола. В частности, указывалось на то, что сотрудникам библиотеки бывает сложно наладить коммуникацию с преподавателями на факультетах и кафедрах. Выступающие приводили примеры успешного сотрудничества с некоторыми учебными подразделениями, но при этом отмечали, что такая практика не стала массовой.

От позиции преподавательского сообщества зависит очень многое, в том числе и развитие информационной и академической культуры участников образовательного процесса. Если некоторые нормы не поддерживаются академическим сообществом, то их введение посредством различных учебных курсов весьма затруднительно и бесперспективно.

Очень часто, жалуясь на низкий уровень информационной культуры студентов, преподаватели, тем не менее, принимают и положительно оценивают письменные работы без критического анализа источников, а также содержащие явный плагиат. Если студент успешно сдал такую работу одному преподавателю, то он надеет-

ся на то, что подобные правила игры будут срабатывать во всех учебных курсах. Поэтому сложно переложить ответственность за развитие информационной культуры студентов только на преподавателей одноименного учебного курса.

Необходимо продумывать и организовывать различные площадки для коммуникации преподавателей конкретных кафедр, сотрудников библиотек и других специалистов, причастных к решению задач развития информационной культуры студентов. Это помогло бы развивать среду, которая бы поддерживала определенные нормы академического сообщества.

Итогом обсуждения на круглом столе стала договоренность, о продолжении сотрудничества Центра проблем развития образования и Фундаментальной библиотеки БГУ, разработке будущего совместного проекта, направленного на решение обозначенных в данном тексте проблем.

Кондрашов Н. Н.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ФОРМЕ РОЛЕВОЙ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье раскрываются возможности моделирования педагогического знания в форме ролевой ситуации и как средства повышения продуктивности профессиональной подготовки будущих педагогов в системе университетского образования.

The possibilities of structuring the pedagogical knowledge in the form of a role situation and as a means of enhancing the efficiency of professional training of future teachers in the system of university education are considered in this article.

Дальнейшее совершенствование качества подготовки будущих педагогов к самостоятельной профессиональной деятельности сопряжено с разработкой новых подходов структурирования содержания педагогического знания, форм и средств их представления в учебном процессе, ориентированного на личность учителя и его профессиональное «Я».

Анализ вузовской практики позволяет говорить о том, что важной составляющей профессионального становления будущего педагога и средством творческой адаптации его к профессиональной деятельности является овладение им современной педагогической теорией. Научно-педагогические знания наряду с приобретением практического педагогического опыта рассматриваются как важные звенья содержания профессиональной подготовки студентов в системе университетского образования.

Во все времена педагогической науке отводилась ведущая роль в повышении качества подготовки педагогических кадров. О. Абдул-

лина, С. Архангельский, Л. Вовк, Ф. Гоноболин, А. Зязюн, Л. Кондрашова, Н. Кузьмина, А. Мороз, В. Радул, В. Сластенин, Р. Хмелюк, О. Цокур, А. Щербаков и др., разрабатывающие различные аспекты педагогического образования, ведущую роль отдавали педагогическим знаниям как основе профессионального становления будущих педагогов.

Долгое время приоритет отдавался «знаниевой» модели подготовки учителя, суть которой состояла в сознательном усвоении педагогической теории и овладении практическими умениями и навыками учительского труда.

В. Краевский и И. Лернер утверждали, что содержание образования не должно сводиться к набору знаний, основу его представляет культурный опыт, который приобретается в процессе обучения [3].

В. Леднев и М. Коган полагали, что основу содержания образования должна составлять деятельность, объединяющая в себе практико-преобразовательный, познавательный, коммуникативный, ценностно-ориентационный и эстетический ее виды [2, 4].

В. Давыдов основой содержания образования считал содержательную абстракцию, моделирующую процесс овладения научными понятиями как инструментом построения способов деятельности в предметной области [1].

Значимость этих подходов к определению содержания образования состоит в ориентации педагогической практики на различные аспекты (знания, опыт, деятельность), но в то же время чувствуется потребность в новом подходе, который гармонизировал бы все эти стороны обучения.

Анализ научной литературы позволяет выделить направления в поиске путей повышения продуктивности профессиональной подготовки будущих педагогов: а) структурирование содержания педагогического образования; б) совершенствование методики и технологии учебного процесса в системе университетского образования, обеспечение качества усвоения знаний, придание им практико-ориентированной направленности.

Проблема состоит не в передаче и усвоении студентами «готового знания», а в осознании условий и путей его происхождения и практической применимости к педагогической действительности. В такой постановке меняется позиция студента в учебном процессе.

В нашем исследовании педагогические знания рассматриваются как средство реализации сущностных сил личности будущих педагогов, содержащие в своей основе возможности развития у студентов способности адекватно действовать и ориентироваться в разнообразных ситуациях педагогической действительности. Эта способность приобретается при наличии в сознании будущего педагога целостного видения педагогического процесса, развитой потребности его в осмыслении, структурировании педагогической теории.

Результативность подготовки студентов к самостоятельной профессиональной деятельности сопряжена не только с тем, как прочно ими усвоена сумма педагогических знаний, но и способностью к самостоятельному поиску научно-педагогической информации, творческим подходом к решению педагогических проблем, умением синтезировать информацию из различных источников, готовностью к нестандартной деятельности. Знания и другие аспекты индивидуального опыта позитивно воздействуют на становление профессионального облика будущего педагога, если они четко структурированы. По утверждению Я. Пономарева, решающее значение в подготовке специалиста имеет не само по себе обилие знаний, а их структура, психологический тип их усвоения [5, с.269].

Продуктивность и качество подготовки будущих педагогов к самостоятельной профессиональной деятельности зависит от формы и практической направленности педагогического знания. Одной из таких форм выступает ролевая ситуация как важная составляющая учебного процесса.

На основе моделируемых ролевых ситуаций строится педагогическая подготовка, ориентированная на решение, проигрывание и анализ педагогических событий, отражающих содержание основных положений педагогической теории и педагогических действий. Моделирование ролевой ситуации тесно связано с постановкой проблемы. При структурировании педагогического знания в виде ролевой ситуации возрастает значение проблемности в обучении, когда сочетаются поисковая деятельность, взаимодействие познавательной самостоятельности и способностей студентов в ходе усвоения ими педагогических понятий и способов педагогической деятельности, обусловленных ролевой ситуацией.

В ролевой ситуации учебные задачи предполагают конкретные ролевые действия и поступки, присущие педагогу-профессионалу. В ролевой ситуации всегда имеет место вопрос о способах нахождения оптимальных решений, соответствующих имеющимся условиям, и востребованными становятся образцы педагогических действий, ориентированные на саморазвитие личности, способные реализовать передачу в процессе педагогической подготовки не столько знаний, умений и навыков, сколько способов, методов, логики мышления и нестандартных действий. Ролевая ситуация отличается многообразием нестандартных педагогических действий студентов. Знакомство будущих педагогов с многообразием ролевых ситуаций делает их свободными в выборе способов и средств выхода из моделируемых ситуаций, обеспечении ситуации успеха в достижении проектируемых результатов.

Ролевая ситуация характеризуется рядом признаков:

- наличием интеллектуального и эмоционального затруднения;
- содержит в себе определенное противоречие;
- события в ней не согласуются с представлениями студентов;
- моделируемая в ней обстановка требует дополнительных знаний, доказательств и усилий для оптимального выхода из нее;
- наличием новых подходов, суждений и способов решения для осмысления содержащихся в ней коллизий.

В основе ролевой ситуации лежит проблемная задача, разрешение которой требует разнообразных ролевых действий. При этом педагогическая информация представляет собой не просто способ представления педагогического факта или явления, а именно способ проживания студентом определенного эмоционально-профессионального состояния.

Ролевая ситуация – это особый метод моделирования педагогического события или процесса в индивидуальном сознании и воссоздание индивидуального опыта, метод развития педагогического сознания как события педагогической реальности (Л.Кондрашова).

Таким образом, структурирование педагогических знаний в форме ролевой ситуации активизирует познавательную позицию студентов, придает ей профессиональную направленность, обеспечива-

ет педагогической теории практико-ориентированный характер, превращает теорию в инструмент практического действия, что позитивно воздействует на продуктивность и качество профессиональной подготовки будущих педагогов в системе университетского образования.

Список использованных источников

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении/ В.В. Давыдов. – М., 1972.
2. Каган М.С. Человеческая деятельность/ М.С. Каган. – М., 1974.
3. Краевский В.В. Как повысить методологический уровень диссертационных исследований/ В.В. Краевский// Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 93-98.
4. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры/ В.С. Леднев. – М., 1980.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика/ Я.А. Пономарев. – М., 1976.

Кондрашова Л. В.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

В статье рассматриваются проблемы подготовки студентов к инновационной деятельности в системе университетского образования, готовность их к использованию инноваций в педагогическом процессе как важная характеристика профессионализма и возможности дидактических технологий в повышении его уровня.

In this article the problems of preparation of students to the innovation activity in the system of university education, their possibility to use innovations in the pedagogical process as the characteristic of the pedagogical professionalism are considered. The opportunities of didactical technologies in the increasing of professional level of the future teachers are discussed.

Повышение роли человеческого фактора в жизни современного общества и развитие творческого потенциала специалистов различных отраслей знания обуславливают необходимость дальнейшего совершенствования качества подготовки педагогических кадров.

Эффективность решения профессионально-педагогических проблем во многом определяется тем, насколько современный педагог подготовлен к инновационной деятельности, творческому, нестандартному решению стоящих перед ним задач. Анализ педагогической практики позволяет говорить о том, что причиной педагогического формализма, серьезные просчеты в практической работе объясняются низким уровнем готовности учителей-

практиков к использованию педагогических инноваций в собственной профессиональной деятельности. Еще в студенческие годы у будущих педагогов формируются педагогические стереотипы и определенные штампы педагогических действий, что негативно сказывается на качестве и результативности педагогического труда.

В последнее время проблема педагогической инноватики становится предметом научных исследований многих авторов (Л. Берталанфи, И. Блауберга, П. Дракке, В. Дудченко, И. Жежко, А. Кругликова, В. Лазарева, Ю. Неймера, О. Поповой и др.). Ими раскрываются основы готовности будущих учителей к инновационной профессиональной деятельности, формирования положительного отношения к использованию педагогических инноваций в практике.

Качество подготовки будущих педагогов к самостоятельной профессиональной деятельности сопряжено с развитием инновационного потенциала их личности. Инновационный потенциал – это постоянная величина, которая характеризуется как динамичное, изменчивое свойство личности педагога и является одной из важных характеристик уровня его профессионализма. Оно формируется в процессе целенаправленной педагогической деятельности инновационного плана, результатом которой является готовность будущего учителя к использованию и созданию педагогических инноваций в педагогической практике.

Готовность будущего учителя к инновационной деятельности характеризуется прежде всего способностями оригинально и нестандартно решать профессиональные задачи, видеть новое в известной информации, использовать нетрадиционные методы, находить оптимальный выход из проблемных ситуаций, прогнозировать результаты педагогического труда и перспективы дальнейшего развития теории и школьной практики.

Подготовка будущих педагогов в системе университетского образования предусматривает использование различных активных форм и методов учебной работы, которые должны обеспечить необходимый уровень готовности их к инновационной деятельности.

Организация учебной работы студентов с использованием инновационных технологий является одним из условий формирования

их готовности к инновационной деятельности. Для организации учебного процесса характерны некоторые особенности, которые необходимо учитывать в университетской практике:

- учебная работа является этапом профессионального преобразования, которое связано с ломкой устоявшихся профессиональных представлений и стереотипов;
- неравномерность профессионального становления студентов значительно усложняют деятельность преподавателя в учебном процессе;
- искусство преподавателя заключается в способности строить учебный процесс с учетом информированности, педагогического опыта студентов и уровня их профессионального становления;
- имеют место проблемы, связанные со стереотипами в действиях будущих педагогов, их нежеланием к переменам в своей деятельности и принятию того, что противоречит сложившимся ранее представлениям о педагогической деятельности.

В ходе учебных занятий важно приобщать студентов не только к постановке цели и задач, структурированию учебной информации, способов ее усвоения, но и к реализации и оцениванию собственных учебных достижений. На занятиях важно обеспечить условия для свободного самовыражения, выбора действий в решении поставленных задач, нестандартных методов усовершенствования возможностей к педагогическим инновациям, самооценке и самоанализу.

Основу обучения будущих педагогов составляет комплексный подход и принципы:

- стимулирование активности студентов в решении учебных задач, развитие их способностей к инновационной деятельности;
- педагогическое взаимодействие, сотрудничество и сотворчество;
- опора на индивидуальную образовательную стратегию, ориентация на инновационную деятельность с учетом познавательных потребностей студентов, уровня их профессионального роста и развития творческих способностей.

С учетом этих принципов строятся дидактические технологии, которые соответствуют следующим требованиям:

- управление участниками учебных занятий путем выявления, анализа и интерпретации дидактических целей в ходе овладения программами учебных предметов;
- постановка четких целей и задач для того, чтобы они были осмыслены и приняты каждым студентом, а при необходимости их могут корректировать сами обучающиеся;
- гибкость, которая позволяет учитывать индивидуальность каждого студента и его склонность к инновационной деятельности;
- диагностика личных достижений в плане готовности будущих учителей к инновационной педагогической работе.

Организация учебных занятий на основе названных принципов и требований к организации обучения студентов, будет стимулировать их потребность в педагогических инновациях и усовершенствовать уровень их готовности к инновационной деятельности.

Основное назначение использования технологий в учебном процессе – это направленность на инновационное развитие будущих педагогов. В содержании дидактических технологий предусмотрены индивидуальная гибкость траекторий саморазвития каждого студента, индивидуализация и дифференциация учебного процесса, совместное конструирование программной деятельности, избирательность в содержании и формах работы по профессиональному саморазвитию.

При использовании инновационных технологий в учебном процессе будущим педагогам необходимо уделять внимание активным формам и методам организации и подготовки к инновационной деятельности. Основу таких форм и методов составляет проектирование как ведущий компонент инновационной деятельности. Подготовка студентов к инновационной деятельности начинается с моделирования учебного процесса. При этом каждый студент должен осознать, что любой вид педагогической деятельности включает в себя комплексное решение взаимосвязанных задач в границах полного дидактического цикла:

- педагогическое целеполагание;
- конструирование учебного материала.
- выбор методов, приемов и действий, что обеспечивают достижение цели.
- выбор организационных форм деятельности.
- определение дидактических средств, материалов и способов их использования в учебном процессе.

Моделирование и осуществление собственной деятельности не сводится к обмену внешними действиями, а влияет на внутренние процессы будущих педагогов, формирует их мотивационную заинтересованность.

Таким образом, формирование готовности будущих педагогов к инновационной деятельности возможно в том случае, если ей придать личностную направленность, а обучение ориентировать на индивидуальные возможности и способности каждого ее участника, обеспечивая максимальное раскрытие его креативного потенциала. Осознание будущим педагогом необходимости повышения уровня собственного профессионализма в единстве с личностной заинтересованностью является важным условием подготовки к инновационной деятельности. Педагогическая направленность на инновационную деятельность, убежденность в ее практическом значении и возможности находить в ней собственную удовлетворенность положительно воздействует на уровень профессионализма будущих педагогов. Педагог с высоким уровнем направленности на использование педагогических инноваций в педагогической практике никогда не будет работать по шаблону. Его действиям будут присущи активный поиск, догадка, исследовательский подход при решении педагогических проблем, готовность к нестандартной, творческой деятельности.

Костюченко В. Ю.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР И МУЗЫКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена использованию игр и музыки на занятиях по иностранному языку. Также в статье исследуются особенности и требования к игре и условиям её проведения. Подчеркивается важность использования игр и музыки не только для обучения, но и для создания дружеской и непринужденной обстановки, для общего развития личности студентов.

The article is devoted to the usage of such active learning methods as games and music in the process of teaching foreign languages. It also deals with the research of peculiarities and specific conditions necessary for game's organization. The author emphasizes its importance not only for teaching purposes but also for creation friendly and positive atmosphere, for overall development of students.

В современной методике преподавания иностранных языков возрос интерес к теории общения и методам обучения коммуникативной деятельности. Речевая деятельность, являющаяся частью деятельности общения, не существует сама по себе, а развертывается в процессе социального взаимодействия с другими людьми. Поэтому, если овладеть средствами языка можно и не контактируя с другими людьми, то овладеть речью можно лишь в ходе общения. Для создания и развертывания ситуации речевого общения должны быть созданы необходимые условия, которые обеспечивают развивающие игры. Игра как вид деятельности играет огромную роль в формировании человека и человеческого общества. Подчеркивая это обстоятельство, В. В. Давыдов отмечает, что «полноцен-

ную трудовую деятельность можно сформировать лишь на основе игровой и учебной, а учебную деятельность только на основе игровой, поскольку учение направлено, в частности, на овладение абстракциями и обобщениям, которые предполагают наличие у ребенка воображения и символической функции, как раз и формирующихся в игре» [2, с.78].

Социально-психологические и педагогические требования, предъявляемые к игре и условиям ее проведения.

Следует отметить, что, несмотря на существующую неоднозначность трактовок термина «игра», общим для всех подходов является рассмотрение игры как вида деятельности, мотивом которой является получение положительных эмоций, новых знаний, умений и навыков, развитие личностных качеств и отношений с окружающими [4, с.47; 3, с.214]. В настоящее время существует несколько классификаций педагогических игр, в основе которых лежат разные подходы к игровому процессу. Но мы остановимся подробнее на требованиях, предъявляемых к игре.

Учебная игра должна обладать релевантностью и иметь личностный смысл и значимость для каждого из участников. Так же как и любая деятельность, игровая деятельность на занятии должна быть мотивирована. Для формирования стимула к говорению преподаватель намеренно ставит обучающегося в такие условия, в которых он не может не проявить активности (игра, проблемные ситуации, решение мыслительных и познавательных задач и др.), либо учитывает личностные мотивы, т.е. интересы и увлечения учащихся.

Одним из важнейших социально-психологических требований является логическое сочетание игры с практикой реального общения. Применяя игру как форму (средство, методический прием) обучения, преподаватель должен быть уверен в целесообразности ее использования, должен определить цели игры в соответствии с задачами учебного процесса. При этом необходимо учитывать особенности группы и ее членов. Всякая учебная игра должна решать конкретную задачу, посильную для ее участников. Преподаватель определяет цели и задачи игры, ее содержание и ход. Участники

игры должны быть обеспечены методическими материалами: игровыми заданиями, инструкциями, учебными материалами, документацией, реквизитом и т.д.

Развивающая игра позволяет справиться с проблемой неоднородности учебной группы, позволяет учитывать не только уровень языковой или профессиональной подготовки участников, но и их индивидуальные особенности (застенчивость, скрытность и т.п.). Игры не должны быть ни слишком легкими, ни слишком трудными. При разработке развивающей игры можно выделить следующие элементы: модель игры, участники игры, правила игры.

Для того чтобы сократить время ознакомления участников с условиями игры, и, следовательно, повысить эффективность ее использования, необходимо составить к ней четкое и ясное руководство. Поэтому правилам игры отводится особенно важная роль. Правила игры определяют взаимоотношения людей в процессе игры. Четкость заданий и правил игры не должна, однако, исключать свободы индивидуального поведения игроков. Более того, эти правила должны стимулировать развитие творческой инициативы, выработку наиболее эффективных решений. В игре также наличествуют две важнейшие составляющие обучения – необходимая мотивация и позитивный эмоциональный тонус. Именно в игре возможен переход от педагогической работы над людьми к работе с людьми.

Наряду с использованием игр на занятиях по иностранному языку большое внимание следует уделить музыкальному фактору. Музыка – это сильное средство воздействия на учащихся, особенно когда оно возникает из предлагаемых обстоятельств сценария урока и вплетается в «ткань» всего занятия, пронизывая его. Наибольший эффект в процессе профессионально-ориентированной технологии подготовки даёт работа с песнями на иностранном языке. Песни являются великолепным материалом для аудирования, отработки и запоминания языкового материала, грамматического и лексического анализа и работы над фонетикой. Для этого подбираются песни, сочетающиеся с проходимым по курсу материалом, показываются студентам наиболее яркие языковые явления и закрепляются с помощью песен и звучащих мелодий. На основе песни можно формировать, совершенствовать и развивать

как лексические, так и грамматические навыки. Например, во время аудирования можно предложить студентам следующие задания: поставьте глаголы в скобках в нужную видовременную форму, прослушав песню, заполните пропуски недостающими словами или выберите верное слово из ряда слов, замените неверное слово правильным в соответствии с содержанием песни.

На завершающем этапе обучения иностранному языку можно использовать песни как прекрасное средство для организации и проведения дискуссий на иностранном языке, так как одна и та же песня воспринимается каждым слушателем по-разному, и студенты имеют возможность выразить своё к ней отношение. Помимо этого, спектр тем, затрагиваемых в современной песне, чрезвычайно широк: от простых и вечных проблем человечества до общественно значимых явлений и текущих событий жизни.

Таким образом, игровые технологии являются тем педагогическим инструментом, который способен, с одной стороны, снять языковой барьер, а с другой стороны, интенсифицировать процесс обучения, сделать его активным, плодотворным и приближенным к естественному процессу коммуникации на родном языке.

Список использованных источников

1. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающих обучений. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игр, дискуссий. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
4. Семенов В. Г. Динамическая классификационная модель игры / В.Г. Семенов. – Киев, 1984. – 240 с.

Кустанович Л. Я.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МАГИСТРАНТОВ БНТУ

В данном тексте анализируется процесс подготовки магистрантов БНТУ, предлагаются способы улучшения качества подготовки специалистов в вузе. Основным направлением формирования способностей выпускника выступает активная деятельность и учет потребностей обучаемых в образовательном процессе, который реализуется с помощью применения технологии коллективной мыследеятельности.

Teaching of undergraduate students in Belarusian National Technical University is discussed in this work and main approaches to improve educational qualities are suggested. One of the possible directions in modern education is creative activity, taking into account students skills and abilities in the frames of technology of collaborative thinking activity.

Социально-экономические преобразования в нашей стране существенно повлияли на все сферы жизни, изменили цель и характер труда. Сегодня все больше осознается необходимость в специалистах, способных к самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях. Возросла потребность общества в людях, обладающих нестандартным мышлением, умеющих находить оригинальные решения и адаптироваться к любым жизненным ситуациям, обладающих высокой коммуникабельностью, креативностью.

Формирование специалистов инновационного типа для работы в сфере техники, технологии и профессионального образования может быть успешно реализовано в магистратуре технического вуза – образовательной ступени, ориентированной на под-

готовку к научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности.

Анализируя процесс обучения в вузах, многие исследователи подчеркивают, что у значительной части студентов утрачена мотивация обучения [1]. Экстенсивные формы преподавания, преобладающие сегодня в технических вузах, перегруженность обучающихся не только формализует реализацию образовательных программ подготовки будущих специалистов, но и, что важно, не способствует развитию у обучаемых готовности к труду.

Развитие и проявление характерных качеств личности происходит в деятельности, следовательно, организация процесса обучения и те ценности, которые формируются в процессе деятельности, играют основополагающую роль.

Использование личностно-ориентированных педагогических технологий в образовательном процессе, таких как технология коллективной мыследеятельности, создает условия для эффективного формирования творческих способностей. Основная идея, положенная в организацию рабочего процесса в режиме коллективной мыследеятельности, состоит в том, что обучение ведется в активном взаимодействии обучаемых с педагогом и между собой с того уровня (развитие потребностей-способностей), на котором находится обучение. Коллектив становится механизмом развития личности. Успех общего поиска определяется интеллектуальными, организаторскими, нравственными усилиями каждого [2, с. 48].

Для целенаправленного формирования творческих способностей магистрантов необходимо включать в учебный процесс задания творческого характера, создавать условия для активного поиска новых способов решения различного типа задач, развивающих познавательный-творческий интерес к своей профессии и требующих умения мобилизовать свои потенциальные возможности по проявлению новизны и оригинальности в действиях.

Для формирования творческих способностей магистрантов БНТУ нами были разработаны и проведены занятия в рамках курса «Педагогика высшей школы» в процессе реализации технологии коллективной мыследеятельности. Участники разрабатывали модель педагога высшей школы, рекламу и методику занятий по предложенной на выбор теме из курса предмета. К качествам, которыми

должен обладать педагог высшей школы, магистранты отнесли следующие: компетентный, обладающий практическими умениями, владеющий различными методами обучения, дружелюбный, добрый, справедливый, стремящийся к совершенству, социально и профессионально мобильный, гибкий.

В ходе проведенных занятий произошла переоценка возможностей, личностных качеств магистрантов, изменилось их отношение к образовательному процессу. На занятиях участники продемонстрировали гибкость и оригинальность мышления; они предполагали последствия событий, генерировали идеи, проявляли свои способности в решении проблем, проявляли увлеченность, интерес к работе и др.

Применение технологии коллективной мыследеятельности в образовательном процессе развивает творческие способности, демократичность в общении, ответственность, рефлексивные способности и формирует социально активного, профессионально грамотного и нравственного человека.

Список использованных источников

1. Абдуллина, О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993 – № 3. – С. 163-168.
2. Вазина, К. Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека / К. Я. Вазина. – М. : Педагогика, 1990. – 196 с.
3. Кустанович, Л. Я. Формирование творческих способностей в процессе реализации технологии коллективной мыследеятельности (на примере магистрантов БНТУ): диссертация / Л. Я. Кустанович. – Минск, 2012. – 126с.
4. Пашохонова, Е. Е. Педагогические условия развития творческих качеств личности в процессе профессионального самоопределения: диссертация / Е. Е. Пашохонова. – Москва, 2000. – 217 с.

Лукина А. М.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данном тексте обосновываются возможности реализации компетентностного подхода в общеобразовательной средней школе. Анализируется вопрос готовности будущих педагогов к формированию социально-личностных компетенций учащихся. Рассматриваются условия разработки и применения обобщенных задач будущими педагогами.

This text is substantiated the opportunities of the implementation competence approach in the secondary school. The question of future teachers' readiness to form social and personal competencies of pupils is analyzed in the text. The author considers the problem of creation special task on the basis of the competence approach.

Современное общество предъявляет повышенные требования к школьному образованию, призванному обеспечить формирование личности учащегося, готовой к решению учебно-социальных, личностных и профессиональных проблем. В данных условиях актуальным становится вопрос о готовности будущих педагогов к формированию социально-личностных компетенций учащихся. Под социально-личностными компетенциями понимаются универсальные умения и опыт учащихся, позволяющие им разрешать круг значимых для личности и общества проблем или задач. Социально-личностные компетенции позволяют ученику достигать поставленных целей в проблемных ситуациях, самостоятельно или в команде с другими рассматривать задачи, для решения которых нет готовых ответов. Сформированность социально-личностной компетентности школьников определяется развити-

ем ценностно-смысловой, мотивационной, эмоционально-волевой сфер личности, которое может обеспечиваться только единством учебного и воспитательного процессов, урочных и внеурочных педагогических средств, наличием межпредметных связей [1, с. 83]. Анализ состояния разработанности данной проблемы (В. И. Байденко, В. А. Болотов, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, Дж. Равен, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.), позволил сделать вывод о том, что в педагогической науке она исследуется всесторонне и имеет важное научное и практическое значение.

В рамках реализации компетентностного подхода учитель (преподаватель) перестает быть носителем «знания», которое необходимо передать ученику в «готовом» (завершенном) виде. Главной его задачей становится мотивация учащихся на самостоятельную учебно-поисковую деятельность, осознанную постановку познавательных целей и достижение результатов, самообучение, ответственное принятие решений. Основное требование к образовательному процессу - создание учителем информационно-образовательной среды, обеспечивающей каждому ученику возможность самостоятельно планировать, эффективно достигать образовательных результатов, осуществлять рефлексию, получать разнообразный учебно-социальный опыт, на базе которого успешно овладевать социально-личностными компетенциями. При этом важнейшей характеристикой учебного процесса становятся его личностная направленность, практикоориентированность и прикладной характер содержания обучения. Необходимым элементом содержания обучения является система обобщенных (практикоориентированных, компетентностных) задач. Такие задачи формируют у школьника универсальные знания, умения и опыт, которые приобретаются через организацию самостоятельного поиска способов деятельности в нестандартных учебно-социальных ситуациях.

Результаты проведенного нами исследования обусловили актуальность проблемы использования в процессе обучения обобщенных задач и необходимость разработки методических рекомендаций по проектированию и внедрению их в учебный процесс. Требованиями к разработке обобщенных задач являются:

- 1) проблемный и межпредметный характер содержания задачи, ориентирующего учащихся на поиск и использование разнообразной информации;

2) опора на социокультурный опыт учащихся (задачи могут быть связаны с личной или общественной жизнью, обучением или будущей профессией школьника);

3) контент задачи может включать избыточные данные (количественные или текстовые), которые могут быть не востребованы для решения конкретной задачи, но выступать средством мотивации школьников;

4) возможность получения более одного ответа в различных формах (текстовой, графической, в виде образовательного продукта).

В ходе опытно-экспериментальной работы нами было проведено анкетирование учителей и учеников трех учреждений образования (ГУО «Рымдюнская средняя школа с белорусским языком обучения», ГУО «Лицей №1 г. Минска», ГУО «Средняя школа №1 г. Островец»). Цель данного анкетирования - анализ качества преподавания предметов математического цикла и выявление условий использования в учебном процессе системы обобщенных задач как средства формирования и диагностики социально-личностных компетенций учеников. В анкетировании приняло участие 38 педагогов и 277 учащихся. Согласно результатам анкетирования основными требованиями к отбору (разработке) содержания обучения, освоение которого способствует формированию у учеников социально-личностных компетенций, являются: личностно значимая направленность обучения (76% опрошенных педагогов); осознание учащимися использования образовательных результатов при решении разнообразных задач в жизни, будущей профессии (68% опрошенных учителей); прикладной и практико-ориентированный характер учебного материала (58%). 79% учителей указывают на недостаток обобщенных заданий в учебниках и учебных пособиях. Учениками отмечается (68 % респондентов), что для использования полученных в учебном процессе знаний и умений в повседневной и будущей профессиональной деятельности необходимо обеспечение межпредметных связей в содержании образования, а 56% опрошенных учеников отмечают, что задачи, решаемые на уроках, не всегда могут способствовать решению проблем социальной направленности.

Таким образом, подготовка будущих педагогов к реализации компетентностного подхода в общеобразовательной средней школе предполагает овладение следующими умениями:

- 1) создавать различные формы мотивации, позволяющие включать учащихся разного уровня подготовки в учебно-поисковую деятельность, поддерживать учебную и социальную активность учеников;
- 2) проектировать (отбирать) содержание учебного предмета на основе требований компетентного подхода, что предполагает обеспечение прикладного характера обучения;
- 3) определять цели и результаты обучения каждого ученика, проектировать их индивидуальные траектории;
- 4) использовать приемы, методы и способы вовлечения учащихся в различные виды деятельности (с учетом индивидуальных особенностей и интересов), которые позволяют ему овладевать социально-личностными компетенциями (проектная деятельность, волонтерство и др.);
- 5) разрабатывать и внедрять в образовательный процесс обобщенные задачи, направленные на формирование социально-личностных компетенций учащихся;
- 6) создавать в образовательном процессе атмосферу открытости (плюралистичности), в которой существует множество правильных ответов и точек зрения на проблему/ситуацию;
- 7) занимать позицию консультанта (эксперта) в образовательном процессе;
- 8) осуществлять рефлекссию своей педагогической деятельности.

Список использованных источников

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

Меркулова О. П.

ДИАГНОСТИКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В МОНИТОРИНГЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В докладе анализируются подходы к диагностике удовлетворенности студентов качеством высшего образования, рассматриваются возможности и ограничения каждого подхода, описываются разрабатываемые автором методики.

The report is devoted the analysis of the approaches to diagnostics of students satisfaction of the quality of higher education; the opportunities and restrictions of each approach, possibilities and limitations of each approach are discussed; methods developed by the author are presented.

С распространением в вузах современных подходов к управлению качеством удовлетворенность заинтересованных сторон стала рассматриваться как важный показатель качества образования. При этом в последние годы возрастает внимание ученых и практиков к разработке и верификации достаточно надежного и валидного методического инструментария для оценки удовлетворенности студентов качеством процесса и результата образования. В странах Западной Европы все больше вузов включаются в опросы, проводимые независимыми агентствами на национальном уровне. В то же время для России пока более характерна вариативность подходов к организации опросов студентов, которые проводятся преимущественно на внутривузовском уровне. Далее рассмотрены различные подходы к разработке методик для оценки удовлетворенности студентов процессом и результатом образования.

Прямая оценка удовлетворенности теми или иными аспектами процесса и результата образования. Как конкретные параметры

для оценивания, так и число используемых градаций шкалы («оттенков» удовлетворенности – неудовлетворенности) в этом подходе могут быть весьма различны. При оценке удовлетворенности явно не описывается содержание «идеального образа», то есть того, какими именно хотели бы респонденты видеть оцениваемые показатели. Например, для оценивания предлагается пункт «Удовлетворенность отношениями студент – библиотека» [1]. При получении относительно низких результатов по данному пункту нельзя понять, чем именно не удовлетворены студенты: это может быть и недоброжелательное отношение со стороны персонала библиотеки, и неудобный график работы, и отсутствие необходимой литературы. В то же время при таком подходе обеспечивается достаточно высокий уровень очевидной валидности: удовлетворенность измеряется наиболее прямо и непосредственно, а с использованием методов математической статистики возможна оценка соответствия применяемого опросника латентной переменной общей удовлетворенности [1]. К ограничениям данного подхода, наряду со сложностью содержательной идентификации проблем, можно отнести и невозможность определения субъективной значимости, «весомости» отдельных показателей, так как удовлетворенность одним крайне важным параметром может «перевесить» неудовлетворенность большим числом мало значимых аспектов (и наоборот).

Таблица 1. Шкала удовлетворенности и значимости

	<i>Очень не удовлетворяет</i>	<i>Не удовлетворяет</i>	<i>Нормально</i>	<i>Удовлетворяет</i>	<i>Очень удовлетворяет</i>
<i>Очень важно</i>	E	D	C	B	A
<i>Важно</i>	e	d	c	b	a
<i>Не так важно</i>	(e)	(d)	(c)	(b)	(a)

Оценка с использованием шкалы удовлетворенности и значимости. Данный подход позволяет в определенной мере преодолеть ограничения предыдущего — оценить субъективную значимость каждого аспекта предлагается самим респондентам. Нам не удалось обнаружить примеры использования таких шкал в отечественной практике, поэтому сошлемся на зарубежный опыт. Так,

Lee Harvey описывает использование для оценивания шкалы в виде решетки, представленной в таблице 1 [3]. При этом показатели, получающие оценки E и D, являются наиболее важными для принятия управленческих решений, а оценки A — наиболее значимыми успешными областями.

Оценка согласия с заданными утверждениями, отражающими «нормы качества» в отношении тех или иных аспектов процесса и результата образования. Достаточно распространенным является подход, при котором утверждения для оценивания описывают некоторые желательные, соответствующие высокому уровню качества характеристики образовательного процесса. При этом используется шкала, отражающая степень соответствия (по мнению респондентов) реального положения дел заданному в этих характеристиках. Сама шкала также может иметь разное число градаций. В данном случае получаемые результаты более информативны с точки зрения анализа содержания выявляемых проблем. Однако остается открытым вопрос о том, насколько представления организаторов опроса о качественном образовании соотносятся с представлениями самих студентов, а также какова значимость тех или иных показателей в общей оценке удовлетворенности.

Опросники удовлетворенности учебной деятельностью. Одним из путей преодоления отмеченной выше проблемы неясности связей между заданными составителями опросного листа «нормами качества» и представлениями самих студентов, отражающими их удовлетворенность процессом и результатом обучения, становится разработка стандартизованных опросников, специально направленных на оценку удовлетворенности и прошедших процедуры оценки их валидности. В качестве одного из примеров можем привести тест-опросник удовлетворенности учебной деятельностью, разработанный Л. В. Мищенко [2]. С нашей точки зрения, ограничения данного опросника являются его значительный объем, отсутствие дифференциации показателей эмоционально-оценочного отношения студентов к обучению и характеристик образовательной среды.

В своей работе мы также проводим разработку опросника по оценке удовлетворенности образовательных потребностей студентов. В содержание данного опросника мы включали только оценку удо-

влетворенности как внутреннего субъективного переживания, не соотносимую прямо с условиям обучения. Явная эмоциональная окрашенность утверждений опросника позволяет однозначно их интерпретировать с точки зрения связи с «нормами качества», если рассматривать качество образования в контексте удовлетворения образовательных потребностей личности. Обработка результатов пилотного исследования по разработке данного опросника показала его высокую согласованность с результатами диагностической беседы, в ходе которой определялась общая удовлетворенность обучением в вузе.

Оценка образов реального и желательного образования. Данный подход был предложен нами с опорой на известную в психодиагностике самооценки личности идею соотнесения реального и желательного образов. Используемый при этом методический прием состоит в оценивании по заданному набору биполярных шкал представлений о том, каким хотелось бы видеть тот или иной аспект образования, и каков он «на самом деле» с точки зрения респондента. Совпадение «реальных» и «идеальных» оценок интерпретируется как удовлетворенность, а расстояние между ними в градациях шкалы – как мера неудовлетворенности оцениваемым аспектом образовательного процесса. Результаты пилотного исследования также показали значимую связь этого показателя с общей удовлетворенностью по данным беседы. Основные преимущества данного подхода видятся нам в следующем: (1) получаемые наряду с оценкой удовлетворенности характеристики образов реального и желательного образования дают материал для содержательного анализа успешных и проблемных областей в организации образовательного процесса; (2) сопоставление образов реального и желательного образования в представлениях разных субъектов образовательного процесса (прежде всего студентов и преподавателей) позволяет строить работу с конфликтами, препятствующими эффективному учебному взаимодействию.

Разрабатываемые нами диагностические средства: опросник удовлетворенности образовательных потребностей и методика дифференцированной оценки образов реального и желательного образования являются дополняющими друг друга. Первая методика направлена на выявление удовлетворенности как субъективного переживания, отражающего не только отношение к условиям

обучения, но и результат собственной деятельности, вторая — на оценку образовательной среды, условий обучения, включая удовлетворенность ими. К возможностям данных методик мы относим также и то, что они могут использоваться как в мониторинге качества на уровне образовательной системы (вуз, факультет), так и в индивидуальной работе со студентами.

Список использованных источников

1. Васильева Е. Ю., Бакай Е. П. Оценка качества опросника для измерения латентной переменной «Удовлетворенность студентов качеством образовательного процесса в вузе» // Экология человека. – 2008. – № 11. – С. 15–22.
2. Мищенко Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3. – С. 122–128.
3. Harvey L. Student Feedback Quality in Higher Education. – Vol. 9. – № 1. – 2003. – P. 3–20.

Онищенко Э. В.

**МЕХАНИЗМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗАПРОСОВ
МАГИСТРАНТОВ ПРИ ИХ ВКЛЮЧЕНИИ
В РЕАЛИЗАЦИЮ НАУЧНЫХ ГРАНТОВ
(НА ПРИМЕРЕ ОФОРМЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-САЙТА
«МИР ДЕТСТВА: ИСТОРИЯ – КУЛЬТУРА – ОБРАЗОВАНИЕ»)**

Статья посвящена проблеме изучения запросов магистрантов к научно-исследовательской деятельности в формате научных проектов и грантов. Примером реализации подобного подхода служит разработка научного гранта РГНФ по созданию сайта «Мир детства: культура–история–образование», реализуемого на базе Института детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

The article is devoted to the study demands of contemporary undergraduates on their participation in the research activities in the format of research projects and grants. An example of the implementation of this approach is the development of the scientific grant RFH to create a website "World of Childhood: culture, history, education", which is implemented on the basis of by the Institute of Children of the Russian State Pedagogical University. A. Herzen.

Современная Россия переживает сегодня значительную трансформацию всей системы высшего образования. Данный процесс ориентирован на расширение проблематики, предлагаемой студентам для их профессиональной специализации, в том числе и на уровне магистерской подготовки. Особое внимание в контексте магистерского образования приобретает широкое вовлечение учащихся в научно-исследовательской деятельности.

Одновременно потребности современной профессиональной подготовки связаны с конкретизацией и четкой практической направ-

ленностью предлагаемых направлений научно-исследовательской работы. Именно поэтому возникает необходимость широкого вовлечения магистрантов в разработку и реализацию разнообразных научных грантов. Современными научными фондами предлагаются различные направления и формы организации научно-исследовательской деятельности, однако, как правило, они направлены на решение конкретных научных проблем в контексте тематики научных школ той или иной кафедры или отдельного преподавателя. Опыт реализации различных грантов, в том числе и в рамках деятельности педагогических ВУЗов, показывает, что при привлечении студентов к грантам практически не учитываются их интересы и возможности использования современные инновационно ориентированные формы и способы организации работы над научными проектами.

Для решения подобной проблемы в рамках подготовки заявки на грант в Российский гуманитарный научный фонд (РГНФ, 2012) было проведено научное исследование, направленное на изучение сферы научных интересов современных магистрантов и их отношения к возможным способам и средствам организации подобной деятельности. С этой целью на основании принципов ISO 9001:2008 первоначально был проведен микро-опрос, связанный с представлениями учащихся о недостатках и достоинствах привлечения магистрантов к участию в научных проектах «Грант глазами студента».

В рамках данного опроса студенты характеризовали сложившиеся у них представления об особенностях организации учебного процесса и научно-исследовательской деятельности в ходе обучения по магистерским программам. В ходе обработки данных, полученных после проведения опроса, были выделены наиболее характерные, по мнению магистрантов, недостатки организации учебного процесса. В качестве таковых отмечались:

- недостаточная ориентация на потребности современного образования/ребенка (34%),
- отсутствие учета интересов и возможностей современной молодежи/студентов (владение ими ИКТ) (27%),
- отсутствие интеграции учебных дисциплин и модулей (17%),
- учет творческих интересов/способностей студентов (14%).

Данные характеристики свидетельствуют о необходимости серьезной модернизации всего процесса организации учебной деятельности магистрантов, которая, в свою очередь, должна быть ориентирована на перспективные направления организации научно-исследовательской деятельности студентов, выделенные ими в ходе опроса. В частности, ими была отмечены:

- потребность в использовании научно-исследовательских проектов, имеющих прикладной характер и реализуемых по заказам конкретных образовательных учреждений (школ, детских садов и т.д.) (54%);
- внедрение новых форм взаимодействия между участниками научно-исследовательской деятельности и большей самостоятельности студентов (34%);
- использование индивидуальных и групповых форм научно-исследовательской деятельности с распределением функциональных ролей между студентами (14%);
- необходимость в использовании нового формата и стилистики профессиональной информации для потребителей различного уровня (специалистов, студентов, родителей, детей) (7%).

Исходя из предложений магистрантов, была выбрана тема предполагаемого гранта: «Мультимедийная информационная система (далее МИС) «Мир детства: культура–история–образование». Анализ существующего комплекса Интернет-сайтов, посвященных данной проблеме показал, что в Интернет сети присутствует целый ряд сайтов, посвященных культуре детства и построенных на потребительской методологии (торгово-развлекательной тематики). Кроме этого имеются разрозненные, не объединенные единой проблематикой или профессиональные сайты, предназначенные для узких специалистов (историков, культурологов, психологов, педагогов и др.).

На этом основании были сформулированы основные принципы организации МИС:

- ориентация на различные группы посетителей сайта с учетом их потребительских интересов (дизайн и структура сайта),
- активное использование результатов учебной и научно-исследовательской деятельности студентов (повышение их мотивации и качества содержания материалов),

- вовлечение студентов (как субъектов деятельности) в реальные научные проекты ОУ (принятие корпоративных ценностей и направленности научной школы ОУ),
- ответственность студентов за качество результатов собственной учебной и научно-исследовательской деятельности,
- проведение самостоятельного рейтингования и отбора/экспертизы материалов для сайта на основе их самооценки и взаимооценки, повышение ценности подготовленных материалов для самих участников проекта.

Их реализация, по нашему мнению позволит создать МИС, объектом которой станет собственно феномен детства и его субкультура. Проект предполагает использование интернет-пространства с целью создания энциклопедически полного и научно систематизированного информационного массива, посвященного эволюции детства на различных исторических этапах развития цивилизации, его отражению в этнической и социокультурной среде разнообразных регионов и развитию мира ребенка с точки зрения совершенствования комплекса форм, средств и способов взаимодействия с ребенком окружающего его социума.

В целом, можно сделать вывод, что инициирование создания сайта «Мир детства: история, культура, образование» в рамках заявленного Проекта станет средством активизации научно-исследовательской работы магистрантов, так как в его основу положены их собственные содержательные запросы, а также требования к организации соответствующей деятельности.

Пересыпкин А. А.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В данном тексте анализируются проблемы организации самостоятельной работы студентов, как результат анализа итоговых документов встречи Министров образования стран Европейского пространства высшего образования, прошедшей 26-27 апреля 2012 года в Бухаресте. В тексте анализируются практические и теоретические подходы отечественных специалистов, европейские тенденции развития студенто-ориентированного обучения, а также предлагаются некоторые практические шаги по совершенствованию самостоятельной работы в контексте Болонского процесса.

Problems of organizing students' independent work as the result of analysis of final documents from meeting of European Ministers for education, which was held on 26-27 May in Bucharest, have been analyzed during the research. The paper contains practical and theoretical approaches as domestic specialists, so European tendencies to development of students-oriented education. Some practical steps on improvement of students' independent work in the context of Bologna process are proposed in the text.

В итоговом коммюнике встречи Министров образования Европейского пространства высшего образования, прошедшей в Бухаресте 26-27 апреля 2012 года, отмечается, что высшее образование должно быть открытым процессом, в ходе которого студенты, наряду с освоением предметных знаний и умений, должны развивать собственную интеллектуальную самостоятельность, формировать уверенность в своих силах, приобретать способность

уверенно оценивать ситуации и критически обосновывать собственные действия [5, с. 1]. Деятельность университетов по созданию условий для самостоятельной работы студентов становится еще более актуальной и востребованной.

О значимости самостоятельной работы можно говорить и в контексте концепции обучения в течение жизни (life long learning). Данный подход, с одной стороны, предоставляет возможность получать образование всем желающим, а с другой – обязывает постоянно повышать и приобретать новые квалификации, самостоятельно контролировать и обеспечивать свой профессиональный рост. Обучение не ограничивается только временными рамками университетского образования, что требует от будущего специалиста соответствующей психолого-педагогической готовности к данному процессу.

В Бухарестском коммюнике говорится о стремлении к поддержке учебных заведений в подготовке творческих, инновационных, критически мыслящих и ответственных выпускников, которые необходимы для обеспечения экономического роста и устойчивого развития демократий [5, с.1]. По нашему мнению, это уточняет содержательную модель современного выпускника вуза и требует кардинального изменения подхода к организации самостоятельной работы студентов.

В педагогической лексике для обозначения данного понятия используются такие определения как самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, самообразовательная деятельность, самообразование, самовоспитание, самоорганизация.

Наиболее часто термин «самостоятельная работа» используется в следующих интерпретациях:

- работа, выполняемая по заданию преподавателя в указанные сроки, но без его участия (Б. П. Есипов);
- деятельность обучающихся по усвоению информации без посторонней помощи, способность рефлексии и трансформации усвоенного материала (Ю. Г. Юшко);
- разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях (О. Л. Жук).

По мнению И. И. Казимирской и А. В. Торховой, традиционно самостоятельной считается деятельность, выполняемая индивидуально или коллективно без непосредственного руководства педагога. По способам организации такую деятельность авторы делят на фронтальную, групповую, парную (в диадах) и индивидуальную [2, с. 7].

В отечественной системе высшего образования принято делить этот вид деятельности на непосредственно самостоятельную работу, осуществляемую студентом в соответствии с собственными образовательными и личными планами, в самостоятельно определяемых условиях и временных рамках, и управляемую, или контролируемую самостоятельную деятельность с более активной ролью преподавателя при ее осуществлении и в заданных заранее условиях. В расписании занятий студенты могут видеть данный вид работы в сетке основных занятий или вне ее. На практике этот вид работы часто ничем не отличается от обычных семинарских или практических занятий, что в определенной мере объясняет результаты проведенных опросов.

В исследовании С. В. Костюкевич было установлено, что студентов выпускных курсов БГУ «в меньшей степени волнует самостоятельность (стремятся самостоятельно работать, так как считают самостоятельную работу студента очень важной, 34, 9% пятикурсников и 55, 4% первокурсников; стремятся самостоятельно работать, так как у них есть такое желание, 18, 3% и 26, 7% соответственно)» [4, с. 42-43]. С другой стороны, в сравнительном исследовании значения самостоятельной работы для студентов Дортмундского (Германия) и Белорусского государственного университетов, проведенном Д. Ю. Королем, было установлено, что «значение самостоятельной работы практически в два раза выше значения оценки, выставяемой преподавателем» [4, с. 88]. Более того, студенты БГУ больше и регулярнее немецких студентов посвящают дополнительное время изучению обязательных учебных курсов [4, с. 90]. А 8% белорусских и 14% немецких студентов честно признались в том, что у них «это плохо получается» [4, с. 89]. К самостоятельной работе нужно не просто стремиться, а и учиться этому, поскольку школьное образование не всегда формирует необходимые компетенции данного вида работы.

Целесообразно, по нашему мнению, осуществление практических шагов, способных обеспечить повышение качества самостоятельной работы в вузе:

- 1) переход от модульно-рейтинговой к кредитно-рейтинговой системе обеспечения качества образования;
- 2) расширение количества учебных курсов по выбору, наличие альтернатив выбора для студентов и альтернатив разработки учебных программ для преподавателей;
- 3) технологизация и увеличение доли таких видов деятельности преподавателей как индивидуальное и текущее консультирование, включение их результативности в систему промежуточного контроля;
- 4) повышение роли, качества и «кредитного рейтинга» таких видов студенческих работ как письменные и контрольные работы, эссе, курсовые и дипломные работы, реферативные сообщения и др.;
- 5) создание реальной мотивирующей информационно-образовательной среды университета при активном использовании современных средств дистанционного обучения (e-learning), например, программы Moodle и других, расширение индивидуальных (студент-преподаватель) информационно-дидактических контактов;
- 6) создание условий для развития студенто-ориентированного обучения, разработки студентами индивидуальных стратегий обучения, поддержки в планировании и организации их самостоятельной работы.

Однако не только учебный процесс является фактором развития самостоятельности. Дальнейшее расширение участия студентов и персонала вуза в структурах управления на всех уровнях является важнейшей задачей в рамках Европейского пространства высшего образования.

Список использованных источников

1. Жук О. Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преподавателей и студентов/О.Л. Жук; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск, 2005. – 112 с.

2. Казимирская И. И., Торхова А. В. Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике: учеб.пособие/ И. И. Казимирская, А. В. Торхова. – Мн.: БГПУ, 2006. – 340 с.
3. Лобанов А. П. Самостоятельная работа студентов в контексте компетентностного подхода // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 16–17 ноября 2006 г. / Отв. ред. В. В. Сергееенкова. Мн.: БГУ, 2006. С. 35–38.
4. Университет в перспективе развития: Социологические исследования современных проблем университетского образования. Альманах №6/под ред. М. А. Гусаковского, А. В. Барченко.–Минск: БГУ, 2011. – 143с.
5. Максимальная реализация потенциала: укрепление Европейского пространства высшего образования. Бухарестское коммюнике. Итоговый документ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://docs.google.com bc.donstu.ru/bologna_files/bucharest.doc](https://docs.google.com/bc.donstu.ru/bologna_files/bucharest.doc).- Дата доступа: 15.09.2012.

ПАНОРОГРАФИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

В работе анализируется феномен семиотического опосредования образовательного взаимодействия. Обращается внимание на такой феномен университетской подготовки как «образовательная нейтрализация», порожденный традицией учебного использования текста, которая в условиях информационно-коммуникативного взрыва нуждается в существенной редакции. Обосновывается необходимость введения в университетское обучение нового класса учебных задач, связанных с объективацией средств конституирования образовательных ситуаций.

The phenomenon of semiotic mediation in the education process is addressed. Specific focus is made on «educational neutralization», occurring in university practice and the direct result of the practice using the text as a teaching tool. It is concluded that this practice is in need of adjustment to accommodate the explosive growth of ICTs, and specific educational tasks are suggested to help objectivise the means of constituting the educational context.

Научный текст, который опосредует отношения преподавателя и студента в процессе образовательного взаимодействия, может быть рассмотрен не только со стороны содержательных особенностей, но и с точки зрения его структурных характеристик. Функционируя в учебных отношениях в виде сообщения, текст образует собой особое семиотическое пространство, в котором «отменяются» действия, диктуемые повседневной рецепцией, и в силу вступают конвенции, определяемые форматом текстуальной «прописки». Это значит, что вовлекаемые в учебную ситуацию «на-

учные теории представляют собой интеллектуальные структуры для организации наблюдений аналогичные психологическому понятию Gestalt. Тот или иной Gestalt диктует тот или иной угол зрения, так что “объективное наблюдение” становится зависимым от руководящей им теории. Наблюдение оказывается “наполненным теорией”, а тезис об объективности знания, базирующегося на эмпирическом наблюдении, – интеллектуальной фикцией» [9, с. 3]. Или, другими словами, сообщение, взятое со своей структурной стороны, оказывается теми очками, сквозь которые опредмечивается восприятие участников образовательного взаимодействия. Идеал профессионального зрения состоит в непосредственном усмотрении диктуемых теорией сущностей, что, собственно, и отличает эксперта от дилетанта. Вот почему в ходе обучения предмет видения – содержание – наделяется сверхценностью, а «очки» (теория) присваиваются их носителем. Отчасти это обусловлено и их инструментальным статусом. М. Полани, например, называет такую устроенность восприятия «"сдвигом фокуса сознания" на точки соприкосновения с объектами, которые мы рассматриваем как внешние. Но сам инструмент, или щуп в этом случае, не является внешним объектом. Мы можем проверять эффективность инструмента, например, зонда, обнаруживая скрытые неровности какой-то полости, но инструмент как таковой никогда не принадлежит объекту оперирования; он всегда остается “по эту сторону”, выступает как часть нас самих, часть оперирующей личности. Мы включаем инструмент в сферу нашего бытия; он служит нашим продолжением. Мы сливаемся с инструментом экзистенциально, существуем в нем» [5, с. 94].

Между тем, в условиях множественности знаний и способов их организации, которыми сегодня характеризуется научно-образовательное пространство университета, обнаружение текстуального посредничества каждого из используемых в учебном взаимодействии семиотических средств (устного высказывания, письменного и электронного сообщения) превращается в важнейшую педагогическую задачу. В этом отношении возникает определенная коллизия образовательных и профессиональных целей текста. Если профессиональная утилизация текста направлена, как мы отметили выше, в сторону его слияния со зрением, то образовательная перспектива обратна – текст должен быть дистанцирован и объективирован в своем посредническом качестве.

В связи со сказанным мы бы хотели обратить внимание на одну особенность текстуальной трансмиссии в образовании, которая приобретает свое значение именно в образовательной перспективе, имеющей дело с эпистемологическим многообразием. Эпистемологическая вариативность порождает проблему ее презентации. Речь идет не только о той позиции, из которой развертывается описание дескриптивного множества, публикуемой, как правило, посредством методологической экспозиции, но о воздействии на аудиторию самого презентующего эпистемологическое множество текста.

В этом отношении мы хотим отметить несколько обстоятельств. Во-первых, аудитория в момент предъявления позиционируется как «зритель», непричастный к процессу демонстрируемого им эпистемологического производства. Во-вторых, перед глазами субъектов восприятия все-таки картина, образ, зрительный объект, обладающий своей когнитивной спецификой. Она выражается, например, в том, что «образ предстает «лишенным автора», объективированным сообщением «самого мира» (пресловутой «фотографически точной» его репрезентацией)» [10, с. 33]. Базовость образности создает в когнитивном плане особый порядок интеллектуальных процессов, активируемых во взаимодействии. Если в типовых жизненных ситуациях образы, как показали исследования С.Л. Рубинштейна, лишь дополняют структуру понятий, составляющих основу мышления и сами образы (у Рубинштейна – представления) «имеют тенденцию к понятию» [7, с. 383], то теперь образ становится опорной конструкцией интеллектуальной деятельности, подчиняя понятия принципам своего порядка.

Создаваемая посредством образа учебная ситуация отвечает также нескольким условиям презентативности. К их числу принадлежит, например, идеализация, связанная с задачей демонстрации чего-либо. «Если индивид хочет довести свое исполнение до идеального образца, тогда ему придется воздержаться или скрывать действия, несовместимые с этим идеалом» [2, с.74]. Однако, и это важно подчеркнуть, предметом идеализации выступают не экспонируемые содержания, к ним источник сообщения может относиться достаточно критично, а позиция презентатора, в которой последний будет стремиться скрыть дефекты. Идеализация позиции презентатора ведет к ограничению ее критики со стороны

аудитории. Возникает своеобразный парадокс презентации: чем успешнее аудитории предъявляется сообщение, тем менее критичными в отношении к нему становятся его реципиенты.

При оформлении в структуре высказывания некоего дескриптивного множества, обусловленного задачей ориентировки студентов в пространстве современных исследований, ключевым оказывается слово «пространство». Дж. Лакофф относит пространственные метафоры к разряду онтологических, конституирующих сущность и субстанцию, ограничивающих поле зрения и организующих вместилище значимых объектов [4, с. 407]. Каким же образом организуется пространство экспозиции множественности?

Во-первых, поскольку элементы множества должны быть представлены аудитории, то все предметное поле начинает подчиняться требованию обозримости, а его содержания — идентифицируемости и сопоставимости. В результате все включаемые в обозрение реалии претерпевают специфическую реконтекстуализацию¹, в ходе которой элементы описания принуждаются к идентичности-принадлежности создаваемому текстуальному пространству. В нем они приобретают статус объектов уподобления. Однако аудитории они предъявляются как отражаемые текстом самостоятельные сущности, к которым могут быть подобраны эмпирические соответствия. При этом, разумеется, следует учесть, что требование обозримости диктует автору сообщения и саму пространственную конфигурацию. «Идентифицируемость», «обозримость» и «сопоставимость» вызывают к жизни ньютоновский тип однородного и прямолинейного пространства. В ходе презентативной реконтекстуализации принадлежность предметов описания разным пространствам игнорируется, и они экспонируются аудитории не как различия миров, а как различия внутри единого мира. Вполне понятно, что в отношении разнопространственных реалий требования «видимости» оказываются невыполнимыми, поскольку в гетерогенном универсуме, апеллирующем к разным пространственным метафорам, презентация сталкивается с про-

1. Реконтекстуализация здесь, вслед за Бернштейном, трактуется как «внедрение и переформулировка знания или новой технологии в особой ситуации — со всем его (ее) историческим багажом, — где, как предполагается, они должны развиваться в гармонии с системой ценностей и установок заинтересованного лица» [1, с. 258].

блемой неинтегрируемого множества². В этом случае презентативная практика, стремящаяся к эффекту «видимости», должна вначале обеспечить себе онтологический контроль над пространством идентификации, маргинализирував для этого когнитивный порядок неинтегрируемых отношений, и лишь затем производить сравнительно-различительные процедуры. Это значит, что презентативная практика действует в направлении нейтрализации представляемых реалий, которая лишает их собственной онтологии и праксеологии, посредством интегрирующей экспозиции подводя их под общий знаменатель.

Ж. Деррида, описывая подобные феномены, вводит в обращение оптические метафоры: панораму и панорографию. Панорограф — инструмент, позволяющий сделать одновременно видимым все множество предназначенных к наблюдению предметов. «Благодаря схематизму и более или менее явному привнесению пространственного измерения, мы обзираем на плоскости и с большей свободой лишившееся своих сил поле. Лишившуюся своих сил целостность, пусть даже это целостность формы и смысла, ведь в данном случае речь идет о смысле, заново продуманном в форме, а структура есть формальное единство формы и смысла... Таким образом, рельеф и очертания структур обнаруживаются лучше, когда содержание, то есть живая энергия смысла, нейтрализовано» [3, с. 10]. Как можно заметить, для Деррида нейтрализация — момент, рождаемый актом восприятия. Это неизвлекаемая составляющая нашей собственной активности обозрения, в ходе которой (и из-за которой) предметы приобретают форму, пригодную для оперирования ею.

Феномен нейтрализации предметов дескрипции, назовем его «образовательной нейтрализацией», в обстоятельствах многообразия эпистемологических и практических гуманитарных стратегий нуждается в особом методологическом и коммуникативном контроле, который обусловлен необходимостью объективации действия посреднических текстуальных форм. В данном случае речь идет о позиции означающего, тексте, от имени которого и в контексте которого реализуется сообщение. Эта цель предпола-

2. Интегрируемым множеством, согласно И.Р. Пригожину, можно считать множество, сводимое к совокупности свободных частиц, в то время как неинтегрируемое множество несводимо к совокупности невзаимодействующих элементов [6, с. 21].

ет два типа решения двух взаимосвязанных задач: объективацию текстуального устройства сообщения и объективацию способа организации предметного материала, осуществляемую данным способом текстуального функционирования. Достижение этой цели связано с практикой символической деконструкции, причем ее острие оказывается «внутринаправленным», реализуясь как технология или техника себя, позволяющая «индивидам, самим или при помощи других людей, совершать определенное число операций на своих телах и душах, мыслях, поступках и способах существования, преобразуя себя ради достижения состояния счастья, чистоты, мудрости, совершенства или бессмертия» [8, с. 100].

Рассмотренную нами стратегию использования текста, связанную с феноменом «образовательной нейтрализации», не следует рассматривать как «новую истину» или «единственно правильное решение». Речь идет лишь об одном из возможных вариантов педагогического самоопределения в обстоятельствах символической неопределенности, которые сами являются практической условностью.

Список использованных источников

1. Бернштейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн; пер. с англ. И. В. Борисовой. – М.: Просвещение, 2008. – 272 с.
2. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман; пер. с англ. А. Д. Ковалева. – М.: КАНОН-пресс-Ц, 2000. – 304 с.
3. Деррида, Ж. О грамматики / Ж. Деррида; пер. с фр. Н. Автономовой. – М.: Ad Marginem, 2000. – 512 с.
4. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ. Н. В. Перцова // Теория метафоры: сб. – М.: Прогресс, 1990. – С. 387–415.
5. Полани, М. Личностное знание / М. Полани; пер. с англ. М. Б. Гнедовского, Н. М. Смирновой, Б. А. Старостина. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.

6. Пригожин, И. Р. Человек перед лицом неопределенности / И. Р. Пригожин (ред.) ; пер. с фр. В. В. Шуликовской. – М. ; Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2003. – 304 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
8. Фуко, М. Технологии себя / М. Фуко ; пер. с англ. А. Корбута // Логос. – 2008а. – № 2. – С. 96–122.
9. Якимова, Е. В. Западная социальная психология в поисках новой парадигмы: анализ методологических дискуссий 70–90-х годов / Е. В. Якимова. – М. : ИНИОН РАН, 1993. – 76 с.
10. Melosik, Z. T. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkudlarek. – Kraków : Impuls, 2009.

Прудникова Ю. Н.

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросу готовности к педагогической деятельности студентов высших учебных заведений. Выделен ряд научных взглядов на проблему готовности личности к профессиональной деятельности. Обоснована необходимость использования компетентностного подхода при подготовке студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности, реализация которого позволит снять существующие противоречия между требованиями, предъявляемыми к современному учителю, и реальной подготовкой студентов. Предложено несколько рекомендаций по подготовке студентов к педагогической деятельности.

The article focuses on readiness to teaching high school students. A number of scientific views on the problem of the individual willingness to practicing is identified. The necessity of using competence-based approach in the preparation of future teachers to the profession, the implementation of which would remove the existing conflict between the requirements of the modern teacher training and real students is substantiated. The Several recommendations for preparation of students for educational activities are offered.

Проблема практической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности – одна из центральных в теории и практике педагогической науки. Содержание педагогического образования, по мнению ряда ученых, должно быть представлено как единство теоретической, практической, психологической готов-

ности педагога к профессиональной деятельности. Это итоговый результат образовательного процесса вуза.

Исследователи, анализирующие сегодня состояние системы образования, приходят к выводам о недостаточном уровне подготовки педагогов к профессиональной деятельности. Необходимо констатировать, что в настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями социума, предъявляемыми к личности и деятельности педагога, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению ими своих профессиональных функций; между признанием педагога субъектом коммуникативной деятельности, являющейся специфической частью профессиональной деятельности, и отсутствием целенаправленного формирования коммуникативной компетентности в условиях вуза.

Педагогическому анализу категории «готовность» посвящены исследования, в которых данное понятие рассматривается как интегративное образование личности, как системообразующая установка к деятельности с позитивным результатом и стремлением к решению педагогических задач (Т. Б. Гершкович, М. Т. Громкова).

И. А. Зимняя считает, что готовность к деятельности в рамках образовательного пространства предполагает строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями, стойкую убежденность человека, социально-значимую направленность личности [2, с. 53].

В. А. Сластёнин, исследуя понятие «готовность» также отмечает, что оно является сложным, многоуровневым, разноплановым личностным образованием человека; это та или иная степень подготовленности и настроенности духовных сил специалиста на решение поставленных задач в соответствующих условиях [3, с. 458-459].

Существуют различные научные подходы к структуре готовности. Так, в исследованиях Л.В. Кондрашевой представлены следующие структурные компоненты готовности к деятельности: мотивационный (профессиональные установки и интересы), нравственно-ориентированный (ценностные ориентации, профессиональная этика), познавательного-операционный (профессиональная направленность внимания, памяти), эмоционально-волевой (волевые процессы, обеспечивающие эффективность деятельности), ценностный (самооценка своей деятельности) [1, с. 54].

А. И. Мищенко основными компонентами готовности считает познавательный (понимание задач деятельности), мотивационный

(стремление к деятельности, потребность успешно выполнить обязанности), волевой (умение управлять собой, сосредоточение волевых сил на выполнении задач) и эмоциональный (чувство долга и личная ответственность за конечный результат).

Таким образом, проанализировав вышеизложенные подходы, можно заключить, что в педагогической теории понятие «готовность» рассматривается как особое состояние личности (К. М. Дугай-Новакова), как наличие определенных способностей (В. А. Сластенин), как системообразующая установка к деятельности с позитивным результатом и стремлением к решению педагогических задач (Т. Б. Гершкович, М. Т. Громкова).

В контексте личностно-ориентированной парадигмы образования, авторы данного определения (А. В. Левченко, Е. В. Титов), рассматривают готовность к деятельности как своеобразную образовательную компетенцию, которая характеризуется через знания, умения, навыки и опыт деятельности обучающегося субъекта [4, с. 41].

В настоящее время в Республике Беларусь важнейшими направлениями качества общего среднего образования является повышение его практической направленности при сохранении традиций академической, фундаментальной подготовки выпускников школ. Существенные изменения произошли после внедрения образовательных стандартов высшего образования, основанного на компетентностном подходе. Введение данных стандартов потребовало уточнения содержания, форм и методов общего среднего образования с учётом ориентации на формирование у учащихся компетенций.

Приоритетное место среди ключевых компетенций, обозначенных государственными образовательными документами и исследованиями современных учёных в области педагогики, представлено коммуникативной компетентности учащихся, представляющей собой целостную, многоуровневую личностную характеристику. Данное обстоятельство детерминировано тем, что коммуникативная компетентность присутствует во всех видах ключевых компетенций и обеспечивает успешную адаптацию в социальных группах и ситуациях межличностного взаимодействия.

В то же время невключённость компонентов компетентностного подхода в составляющие компоненты категории «готовность», отсутствие обоснованных практических и методических рекомендаций для будущих и уже состоявшихся педагогов по использованию компетентностного подхода в образовательной деятельности, затрудняют процесс формирования у учащихся ключевых компетенций.

В подтверждение вышесказанному приведём результаты диагностики сформированности социально-коммуникативной компетентности у учащихся 10 классов (150 человек) школ Молодечненского района. В диагностике социально-коммуникативной компетентности выделяется пять составляющих, пять шкал: социально-коммуникативная адаптивность (гибкость – скованность в общении); стремление к согласию (несогласие, склонность противоречить – согласие, миролюбие); нетерпимость к неопределенности; ориентация на избегание неудач (оптимизм, вера в себя – пессимизм, подозрительность); фрустрационная толерантность. Результаты диагностики показали, средний уровень развития социально-коммуникативной компетентности у десятиклассников, что свидетельствует о недостаточности методической и практической подготовленности педагогов к профессиональной деятельности, в то время как формирование и развитие ключевых компетенций у учащихся рассматриваются сегодня как важный факт и показатель качества образования. Таким образом, видится необходимым рекомендовать:

- дополнить понятие готовности студентов ВУЗов к педагогической деятельности компонентами, связанными с компетентностным подходом;
- расширить взаимодействие школы и ВУЗа при подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности;
- направить методику подготовки будущих специалистов к преподаванию по предметам на практико-ориентированный характер.

Список использованных источников

1. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды. М.: Педагогика, 1983. – С. 271
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2002. – С. 384
3. Сластенин В.А. Каширин В.П. Психология и педагогика. М.: Академия, 2001. – С. 480
4. Титов Е.В. Формирование готовности старшеклассников к исследовательской деятельности в сфере экологии // Педагогика. – 2003. – № 9 – С. 39-45.

Сманцер А. П.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ

В статье подчеркивается важность ориентации образовательного процесса на индивидуальные возможности студентов, обеспечение большей их самостоятельности в образовательном процессе, создание условий для проектирования собственной образовательной траектории; выявляется сущность моделирования индивидуальной образовательной траектории студентов; определяются психолого-педагогические условия моделирования индивидуальных образовательных маршрутов студентов: целеполагание, структурирование содержания образования, иерархия общих и профессиональных компетенций; технологии самообразования; планирование профессионального и личностного развития; выстраивание этапов и технологий реализации образовательных программ; субъектность и самореализация студентов; взаимодействия субъектов обучения; осознание необходимости профессионально-личностного саморазвития.

The article stresses the importance of the orientation of the educational process on the individual capabilities of students, greater independence in their learning process, to create conditions for the design of their own learning paths, reveals the essence of modeling individual learning paths of students, defined psychological and pedagogical conditions of simulation of individual educational routes students: goal setting, structuring the content of education, the hierarchy of general and professional competencies, technology self-education career planning and personal development, building a stage and technology educational

programs, subjectivity and self-students, interaction between the subjects of study; awareness of the need of professional and personal self-development.

Одним из приоритетных направлений образовательного процесса в высшей школе является ориентация на индивидуальные возможности и запросы студентов, позволяющая обеспечить большую их самостоятельность, стимулирование к проектированию собственной образовательной программы. Признание студентами себя субъектами жизнедеятельности нацеливает на конструирование собственной образовательной программы, понимания своего места в будущей профессиональной деятельности. Тем самым создаются условия для проектирования собственной образовательной программы, что повышает ответственность за результаты своей профессиональной подготовки, общекультурного и личностного саморазвития. «Каждый человек – носитель индивидуального, личного (субъективного) опыта. Он прежде всего стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы, и нужно только помочь ему, предоставив соответствующие условия» [1, с. 13].

Индивидуальная образовательная траектория – это последовательное движение студента к вершинам профессионально-личностного развития и саморазвития в условиях информационно-образовательной среды университета. Она направлена на самостоятельный выбор необходимой информации и планирования видов деятельности, на целенаправленное самовоспитание и саморазвитие. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что у каждого человека свой индивидуальный путь, свои индивидуальные ступени развития [2, с. 162].

Модель индивидуальной образовательной траектории будущего специалиста включает цели образования и личностного саморазвития (близкие, средние, дальние), содержание образования (плановое, сверхплановое, расширяющее, дополнительное), диагностика, самодиагностика, взаимодиагностика (образовательная, личностная, определение собственной иерархии общих и профессиональных компетенций), технология реализации индивидуальной образовательной траектории (формы и методы самообразо-

вания и самосовершенствования, использование компьютерных технологий и т.п.), способы организации учебной деятельности (содеятельность, самодеятельность, соуправление). В модель включаются рефлексивный и оценочный блоки.

В индивидуальной образовательной траектории представлена содержательная сторона того или иного учебного курса, а также профессионального и личностного развития: включаются этапы и способы изучения учебного материала, решение проблемных ситуаций и задач, сроки их выполнения, предоставления отчетов и самоотчетов, дополнительная информация и сведения из других областей знаний.

Особенность стратегии формирования индивидуальной образовательной траектории будущего специалиста состоит в проектировании содержания образования с учетом потребностей будущей специальности и запросов работодателей, требований общекультурного развития будущего специалиста, приобщения его к общечеловеческим ценностям, включения основных деятельностных характеристик содержания образования (умение ставить цель, анализировать ситуацию, планировать и проектировать, продуктивно действовать, анализировать результаты и оценивать себя) в индивидуальную образовательную программу.

Индивидуальная образовательная траектория ориентирована на тесное взаимодействие преподавателей и студентов, на процесс сотворчества, сопонимания, соосмысления, сооценки результатов деятельности в информационно-образовательной среде университета, которая должна быть открыта для овладения жизненными смыслами. Особое место в процессе проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов отводится оценочно-рефлексивной составляющей, которая стимулирует рефлексию, оценку и самооценку результатов деятельности.

Индивидуальная образовательная траектория строится студентами не на пустом месте. Она связана с теми курсами, которые читаются на том или ином факультете. Учебный материал подвергается структурированию, т.е. его перекомпоновке, определению существенных связей между различными элементами содержания, выделению основных понятий, распределению их в отдельные законченные учебные единицы, согласованию лекционных,

семинарских и практических занятий, определению базового и вспомогательного материала в содержание того или иного курса и т.п. Это позволяет учебный курс представить в блочно-модульном виде, на основе которого каждый студент разрабатывает свою индивидуальную образовательную траекторию, а также индивидуальную технологическую карту профессиональной подготовки.

Исследование позволило определить психолого-педагогические условия индивидуальных образовательных маршрутов студентов: проектирование целей образования и личностного саморазвития; структурирование и перекомпоновка содержания образования (плановое, сверхплановое, расширяющее, дополнительное), включение базового и вариативного его модульных элементов; определение иерархии общих и профессиональных компетенций; технология реализации индивидуальной образовательной траектории (формы и методы самообразования); выстраивание технологии реализации образовательной траектории как процесса взаимодействия субъектов обучения; опора на субъектность и самореализацию студентов как пути и источники возникновения образовательного движения к реализации целевых установок; определение форм, методов и технологий, средств и видов контроля; наличие последовательности учебных действий; программирование профессионального и личностного развития, выстраивание этапов и технологий реализации образовательных программ как процесса взаимодействия субъектов обучения; осознание необходимости профессионально-личностного саморазвития.

Таким образом, реализация студентами индивидуальных образовательных маршрутов повышает уровень их профессионально-личностного развития, самостоятельности и осознания практической значимости психолого-педагогических и специальных знаний в будущем.

Список использованных источников

1. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // Л. М. Митина. – М.: Издат. Центр «Академия», 2004. – 320 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

Ходыко Т. И.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В данном тексте анализируются проблемы формирования педагогической компетентности будущих учителей иностранного языка в процессе изучения зарубежного опыта гражданского воспитания на занятиях по педагогическим дисциплинам, анализируется понятие «педагогическая компетентность», определяются роль и значение зарубежного опыта гражданского воспитания в формировании теоретической и практической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности, характеризуются основные требования к организации учебного процесса.

The article dwells upon the problem of formation of pedagogical competence of future foreign language teachers in the course of studying foreign practices of civic education at their pedagogical classes. The concept of pedagogical competence is examined, the role and value of foreign practices of civic education in the formation of the future teachers' theoretical and practical readiness to their professional work is defined, the basic requirements to the organization of educational process on its studying are characterized.

Становление и развитие информационного общества, быстрые темпы приращения знаний в современном мире и появление новых его отраслей привели к повышению роли и значимости образования, которое в наше время является объективной потребностью

общества. Это предъявляет к личности учителя возрастающие требования и актуализирует вопросы подготовки педагогических кадров, способных эффективно решать сложные задачи современного образования и воспитания. Содержание педагогической подготовки должно быть направлено на формирование у будущих учителей профессионально-педагогической компетентности, предполагающей единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, где важными составляющими являются способность креативно мыслить, готовность самостоятельно принимать решения и действовать в нестандартных ситуациях, а также прогнозировать результаты педагогического взаимодействия.

Анализ педагогической и психологической литературы по проблеме педагогической компетентности позволяет утверждать, что в настоящее время не существует общепризнанного определения понятия «педагогическая компетентность». Так Л. И. Анцыферова рассматривает ее как совокупность профессиональных свойств, И. Т. Климкович — как способность реализовать на определенном уровне профессиональные требования. А. И. Жук, И. И. Казимирская, О. Л. Жук, Е. А. Коновальчик определяют педагогическую компетентность как личностную характеристику специалиста, важнейшими составляющими которой являются профессиональная мобильность, способность к самовыражению и самосозданию, технологическая грамотность, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям трудовой деятельности [1, с. 226].

В. Ю. Кричевский включает в понятие педагогической компетентности знания, понимание значения данных знаний для успешной деятельности, а также набор операционных умений и творческий подход к профессии. Л. М. Митина понимает под педагогической компетентностью гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации [2, с. 75].

В. А. Сластенин определяет ее как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности. Содержание теоретической готовности, по его мнению, составляют, во-первых, знания (общенаучные, психолого-педагогические, специальные), во-вторых, аналитиче-

ские, прогностические, проективные и рефлексивные умения. Содержание практической готовности педагога включает организаторские и коммуникативные умения [3, с. 40].

Важную роль в формировании педагогической компетентности у студентов играют педагогические дисциплины, которые знакомят студентов с методологическими основами и категориями педагогики, закономерностями развития личности, особенностями ее социализации, целями и технологиями обучения и воспитания. Педагогические знания составляют ядро теоретической готовности педагогической компетентности будущего учителя.

Особое место в содержании профессионально-педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка занимает зарубежный опыт образования и воспитания. Интеграция отечественного образования в мировое образовательное пространство настоятельно требует изучения зарубежного опыта воспитания и образования, поиска путей и способов его использования в отечественной практике. Изучение зарубежного опыта расширяет научно-педагогический и общекультурный уровень студентов и учителей, помогает им глубже понять закономерности мирового педагогического процесса, разграничить общее, особенное и единичное. Вместе с тем, конкретное ознакомление с позитивными и негативными аспектами зарубежного педагогического опыта способствует более глубокому осмыслению наших собственных проблем, исправлению ошибок и просчетов, повышению эффективности деятельности отечественной системы образования [4, с. 4].

Важным средством в формировании педагогической компетентности у будущих учителей иностранного языка является зарубежный опыт гражданского воспитания. Студенты вуза, владеющие иностранным языком, могут на языке оригинала знакомиться с многочисленными материалами: программами по гражданскому воспитанию, периодическими общественно-политическими и педагогическими изданиями, материалами международных педагогических ассоциаций. Эти и другие источники студенты используют при подготовке докладов, рефератов, сообщений, рецензий. Внимание студентов обращается не только на изучение целей, содержания и моделей гражданского воспитания в разных европейских странах и США, но и на их детерминированность различной

социально-культурной ситуацией, особенностями исторического развития этих стран. Невозможно понять особенности американской модели гражданского воспитания или современную японскую модель формирования гражданина, не обращаясь к основным историческим этапам развития государств и систем образования. В процессе обсуждения актуальных проблем гражданского воспитания студенты учатся осмысливать педагогические явления, расчленять их на составляющие части (условия, причины, средства, формы проявления), осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с другими явлениями, что способствует формированию их теоретической компетентности, в частности, аналитических и рефлексивных умений.

Большое внимание на занятиях по педагогическим дисциплинам уделяется методу сравнительного анализа. С помощью сравнительного анализа можно выделить то общее, что есть в опыте гражданского воспитания в зарубежных странах (универсалии), и особенное, специфическое, характерное только для той или иной страны. Использование метода сравнительного анализа способствует формированию интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов, что весьма актуально в современных условиях и является сущностной характеристикой педагогической компетентности.

В формировании у будущих учителей иностранного языка проективных, а также прогностических умений большую роль играет применение в процессе изучения зарубежного опыта гражданского воспитания активных методов и форм обучения: творческие проекты, проблемный метод изложения, обучение через открытие, применение наглядности, использование сравнения и аналогий, ассоциаций, а также индивидуализация процесса обучения. Предпочтение отдается таким формам и методам, которые стимулируют познавательную и поисковую активность, развивают аналитические, исследовательские и коммуникативные умения, самостоятельность, инициативность, содействуют их саморазвитию. Широко используются тренинги, ролевые игры, исследовательская деятельность, дискуссии, методы проектирования (индивидуальные или в небольших группах). Педагогическое проектирование по актуальным проблемам гражданского воспитания позволяет создавать на занятиях креативную образовательную

среду, формировать у личности активную гражданскую позицию, развивать умения и навыки работы в группе, сотрудничать с участниками проекта, что в конечном итоге формирует практическую готовность будущего учителя, его организаторские и коммуникативные умения.

Таким образом, ознакомление с зарубежным опытом гражданского воспитания является важным средством формирования у будущих учителей иностранного языка педагогической компетентности. Изучение зарубежного опыта гражданского воспитания расширяет знания студентов о многообразии и особенностях систем образования в мире, различных моделях и технологиях гражданского воспитания за рубежом, его актуальных проблемах и тенденциях развития. В процессе изучения зарубежного опыта гражданского воспитания формируется теоретическая готовность будущего учителя: его аналитические, прогностические, проективные, а также рефлексивные умения. Применение на занятиях активных методов и форм обучения способствует формированию практической готовности будущего педагога.

Список использованных источников

1. Основы педагогики: учеб. пособие / А. И. Жук [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
2. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие / Л. М. Митина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
3. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М., 2002. – 576 с.
4. Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика: учеб. пособие для университетов, пед. ин-тов, ин-тов повышения квалификации работников образования / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – Москва – Воронеж, 1996. – 256 с.

Раздел 3

Современные информационные технологии как средство повышения качества образования

Аверченко И. В.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)

В тексте обосновывается актуальность создания учебно-методических комплексов (УМК) как важного компонента научно-методического обеспечения процесса обучения иностранным языкам (ИЯ) студентов неязыковых вузов. Показано, что в качестве основы построения УМК по дисциплине «Иностранный язык» является целесообразным использование проблемно-модульной технологии обучения, представляющей собой интеграцию модульного и проблемного обучения. Ее суть заключается в создании алгоритма действий, направленных на модульную организацию структуры курса и проблемную организацию процесса обучения.

The paper deals with the questions concerning the elaboration of the educational-methodical complexes for training the students of non-linguistic universities. The employment of educational-methodical complexes on the base of problem-solving and modular technology makes it possible to individualize educational activity, to increase its effectiveness, to make it interesting and available.

Система языкового образования находится в процессе постоянной модернизации. Принятие в 2008 году новых образовательных стандартов высшего профессионального образования повлекло за собой необходимость пересмотра типовых учебных планов, координацию целей и содержания, форм и методов обучения, всей методической «инфраструктуры». В основу государственных образовательных стандартов второго поколения положен компе-

тентностный подход, ориентирующий на оценку конечных результатов обучения в терминах компетенций. Это нововведение является инновационным для отечественной системы образования и требует серьезного теоретического осмысления и постепенной практической реализации.

В контексте вышеперечисленных общепедагогических преобразований по-прежнему актуальной остается проблема научно-методического обеспечения учебного процесса, создание поколения учебно-методических комплексов (УМК), адекватного требованиям нормативных документов, типу вуза, условиям обучения, современным концепциям языкового образования.

Состояние исследований в области научно-методического обеспечения учебного процесса по иностранному языку (ИЯ) в Республике Беларусь необходимо оценивать дифференцировано по отношению к тому или иному типу учебного заведения. Если в языковых вузах сформирована достаточно стабильная учебно-материальная база, то вузы нефилологического профиля находятся в менее привилегированном положении. Обеспеченность УМК в их современном понимании (наличие базовых учебников, пособий по самостоятельной работе, терминологических словарей, рекомендаций для преподавателей и т.п.) недостаточна, бессистемна и обеспечивает не все аспекты учебной деятельности обучающихся. Зарубежная же продукция, широко представленная на отечественном рынке учебно-методической литературы, не ориентирована на потребности наших вузов ни по предметно-тематическому содержанию, ни по объему курса, ни по общим методическим подходам.

В связи с этим разработка УМК по ИЯ в настоящее время является приоритетным направлением в деятельности кафедр иностранных языков неязыковых вузов, где обучение языку носит прикладной характер и ориентировано на повышение качества профессиональной подготовки специалистов в новом формате – формирование социально-профессиональной компетентности как генеральной цели высшего профессионального образования.

Следует отметить, УМК той или иной дисциплины, в том числе и дисциплины «Иностранный язык», является важным компонентом научно-методического обеспечения, необходимого для качественного осуществления образовательного процесса в вузе. При

этом основной целью УМК признается реализация требований государственных образовательных стандартов и разработанных на их основе учебных программ, которые выделяются в качестве нормативных компонентов УМК. Поскольку УМК выступает материальным воплощением образовательного стандарта, его «исходной предпосылкой и идейной сущностью» [1, с. 17], он реализует теоретико-методологические концептуальные подходы и принципы, адаптирует их к учебным предметам с последующей реализацией в повседневной педагогической практике. Связующим звеном между ГОС и УМК является типовая учебная программа – нормативный документ, работающий на уровне учебного предмета, в котором как в фокусе отражается и специфика самого предмета, и общедидактический фон.

В научно-методической литературе УМК рассматривается как наиболее оптимальная на сегодняшний момент целостная модель учебно-методического обеспечения процесса обучения. Наличие в структуре УМК взаимосвязанных, взаимодополняемых и взаимозаменяемых компонентов характеризует его как устойчивую и в то же время гибкую систему открытого типа [2].

На наш взгляд, современный УМК должен иметь следующие отличительные особенности:

- наличие полного пакета пособий (как на бумажных, так и электронных носителях), обеспечивающего организацию аудиторной и самостоятельной работы обучающихся;
- четкую функциональную направленность каждого компонента УМК на решение определенной педагогической задачи;
- единый методический, информационный и дизайнерский подход, учитывающий возрастные психофизиологические особенности обучающихся;
- наличие «навигационной» системы, обеспечивающей системность организации учебного процесса и удобство поиска информации;
- использование прогрессивных форм и способов подачи материала, основанных на современных информационных технологиях;

- простоту в использовании;
- интерактивность;
- необходимость максимально учитывать индивидуальные запросы и способности каждого участника образовательного процесса.

В качестве основы создания УМК по дисциплине «Иностранный язык» мы считаем целесообразным использование проблемно-модульной технологии обучения, представляющей собой интеграцию модульного и проблемного обучения. Ее суть заключается в создании алгоритма действий, направленных на модульную организацию структуры курса и проблемную организацию процесса обучения.

Основной структурной единицей УМК выступает модуль, который представляет собой относительно автономную и целостную единицу обучения (содержания и процесса) в рамках учебного курса, которая интегрирует цели обучения, содержание в виде логически завершенной части учебного курса, технологическое оснащение и методическое руководство по освоению модуля, а также организационные формы обучения и систему контроля достигнутых результатов.

Модульная структура учебного курса обеспечивает его гибкость, использование материала разного уровня сложности и позволяет обучающемуся самостоятельно корректировать свою образовательную траекторию в нужном направлении.

Проблемно-ориентированный характер обучения, реализуемый через постановку и решение укрупненных проблем, направлен на активизацию познавательной деятельности обучающихся, что способствует формированию мотивации учения, развитию творческого отношения к деятельности.

Таким образом, построение УМК по ИЯ на проблемно-модульной основе позволяет сделать его мобильным, компактным, практичным, доступным, целостным, удобным, отвечающим требованиям времени; приблизить его к индивидуальным запросам и потребностям обучающихся; своевременно вносить корректировку в учебные действия студентов и совместную деятельность с преподавателем.

В заключение отметим, что создание и применение УМК при обучении студентов ИЯ может и должно занять достойное место в учебном процессе высшей школы. Как показывает практика, работа с УМК, являясь своевременной и эффективной, отвечает запросам времени.

Список использованных источников

1. Жук, А. И.; Макаров, А. В. Учебно-методические комплексы (из опыта разработки). – Мн., 2001. – 47 с.
2. Пичугина, Г. В. Образовательная область «Технология»: каким быть учебнику? / Г. В. Пичугина // Педагогика. 2003. № 3. – С. 44-45.

Венидиктов С. В., Даниленко С. И.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МЕДИА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной работе рассматривается роль современных медиатехнологий в процессе правовой социализации учащихся. На примере деятельности лаборатории учебного телевидения, созданной в Могилевском высшем колледже МВД Республики Беларусь, предлагается модель участия образовательных медиа в развитии правовой культуры обучающихся, повышении правовой грамотности населения региона, обеспечении заведования медийными дидактическими материалами, активизации идеологической составляющей образовательного процесса.

The paper discusses the role of modern media technologies in the process of legal socialization of students. On the example of the laboratory of educational television, created in Mogilev High College of the Ministry of Interior of the Republic of Belarus, the authors offer the model of educational media participation in the students' legal culture development, citizens' legal awareness raising, media teaching materials creation, the ideological component of the educational process enhance.

В условиях функционирования учебного заведения системы Министерства внутренних дел особое значение приобретает создание условий для развития правовой культуры обучающихся, под которой мы понимаем способ практического правового поведения, определяемый системой правовых и гражданских ценностей — исторически сложившихся устойчивых и нормативно укорененных в общественном сознании представлений-образов о значимости правовых явлений и институтов с точки зрения их способности

удовлетворять потребности человека, общества или государства. В этой связи значительным потенциалом, на наш взгляд, обладает учебное телевидение, которое может выступать не только как средство освоения медиаспециализации, но и как действенный ресурс тиражирования норм правовой культуры, оптимизации преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла, а также активизации идеологического процесса в учебном заведении.

В 2012 г., проанализировав зарубежный теоретический и практический опыт в сфере современных образовательных медиатехнологий, кафедра социально-гуманитарных дисциплин Могилёвского высшего колледжа МВД реализовала проект лаборатории учебного телевидения. Было создано творческое объединение, включающее в себя руководителя телевизионной лаборатории, курсантов колледжа (9 человек постоянно, до 10 человек – вспомогательно), службу транспортного и технического обеспечения. Для функционирования лаборатории выделено помещение, оборудованное видео- и компьютерной техникой, обеспечивающей полный цикл создания видеопродукции. Подразделение ориентировано на максимальную интеграцию теоретической подготовки и практической деятельности курсантов, следование основным тенденциям развития современного телевидения в техническом плане, возможность приобретения курсантами опыта социальной коммуникации.

Лаборатория учебного телевидения преследует несколько целей:

1. обеспечение учебного заведения медийными дидактическими материалами;
2. оптимизация процесса преподавания гуманитарных дисциплин;
3. информационная интеграция в правовой сектор медиасферы Могилевской области и республики;
4. развитие правовой культуры обучаемых, а также содействие повышению правовой грамотности населения региона;
5. укрепление положительного имиджа учебного заведения;
6. социализация курсантов высшего колледжа.

Функционирование лаборатории учебного телевидения в Могилевском высшем колледже МВД Республики Беларусь предусматривает четыре основных направления.

1. Учебное: (а) создание учебных и учебно-методических фильмов; (б) подготовка видеоинструкций; (в) внедрение в учебный процесс видеоуроков и сюжетов для лекционного материала и т. д.

Учебные материалы, созданные в колледже, промаркированы символикой учреждения и могут предоставляться другим учебным заведениям Беларуси. Например, подготовленный в тестовом режиме видеофильм, отражающий распорядок дня курсантов колледжа, используется в качестве наглядного средства профессиональной ориентации.

2. Научно-методическое: работа в направлении аудиовизуализации передовых научных разработок профессорско-преподавательского состава высшего колледжа в сфере методики преподавания и педагогических технологий. Планируется издание информационного видеобюллетеня, содержащего: (а) видеосъемку учебно-методических мастер-классов; (б) отдельные выступления ведущих специалистов на научно-практических конференциях; (в) видеорепортажи, отражающие дискуссионные моменты, актуальные для развития образовательной сферы; (г) видеоинтервью и новости из учебных заведений различного уровня; (д) отражение взаимодействия с комплекующими органами.

3. Информационное: участие лаборатории в освещении событий в правовой сфере (чрезвычайные происшествия, профилактическая работа, деятельность органов и подразделений МВД, судебной системы и т. п.) во взаимодействии с УВД Могилевского облисполкома. В ноябре 2012 г. совместно с Могилевским городским телевидением «2 канал» запланировано начало работы над циклом правовых телепрограмм (рабочее название проекта «По всем статьям»). Проект, направленный на анализ социальных предпосылок детской, подростковой и молодежной преступности, предусматривает проведение съемок на территории исправительных учреждений закрытого типа, показ реальных человеческих историй, комментарии психологов, сотрудников органов исполнительной и судебной власти. Возможность трансляции в эфире городского телевидения, размещения проекта на интернет-сайте телеканала будет способствовать развитию правовой культуры населения региона. Кроме того, видеоматериалы, подготовленные в процессе работы над программой, будут использованы в

качестве иллюстрационного материала для учебных дисциплин. Съемка, интервьюирование и монтаж будут осуществляться курсантами, входящими в состав творческой группы.

4. Имиджевое: (а) присутствие курсантов в эфире городского телевидения позволит сделать учебное заведение более открытым массовой аудитории, как следствие – повысить престиж колледжа; (б) созданные в колледже учебные и информационные программы будут представлены к участию в республиканских творческих конкурсах по линии МВД, а также в республиканских и международных конкурсах студенческих видеофильмов; (в) дополнительная социализация курсантов посредством телевизионного эфира будет способствовать улучшению имиджа сотрудников органов внутренних дел.

Курсанты, прошедшие курс подготовки на базе лаборатории учебного телевидения, смогут успешно выполнять должностные обязанности пресс-офицеров в различных подразделениях органов внутренних дел. Приобретенные в колледже навыки взаимодействия со средствами массовой информации будут способствовать улучшению имиджа органов внутренних дел Республики Беларусь в целом.

Реализуемый в высшем колледже проект является пилотным в образовательном пространстве Республики Беларусь, в связи с чем возникла настоятельная необходимость в разработке локальной нормативной базы, регулирующей функционирование, кадровое и техническое обеспечение медиапроцесса. Для этого был создан проект положения, регламентирующего творческие и организационные аспекты деятельности лаборатории. Положение прошло процедуру рассмотрения и утверждения на заседании совета учебного заведения. Опыт работы в этом направлении, безусловно, будет способствовать распространению усилий в сфере медиатизации образовательного процесса в учебных заведениях, обеспечивающих получение первой и второй ступеней высшего образования.

ЛИДЕРСТВО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ – СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Важность проблемы эффективного лидерства определяет ее активную разработку в социальных науках и практике. Открытость образования к внешним запросам, применение активных методов, выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений повысит практическую ориентацию отрасли, ее инвестиционную привлекательность.

The importance of effective leadership determines its active development in the social sciences and practice. Openness to external educational needs, the use of active methods to identify and support leaders who are successfully implementing new approaches in practice, targeting tools and resources to support complex decision-making enhance the practical orientation of the sector, its investment appeal.

В условиях становления рыночной экономики, плюралистического политического устройства, социальных отношений нового типа взят курс на развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики, сопровождается ростом вариативности программ обучения, разнообразием организационно-правовых форм учреждений и организаций в сфере образования, расширением возможностей выбора специальностей и будущих профессий. Отсюда востребованность таких базовых компетенций, как умение работать в коллективе, ориентироваться на рынке труда, готовность связывать свою карьеру с продолжением образования, менять профиль деятельности в за-

висимости от изменения стратегии развития предприятия, развивать навыки самостоятельной работы с информацией и принимать самостоятельные решения. При таком подходе требования к профессии превращаются в «пакеты компетенций», так как на рынке труда оцениваются не сами по себе знания, а способность выполнять определенные функции.

Образовательные системы детерминирует и предопределяет преобладающее значение факторов внутреннего развития в качестве движущих сил изменений и преобразований. Источником изменений в них являются внутренние силы – лидерские команды, обладающие полномочиями и правом продвижения изменений. Это формальные и неформальные лидеры, способные функционально и компетентно осуществлять целенаправленные изменения и улучшения (В. И. Гам, 2009). Инструментом, с помощью которого образовательное учреждение может успешно функционировать и развиваться в меняющейся внешней среде и достигать актуальных и среднесрочных целей развития, является выверенная стратегия, обеспечиваемая и обеспечивающая формирование феномена стратегического лидерства образовательной системы. Это характеристика управленческой команды — сложного управленческого субъекта внутри системы, который своим положением в системе, связями и ресурсами влияния выполняет функцию регулятора стабильного функционирования или устойчивого развития образовательной системы [1].

В концепции модернизации образования сказано, что основная цель образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и индивидуальной мобильности. Важнейшим условием становления человека как профессионала является его собственная активность, потребность в проявлении своих сил и возможностей при акцентировании формирования социальной и гражданской активности (С. А. Васюра, 1998; М. К. Дуванская, 2005; Д. С. Корниенко, 2003; Ю. П. Поваренков, 2003; И. Е. Праведникова, 1993; Л. М. Семенюк, 2007 и др.).

Противоречивость, непредсказуемость многих социальных явлений вызывают всё возрастающую потребность в лидерах, способных самостоятельно, творчески действовать в меняющейся обстановке. Необходимостью становится достижение высшими администраторами вуза уровня лидерства как особой формы руководства, специфического типа социального взаимодействия между основными субъектными группами в образовательной сфере [2]. Значимым становится вопрос о приобретении организаторских, лидерских навыков в молодежной среде, направляемых на решение конструктивных и значимых задач социума. Молодежь есть основной стратегический ресурс общества, именно эта группа активно участвует в модернизации страны, в проведении реформ.

Пособие «Лидерство в высшей школе» представляется в качестве необходимого материала для выполнения программ переподготовки кадров специалистов системы образования. Приращение знаний о лидерстве происходит на базе осмысления и обобщения общественной практики. Целью пособия является ознакомление с теоретическим материалом и последующее практическое освоение основных способов и приемов выявления, изучения и формирования лидеров.

Основные задачи предлагаемого пособия состоят в изучении теоретических аспектов групповой динамики, успешности социальных взаимодействий, эффективного руководства, функционально-типологических характеристик лидерства; направленности на развитие навыков и умений решения конкретных задач по выявлению и формированию лидеров в профессиональной и в молодежной средах; овладении технологией изучения и воспитания лидерских качеств.

Содержание материала включает изложение проблемного поля внедрения инноваций в образовании, раскрывает требования к руководителю и специалисту в современных условиях, характеризует лидерство как социально-психологический феномен, излагаются сущность группы как социальной общности, уточняется специфика руководства и управления в образовании, соотношение понятий «власть – руководство – лидерство», выявляется специфика воздействия и личного влияния с учетом гендерного контекста, предлагается материал по освоению технологий выявления и

формирования лидеров, раскрываются проявления активности в молодежной среде, что позволяет повысить компетентность специалиста.

С целью более глубокого изучения основных теоретических положений лидерства в образовательной среде в пособии представлен блок практических занятий с использованием активных форм обучения, например, для проведения деловых, ситуационно-ролевых игр, дидактических и психологических тренингов. Предлагается практико-ориентированный материал для диагностики и прогнозирования, реализации практических действий и направлений практической работы со студентами. Практикум отличается структурной компоновкой материала, сопровождается аналитическими вопросами и заданиями, дополнен психодиагностическим методическим инструментарием, присутствует серия упражнений и тренинговых занятий. В пособие включен тезаурус ключевых понятий, представлен список используемой и рекомендуемой литературы.

Материал адресован руководителям, преподавателям и сотрудникам образовательных учреждений, специалистам разных сфер, магистрам и аспирантам, студентам и тем, кому интересны проблемы лидерства, информация представляет также интерес и для широкого круга читателей.

Сегодня знания о закономерностях управления, о психологических особенностях поведения человека в организациях, образовательных учреждениях рассматриваются как неотъемлемый компонент общей культуры личности специалиста любого профиля, определяют уровень его социальной и профессиональной компетентности.

Список использованных источников

1. Пернай, Н. В. Проблемы образовательного менеджмента. Три трактата / Н. В. Пернай. – М. : Интеллект-Центр, 2004. – 288 с.
2. Психология современного лидерства: Американские исследования / ред.-сост. : Дж. П. Канджеми, К. Дж. Ковальски ; под общ. ред. Т. Н. Ушаковой; пер. : А. В. Александровой. – М. : Когито-Центр, 2007. – 279 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Трансформация общественного сознания в процессе развития информационного общества влечет смену парадигмы образования: новые знания становятся доступны в электронном виде, профессиональная компетентность специалиста подразумевает владение навыками работы с интернет-инструментами. Оперативное реагирование виртуальной образовательной среды вуза на мировые тренды развития информационного общества посредством использования технологически насыщенного обучения, в том числе с применением образовательных интернет-сервисов свободного доступа.

The transformation of social consciousness in the development of information society implies a paradigm shift of education: new knowledge becomes available primarily electronically, professional competence involves possessing skills to work with online tools. The number of educational websites that provide distance learning is rapidly increasing, and, moreover, training materials are freely available. Ability to include Internet technologies into the learning process has become a measure of high professional competence of university teachers.

Развивающаяся глобализация экономических, политических, социальных и культурных процессов в информационном обществе стремительно ускоряется с прогрессом интернет-технологий [1].

Прогнозы компании CISCO на ближайшее будущее [2]:

- в 2015 году всего за 12 месяцев будет создан объем информации, равный 92,5 млн. библиотек Конгресса США: корпора-

тивный IP-трафик сгенерирует около 100 эксабайт, еще 100 эксабайт сгенерируют загрузка фильмов и одноранговый пользовательский обмен файлами, видео-коммуникации и виртуальные миры сгенерируют около 400 эксабайт;

- к 2015 году в мире будет около 3 млрд. интернет-пользователей, что составит более 40 % населения нашей планеты.

Гражданин информационного общества все более становится потребителем – пользователем компьютерных инструментов.

Сегодня студент отлично владеет базовыми ИТ-технологиями, способен находить нужную информацию в Интернете, следовательно, записывать лекционный материал за преподавателем уже не требуется. Преподаватель в информационном обществе должен создавать новые знания, направлять студента на изучение необходимых знаний. Однако процесс обучения студента должен соответствовать новым технологиям, т.е. проходить в виртуальном образовательном пространстве. Только так можно обеспечить удовлетворенность студентов качеством образования.

Сверхзадача образовательной системы любого государства – развить профессиональные компетенции специалиста, которые включают в себя:

- овладение способами непрерывного приобретения новых знаний;
- умение учиться самостоятельно;
- освоение навыков работы с любой информацией, разнородными и противоречивыми данными;
- формирование навыков креативного типа мышления;
- трансформация приобретенных «знаний, умений и навыков» в соответствии с изменившимися требованиями социума.

Развитие навыков управления знаниями и информацией в новом информационном обществе возможно только в новой виртуальной образовательной среде, в которой будет отрабатываться умение профессионально владеть такими инструментами, как компьютер и Интернет. В соответствии с внедрением новой концепции изменяется роль и преподавателя, и студента. Виртуальное образовательное пространство становится абсолютно необхо-

димым в высшем профессиональном образовании. Использование учебных материалов в электронном виде и включение интернет-технологий в учебный процесс стало уже показателем высокой профессиональной компетенции преподавателя вуза, и, соответственно, показателем качества вуза.

Приведем результаты исследований и обзоры мировых трендов в области электронного обучения [3]. Респонденты представляли организации корпоративного и государственного секторов в США. Выяснилось, что в корпоративном секторе на данный момент 52,4% обучения предоставляется посредством электронного обучения (в 2010 году – 52,7%). В государственном секторе доля обучения, предоставляемого электронными, виртуальными и смешанными методами, составляет 43% (в 2010 году – 41%). Эта тенденция уже проявляется в Беларуси и русскоязычном интернет-пространстве.

Важность новых образовательных технологий подчеркивается и в действующей «Национальной программе ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы» [4]. Одна из 9-ти подпрограмм – «Электронное обучение и развитие человеческого капитала».

Стратегия технологически насыщенного обучения, реализуемая в Международном университете «МИТСО», позволяет студентам этого вуза выработать в виртуальной образовательной среде необходимые навыки работы с интернет-инструментами [5]. Активно используется не только корпоративная сеть вуза, но и интернет-сервисы обучения, предлагающие образовательные услуги свободного доступа (например, Открытый Интернет-Университет Intuit.ru) [6].

Классическое образование в данный момент претерпевает эволюционные изменения, поскольку в информационном обществе значительная часть и научной, и образовательной информации находится на web-ресурсах в Интернете, а в книжном варианте никогда не будет представлена. Трансформируются способы взаимодействия между учителями и обучаемыми, это «создает потребность в пересмотре привычных способов организации учебного пространства. Стратегия технологически насыщенного обучения, прежде всего, должна быть основана на модели, требующей ясной постановки задач и эффективной подготовки» [7] студентов к реальной жизни и работе в XXI столетии.

Список использованных источников

1. Information Age: Economy, Society and Culture. – Oxford: Blackwell Publishers. –1996–1998. – Vol. I–III.
2. Прогноз Cisco: 966 эксабайт трафика к 2015 г. (02.06.2011) – 2005. – Режим доступа: <http://tadviser.ru/a/100933>. – Дата доступа: 28.08.2012.
3. SmartEducation. – 2008. – Режим доступа : <http://www.smart-edu.com/stati-e-learning/trendy-elektronnogo-obucheniya-2011-issledova-nie-zhurnala-elearning.html>. – Дата доступа: 02.09.2012
4. Об утверждении Национальной программы ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы: Постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 28.03.2011, №384. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.government.by/ru/solutions/1616>. – Дата доступа: 29.08.2012.
5. Возмитель, И. Г. Информационное общество и виртуальная образовательная среда: аспекты взаимодействия. // Международный конгресс по информатике: информационные системы и технологии: материалы междунар. научн. конгресса, Республика Беларусь, Минск, 31 октября – 3 ноября 2011 г. : в 2-х ч. Ч. 1 /редкол.: С. В. Абламейко [и др.] – Минск : БГУ, 2011. — С. 325-329.
6. Возмитель, И. Г. Новые образовательные технологии информационного общества. С. 94. // Проблемы управления качеством гуманитарного образования в вузе: материалы XV международной научной конференции, 29 октября 2010г. – СПб.: СПб. Гуманитарный Университет Профсоюзов, 2010. –208 с.
7. Селинджер, М. (Selinger, М.). Современное обучение: взаимодействие между педагогикой, учебным пространством и технологией. Режим доступа: <http://www.comprice.ru/articles/detail.php?ID=443169>. – Дата доступа: 29.08.2012

Гапанович-Кайдалов Н. В.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются особенности влияния процесса информатизации на личность студента. Использование информационных технологий в учебном процессе анализируется через призму их положительного и негативного воздействия на студентов. При этом акцент делается на угрозе манипулирования сознанием студентов посредством Интернета, социальных сетей и т. п. В качестве средства обеспечения информационно-психологической безопасности личности субъектов образовательной деятельности предлагается формирование информационной культуры.

In the article we consider the special features of the process of informatization in education. We discuss the positive and negative features of the using of informatization technologies in education. So we focus our attention on of manipulating the consciousness of students by using of the Internet, social networks, etc. On the basis of the generalized research result, we offer improve the students' information culture.

В соответствии со Статьей 89 Кодекса об образовании Республики Беларусь образовательный процесс в современном вузе организуется на основе современных образовательных и информационных технологий.

В настоящее время активно осуществляется информатизация высшего образования, под которой понимается процесс совершенствования образовательного процесса на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий. Их ис-

пользование значительно расширяет возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, всех современных средств видеотехники позволяет воссоздать реальную обстановку деятельности. Компьютер позволяет существенно повысить мотивацию студентов к обучению.

Стремительно растёт число пользователей Интернета, которое в настоящее время превышает 3,1 млн. – почти треть населения. До 2015 года планируется увеличение портов широкополосного доступа с 1,4 млн. до 4 млн., а количество абонентов мобильного доступа в Интернет возрастет с 1,6 млн. до 7,2 млн. (в 4,5 раза) [1].

В нашем исследовании мы предложили студентам оценить в какой степени в современных условиях на личность влияют такие социальные факторы, как национальные традиции и обычаи, культурный и образовательный уровень семьи, информатизация и компьютеризация общества, экономическая ситуация, религия, система образования.

В опросе принимали участие студенты пятого курса факультета психологии и педагогики УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» (78 человек). Респонденты должны были проранжировать указанные выше факторы по интенсивности их влияния на личность в современных условиях.

Анализ полученных результатов показывает, что студенты считают фактором, оказывающим наиболее сильное влияние на личность, культурный и образовательный уровень семьи – средний ранг этого фактора составил 1,15 для всех опрошенных. Далее изучаемые факторы располагаются по мере убывания интенсивности влияния следующим образом: система образования (2,65), национальные традиции и обычаи (3,71), экономическая ситуация (3,74), информатизация и компьютеризация общества (4,42), религия (5,22).

Таким образом, мы можем сказать, что, с одной стороны, наибольшее влияние, по мнению будущих психологов и социальных педагогов, на личность оказывают культурно-образовательный уровень семьи и система образования; с другой стороны, использование информационных технологий в образовании и быту сегодня является настолько естественным и привычным, что их воздействие недооценивается.

Несмотря на то, что информационные технологии сегодня стали мощным средством познания и преобразования мира и самого человека, вместе с тем они превратились в серьезную угрозу. Так, студенты подвергаются риску возможного манипулирования их сознанием – изменение потребностей, интересов, убеждений в угоду субъекту информационного воздействия. Как указывает Е.Е. Пронина, психологическую опасность представляют воздействия, блокирующие способность человека к адекватному реагированию на жизненные обстоятельства, подрывающие его способность к анализу информации и осознанному выбору, снижающие сопротивляемость внешнему давлению, лишаящие человека чувства индивидуальности, личностной ценности [2, с. 5].

Исследователи отмечают, что информационные технологии усиливают процесс опосредованного общения людей, участники которого все чаще имеют поверхностные, неглубокие межличностные отношения. Анонимность и отсутствие запретов дают дополнительную свободу действий и выражения мыслей, эмоций, чувств, ограничиваемую в реальной жизни. При этом молодой человек может легко оказаться втянутым в общение маргинальных групп, способных навязать ему негативные социальные установки [3].

Актуальной проблемой сегодня также является возникновение различного рода зависимостей: компьютерной, анимационной, игровой, Интернет-зависимости и др. Погружение в виртуальную реальность может привести к снижению социальных адаптивных возможностей личности (прежде всего это касается детей и подростков). Кроме того, как указывает Долгополова Е. Е., следствием использования информационных технологий может стать мозаичность мышления и стремление к компиляции знаний в ущерб их осмыслению и анализу ввиду обилия и доступности разнородной информации в глобальной сети [4].

Следовательно, всё более актуальной становится проблема обеспечения информационно-психологической безопасности личности студента современного вуза.

Под информационно-психологической безопасностью понимается состояние защищенности психики человека от деструктивного информационного воздействия (внедрения деструктивной информации в сознание и/или подсознание человека, приводящее

к неадекватному восприятию им действительности), а также связанных с этим иных жизненно важных интересов личности, общества и государства в информационной сфере [5, с. 19].

К таким интересам можно причислить: соблюдение конституционных прав и свобод граждан на поиск, получение, передачу, производство и распространение объективной информации; реализация права граждан на неприкосновенность частной жизни; обеспечение права граждан на защиту своего здоровья от «вредной информации».

Ресурсами для обеспечения психологической безопасности личности студентов в процессе использования информационных технологий являются знания о существующих в информационном пространстве угрозах, признаки компьютерной, игровой и других видов зависимостей; умения и навыки «безопасного использования» компьютера.

Таким образом, современные студенты должны обладать определённой информационной культурой, под которой понимается совокупность информационного мировоззрения, системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий.

На наш взгляд, обеспечить психологическую безопасность личности при использовании информационных технологий можно посредством формирования у студентов рациональных приёмов восприятия, запоминания и интерпретации информации; выработки критериев оценки её качества и полезности; рационального выбора источника получения информации и др.

Список использованных источников

1. Минсвязи: Интернетом в Беларуси пользуются более 3,1 миллиона человек [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.charter97.org/ru/news/2009/4/22/17554/>. – Дата доступа: 28.02.2012.

2. Пронина, Е. Е. Психологическая экспертиза рекламы. – М.: РИП-холдинг, 2000. – 100 с.
3. Поддубский, И. Используемые пользователи / И. Поддубский // Беларуская думка. – 2009. – №10. – С.74-79.
4. Долгополова, Е. Е. Формирование информационной культуры учащихся // Адукацыя і выхаванне. – №6. – 2012. – С. 3-8.
5. Лопатин, В. Н. Концепция развития законодательства в сфере обеспечения информационной безопасности Российской Федерации (проект) /В. Н. Лопатин. – М. : Изд. Гос. Думы, 1998. – 159 с.

Гойко В. А., Котлобаева Л. В.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В данной статье рассматриваются основные направления совершенствования высшего образования, актуальные проблемы использования современных инновационных образовательных технологий, анализируются перспективы дальнейшего развития дистанционного образования в Республике Беларусь, дается сравнительный анализ традиционных и нетрадиционных форм обучения. Основной упор делается на необходимость ускорения внедрения в практику фундаментальных научных исследований, поскольку сегодня прогресс мировой цивилизации определяется в значительной степени интеллектуально-образовательным потенциалом общества.

The article highlights the main directions of perfecting high education, vital problems of using modern innovative educational technologies, analyses prospects of further development of distance education in the Republic of Belarus, gives the comparative analysis of traditional and nontraditional forms of education. The main emphasis is made on the necessity of acceleration of putting into practice fundamental research. because the progress of world civilization is determined mostly by intellectual and educational potential of society.

В настоящее время растет внимание к качеству образовательной деятельности, научному обогащению учебного процесса, обеспечению его фундаментальности. Республика Беларусь оказывается лицом к лицу с необходимостью повышения международной кон-

курентоспособности высшего образования. Белорусским вузам требуется активизировать работу по повышению степени соответствия отечественного образования международным стандартам, признанию белорусских дипломов за рубежом. Определяющим фактором конкурентоспособности вузов остаётся высокое качество образования.

Современное наукоёмкое и высокотехнологичное производство, динамичная многоукладная экономика нуждаются в новом типе специалиста. Модернизация высшей школы обеспечивает подготовку высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентирующихся в смежных областях на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Задача повышения эффективности интеграции науки, производства и рынка вынуждают предприятия, фирмы, научные и высшие учебные заведения интенсифицировать международное научно-техническое взаимодействие, заниматься поиском наиболее перспективных инноваций и партнёров по их созданию, целенаправленным формированием новых ниш рынка своих инноваций. Опыт инновационной деятельности белорусских вузов показал их способность адаптироваться к требованиям рынка и производить требующуюся спросом инновационную продукцию.

Среди современных концепций совершенствования образовательного процесса существенное место занимает идея непрерывного образования. Её главный смысл – постоянное творческое развитие и совершенствование личности на протяжении всей жизни. На смену лозунгу «Образование на всю жизнь» приходит другой – «Образование через всю жизнь».

Переход на многоуровневую систему высшего образования является важнейшим направлением совершенствования системы высшего образования, интеграции ее с общеевропейской системой. Двухступенчатая система высшего образования обеспечивает возможность выбора форм и содержания на различных ее стадиях.

Формирование инновационной системы образования, адекватной условиям современного общества, – одна из важнейших тенден-

ций мирового развития. Для того, чтобы «выжить» в современном быстро меняющемся информационном обществе, которое предъявляет жёсткие требования к уровню квалификации, традиционные образовательные учреждения должны изменить существующую систему образования. Образование должно стать доступным любому человеку, в любом месте, в любое время и по любой специальности.

В учебно-воспитательном процессе выделяются две составляющие: личность преподавателя и студента. Только при их совместной деятельности и взаимопонимании возможны положительные результаты. Директивные методы воздействия на студентов, большая психологическая дистанция, страх студента перед преподавателем – все это значительно снижает эффективность учебного процесса.

Преимущество нетрадиционных форм обучения состоит в повышении познавательной активности студентов, интереса к знаниям, в развитии инициативы, в установках на творческую деятельность, создание комфортной среды обучения. Синтезировать новейшие мировые тенденции в образовании и отечественные традиции в форму новых информационных технологий – важнейшая задача инновационной деятельности вуза.

Активными формами организации профессиональной подготовки будущего специалиста являются деловые игры, решение проблемных ситуаций, творческие задания, которые способствуют созданию на занятиях творческой атмосферы, позволяют научиться занимать активную позицию, совершенствоваться в профессиональной компетенции.

Одним из эффективных методов расширения и глобализации образовательного пространства в современном мире является развитие системы дистанционного образования, которое справедливо считается перспективным направлением развития национальной системы образования. Потребности Беларуси в дистанционном образовании сформировались под воздействием целого ряда процессов, произошедших за последнее время в республике и, прежде всего, развития рыночных отношений, что привело к повышению спроса на качественное образование, которое можно получить без жёстких временных и территориальных рамок, а также без отрыва от основной деятельности.

Быстрое развитие современных информационных технологий и, как следствие, снижение стоимости дистанционных образовательных услуг делают их доступной формой получения образования для всё большей части людей. Однако процесс развития дистанционного образования в Республике Беларусь сдерживается рядом причин: недостатком полноценного правового регулирования, отсутствием необходимого материально-технического обеспечения учреждений образования, отставанием в области развития телекоммуникационных сетей передачи данных.

Учебный процесс на базе компьютерных телекоммуникаций предусматривает дифференциацию и индивидуализацию обучения. Дистанционная система обучения наиболее полно учитывает интересы и потребности студентов: возможность использования индивидуальных планов и самостоятельного регулирования «скорости» обучения делают ее более гибкой по сравнению с традиционной. В центре процесса дистанционного обучения находится самостоятельная познавательная деятельность студентов. Однако самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер. Задача преподавателя с самого начала вовлекать студентов в активную познавательную деятельность, научить ориентироваться в современном потоке информации, постоянно пополнять свои знания.

Успешность и качество дистанционного обучения в значительной степени зависят от руководства, мастерства преподавателей, участвующих в этом процессе. Если при традиционной системе образования преподаватель был основным компетентным источником знаний и контролирующим субъектом, то при дистанционном обучении он выступает в роли организатора самостоятельной деятельности студентов, консультанта и помощника.

Главной особенностью обучения дистанционно является отсутствие «живого» общения, преподаватель практически не имеет возможность подключать к учебному процессу многое из того, что составляет психологический арсенал педагогического искусства, а именно такие важные личностные качества, как манера поведения, мимика, жесты, интонация.

Горбатова Е. В.

ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данном тексте определяется значимость электронных образовательных ресурсов для повышения эффективности образовательного процесса, улучшения качества подготовки будущих специалистов. Электронные средства обучения позволяют решить ряд педагогических задач по оптимизации процесса динамичного развития познавательного интереса у студентов, а именно: включение студента в активную учебную деятельность, последовательное усложнение содержания и изменение характера учебной деятельности студентов с учетом их индивидуально-типологических особенностей.

In this text the importance of electronic educational resources for increase of efficiency of educational process, improvement of quality of preparation of the future specialists is defined. Electronic tutorials allow to solve a number of pedagogical problems on optimisation of process of dynamical development of informative interest at students, namely: inclusion of the student in active educational activity, consecutive complication of the maintenance and change of character of educational activity of students taking into account their individually-typological features.

Для современного этапа развития высшего образования характерен поиск путей совершенствования подготовки специалистов высокой квалификации, возрастание интереса исследователей к

изучению проблем профессиональной компетентности, формирования и развития мастерства, основы которого закладываются во время обучения в вузе.

Стратегия развития современного общества на основе знаний и высокоэффективных технологий потребовала внесения значительных корректив в педагогическую теорию и практику, активизировала поиск новых моделей образования, направленных на повышение уровня квалификации и профессионализма работников, удовлетворение потребностей общества в молодых специалистах, способных к успешной адаптации и самореализации в быстро меняющейся социальной среде.

Компетентность имеет практико-ориентированную направленность и проявляется через призму личностных особенностей только в процессе деятельности [3]. Комплексное использование новых образовательных и информационных технологий в учебном процессе позволит достичь значительного эффекта в повышении информационной компетентности будущих специалистов [1].

Анализ литературы по проблеме профессиональной подготовки студентов в вузе позволил нам определить, что одной из основных проблем, существующих на данный момент в высшем образовании, является использование репродуктивных методов обучения и недостаточное применение методов развития универсальных профессиональных качеств будущих специалистов.

Решение данной проблемы мы видим в создании новой информационно-коммуникационной образовательной среды вуза, где важное место занимают электронные средства обучения.

Для повышения эффективности обучения можно использовать современные информационные технологии, в частности электронные средства обучения в виде учебных электронных изданий. В последние годы значение таких учебных изданий в учебном процессе в высших учебных заведениях возрастает и требует пересмотра подходов к обучению в целом.

Анализ литературы и электронных источников позволил нам выделить следующие принципы использования средств обучения: учет возрастных и психологических особенностей обучающихся; гармоничное использование разнообразных средств обучения; учет дидактических целей и принципов дидактики; сотворчество

педагога и обучающегося. Основные функции будущего специалиста могут быть поняты и освоены студентами только в процессе анализа различных видов его профессиональной деятельности, в ходе решения типовых учебно-профессиональных задач.

Внедрение в образовательный процесс нового методического обеспечения реализовывалось через электронный учебно-методический комплекс, который предполагает изучение нового материала, творческую работу, самопроверку полученных знаний.

Современный этап развития системы высшего профессионального образования невозможен без применения последних достижений в области информационных технологий. В настоящее время сформировался социальный заказ на разработку электронных средств обучения, которые дают возможность управлять процессом формирования компетентности в той или иной предметной области.

Основу разработки соответствующего учебно-методического обеспечения вузов составляет электронный учебно-методический комплекс, который определяется как совокупность учебно-методических материалов в печатном и/или электронном виде, способствующих эффективному освоению студентами учебного материала, входящего в учебную программу дисциплины [2].

С учетом вышеизложенного для формирования профессиональной компетентности студентов факультета дошкольного образования на основе электронных средств обучения нами разработан электронный учебно-методический комплекс «Теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста», который включает в себя: лекционный курс, перечень практических и семинарских занятий, тематику и методические рекомендации по написанию курсовых работ, глоссарий, вопросы для итоговой аттестации, приложения.

Электронный УМК для высшего педагогического образования по дисциплине «Теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста» как информационно-образовательный ресурс является целенаправленным средством обучения студентов факультета дошкольного образования в обозначенной предметной области.

Использование данного УМК позволит качественно усовершенствовать преподавание данной предметной области, разумно со-

четать современные технологии с традиционными достижениями педагогики; предоставит преподавателям и студентам новые возможности и преимущества: от пассивного восприятия знаний – к самостоятельной творческой деятельности, от сообщающего обучения – к совместным дискуссиям и исследовательскому поиску.

Список использованных источников

1. Бабаев, А. А. Информатизация обучения и развитие творческой активности студентов //Материалы Международного форума «Современное образование: содержание, технологии, качество». Т. 2. – СПб.: СПбГЭУ, 2010. С. 50-52.
2. Башмаков, А. И.; Башмаков, И. А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 2003. – 616 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.
4. Монахов, Д. Н.; Монахов, Н. В. Обучение в условиях информационного общества./Д. Н. Монахов – М.: МГУ, 2006. – 66 с.

Кваша Д. Ю.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В данном тексте рассмотрены вопросы инновационного развития государственной системы научно-технической информации образовательных ресурсов в условиях сформированных основ информационного общества и правовых основ информатизации в современной системе высшего образования, создания и развития национальной системы электронных образовательных информационных ресурсов (электронных библиотек научно-педагогической информации, программно-методического сопровождения обучения и воспитания, электронных средств обучения, республиканского виртуального образовательного пространства и др.), обозначены основные информационно-коммуникационные технологии, повышающие качество и эффективность обучения.

The questions of innovative development of the System of Scientific and Technical Information of educational resources form the basis of the information society and the legal basis of information in the modern system of higher education in the text submitted, creation and development of a national system of electronic educational information resources (digital libraries of scientific and educational information, software and methodological support for education and training, e-learning, virtual national educational space, etc.) are considered, the basic information and communication technologies that improve the quality and effectiveness of training.

В настоящее время успешно применяются информационные технологии, инициирующие развитие и совершенствование различных подходов к технологиям обучения.

Необходимость модернизации образовательной системы привела к созданию и развитию единой информационной среды – ресурсных центров информационных технологий, концентрирующих и обеспечивающих доступ к информационным, материально-техническим, научно-методическим и учебно-лабораторным ресурсам в целях достижения эффективных образовательных результатов [3, с. 25].

Кодексом об образовании Республики Беларусь ресурсные центры предусмотрены в качестве структурного подразделения, основная направленность их деятельности – повышение квалификации преподавателей и руководителей образовательных учреждений [5]. Функциями ресурсных центров является широкий спектр информационных и образовательных услуг, что делает их роль в организации непрерывного образования неотъемлемой.

Информационные технологии представляют собой всемирную коммуникационную платформу, которая стала средством интенсификации традиционных способов процесса обучения. В обучении они являются основными формами представления информации и передачи знаний [4, с. 606]. Ведущей из таких форм стало образование во Всемирной гипертекстовой среде (WWW) Интернет, в первую очередь по причине возможности мгновенного доступа к мировым информационным ресурсам (электронным библиотекам, базам данных, хранилищам файлов, и т.д.), где опубликовано более двух миллиардов мультимедийных документов.

Система дистанционного обучения – это виртуальная образовательная среда, обеспечивающая доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей, предоставление обучаемым возможности самостоятельного и индивидуального обучения и управления процессом, создания новых учебных и тестирующих средств, а также оценку своих знаний и навыков, полученных в процессе обучения. В процессе обучения в дистанционном режиме используются все основные типы информационных технологий (Ресурсы Интернет, базы данных, содержащие результаты реаль-

ных исследований, каталоги мировых библиотек, электронная почта (E-mail), форумы, UseNet или система телеконференций, в том числе ON-LINE, специальные программы для общения в реальном режиме времени, позволяющие передавать текст, звук, изображение и любые файлы] [4, с. 607].

Экспертная система – это набор программ или программное обеспечение, которое выполняет функции эксперта при решении какой-либо задачи в области его компетенции. Такие системы выдают советы, проводят анализ, выполняют классификацию, дают консультации, рекомендации, ставят диагноз, накапливают знания, сохраняя их длительное время, обновляя, автоматически расширяя базу знаний результатами полученных решений, выбирая наилучшую прогностическую альтернативу из всех возможных, и ориентированы на решение задач, требующих проведения экспертизы специалистом. В сфере образования широко применяются экспертные обучающие системы [2, с. 41].

Экспертная обучающая система – это программа, реализующая ту или иную педагогическую цель на основе знаний эксперта в некоторой предметной области, осуществляя диагностику обучения и управления учением, а также демонстрируя поведение экспертов (специалистов-предметников, методистов, психологов). Экспертность систем заключается в наличии в ней знаний по методике обучения. В самой сути обучающих систем уже заложена индивидуализация обучения [1, с. 28].

Для качественного построения экспертных обучающих систем необходимо приобретение и комбинирование в единое целое знаний не менее трех типов: об изучаемой предметной области, о педагогических приемах и стратегиях обучения, о психологических особенностях и характеристиках личности ее деятельности.

Широко применимы такие системы при проведении тестирования, включая в себя все этапы тестирования: от создания тестов до просмотра, оценки результатов и, главное, – прогнозирования.

На сегодняшний день имеется достаточно много коммерческих и условно бесплатных (демо-версии) оболочек экспертных систем, что значительно упрощает для специалистов сферы образования создание образовательных программ по отдельным образовательным курсам.

Системами определения уровня знаний являются автоматизированные интеллектуальные системы и компьютерные обучающие системы [2, с. 41], позволяющие проводить текущий (статический) и итоговый (реляционный) контроль знаний, и позволяющие в полной мере реализовать особенности и принципы интенсивного обучения, включая совершенствование методологической и управленческой баз.

Информационные технологии позволяют сделать процессы вузовского обучения и управления такими процессами более эффективными и интенсивными и способствуют повышению качества образования на основе создания единой информационно-образовательной среды через автоматизацию управленческой деятельности и информатизацию образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Захарова И.Г. Информационные технологии для качественного и доступного образования // Педагогика, №1, 2002. с. 27-34.
2. Кваша Д.Ю. Аспекты применения электронных средств обучения в сфере образования Республики Беларусь // Веб-программирование и Интернет-технологии WebConf2012: материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф., 5-7 июня 2012 г., Минск. – Минск: Изд. центр БГУ, 2012. – 91 с., с.41.
3. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2012. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 04.09.2012.
4. Сафонов. В.О. Экспертные системы – интеллектуальные помощники специалистов. – СПб.: Санкт-Петербургская организация общества «Знания России», 2007. – с. 31.
5. Янушко Д. Ю. Интеллектуальные и экспертные системы дистанционного обучения в системе повышения квалификации // информатизация образования – 2008: интеграция информационных и педагогических технологий: материалы междунар. науч. конф., Минск, 22-25 октября 2008 г. / редкол.: И. А. Новик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2008. – 627 с. – с. 604-610.

Кевляк-Домбровская Л. Э., Мишина Е. Д.

АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В статье представлены результаты апробации научно-исследовательской работы кафедры психологии и педагогики Гродненского государственного медицинского университета. Описан опыт внедрения информационно-образовательной технологии, способствующей формированию эвристических качеств личности. Авторы предлагают свой вариант эффективного применения возможностей информационного пространства в специфической медицинской образовательной среде. Определяются основные условия, способствующие непосредственному использованию технологической концепции как улучшающей качество приобретения студентами медицинских знаний. Подчеркивается, что качество образовательного продукта, полученного в результате Интернет-коммуникаций, напрямую зависит от умения преподавателя организовать учебную среду и прогнозировать. Описываются характеристики предполагаемой успешной образовательной коммуникации.

The results of research work testing at the Department of Psychology and Pedagogies of Grodno State Medical University are given. The demand for changing the approaches to teaching future medical practitioners has been emphasized and the results of introducing the information and education technology contributing to the development of heuristic personality traits have been described. The ways of organizing internet communications for the study of psychology and pedagogies are discussed. The role of a teacher for the formation of general learning field is emphasized.

В настоящее время актуальным является использование Интернет-технологий в качестве вспомогательной основы для обучения в высшей школе. Специфика медицинского образования предусматривает особое отношение к современным информационным технологиям в образовательном процессе. Данный аспект связан с консервативностью и традиционализмом методов, используемых в обучении будущих врачей. Образовательный стандарт по медицинским специальностям содержит не только требования к академическим компетенциям будущего специалиста, но и предписывает создавать условия для формирования способности к рефлексии и самооценке образовательных действий, способности к креативной деятельности и овладению междисциплинарным подходом при решении профессиональных проблем в медицинской практике.

Современное общество хочет видеть в специалисте не только узконаправленного работника, но и коммуникабельного, всесторонне развитого и компетентного профессионала. Особенно эти качества приоритетны для представителя системы здравоохранения. В связи с этим возникает необходимость изменений в реализации педагогических подходов в процессе получения высшего медицинского образования.

В рамках научной разработки на кафедре психологии и педагогики ГрГМУ используется дидактическая форма, подразумевающая наличие коммуникативного Интернет-пространства, позволяющего одновременно изучать необходимый материал и налаживать эффективные коммуникации.

В подобном коммуникативном пространстве качество и содержание информации, как правило, воспринимаются субъективно, что инициирует зачастую спонтанное вступление коммуникатора в диалог. Возникновение диалога само по себе не является дидактической целью или результатом, но способствует самостоятельному и активному включению студента в данное коммуникативное пространство. Дальнейшее развитие начатого диалога невозможно без наличия базовых знаний по дисциплине, предусмотренных образовательным стандартом, а также без собственных коммуникативных умений и понимания ситуации общения. Таким образом, в процессе развивающегося диалога начинает формироваться об-

разовательный продукт, который является собственностью каждого из участников коммуникативного процесса.

Деятельность преподавателя в сложившейся ситуации заключается в отслеживании и коррекции поступающей информации, а также в регулировании достоверности и качества образовательного продукта. Все действия участников коммуникативного процесса открыты, доступны для просмотра и оценивания. Ситуация просмотра создает предпосылки заинтересованности и, в этом случае, вступления в диалог. Процесс оценивания позволяет определить качество образовательного продукта и степень успешности самого преподавателя, как организатора коммуникативного пространства по дисциплине.

Необходимо отметить, что организация коммуникативного пространства по соответствующей дисциплине – это сложный процесс с определенной системой связей, который требует от преподавателя не только качественных знаний, а также наличия определенных навыков переработки информации в ситуационные задачи, включающие в себя концентрацию базовых знаний по дисциплине. Каждая ситуационная задача должна содержать в себе максимальное количество информации по теме, что, с одной стороны, значительно расширяет диапазон использования одной и той же задачи для многогранного исследования материала по дисциплине, а с другой – создает проблемное поле обсуждения, т.е. вариативность или неоднозначность ее решения. Имеющаяся вариативность способствует реализации одной из основных целей, приоритетных для кафедры психологии и педагогики – развития клинического мышления у студентов.

Соблюдение вышеприведенных условий позволяет прогнозировать результат обмена информацией (создание общего смысла, взаимопонимания или диалога), соответственно контролировать процесс обратной связи и при отвлеченности коммуникаторов от тематики возвращать их в рамки учебного общения. В условиях учебного Интернет-диалога, в котором последовательно изменяются роли участников коммуникации – коммуникатор превращается в реципиента и наоборот, обратная связь помогает развитию знаний, умений и навыков по соответствующей дисциплине. Вследствие этого образовательный продукт становится личност-

ным достоянием студента, его собственным образовательным приращением, он не требует заучивания и способствует эффективному воспроизведению учебного материала.

Иными словами, результатом использования сопровождаемых преподавателем Интернет-коммуникаций является создание общего смысла, умение налаживать диалогические отношения, которые ведут к увеличению объема и принятию учебного материала. Важно то, что собственностью студента становятся не только знания, умения и навыки по соответствующей дисциплине, но и сформировавшийся мотив, благодаря которому он приобретает личностноокрашенный смысл изучаемого материала.

Список использованных источников

1. Арестова О., Бабанин Л., Войскунский А. (МГУ им. М. В. Ломоносова) Психологическое исследование мотивации пользователей Интернета // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС. – С. 245-246.
2. Войскунский А. Интернет – новая область исследований в психологической науке // Статья из: «Ученые записки кафедры общей психологии», МГУ. Выпуск 1. – М: Смысл, 2002, с. 82-101.
3. Грязнова Е. Компьютерное общение как социальный феномен. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Нижний Новгород, 2001 г. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет.
4. Чудова Н. Особенности образа Я «жителя» Интернета // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС. – С. 269-270.

Кисель Н. К., Шваркова Г. Г.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В настоящей работе устанавливается влияние педагогических технологий и принципов личностно-ориентированного подхода на субъективные факторы развития культуры личности в университетских образовательных практиках, реализуемых средствами информационно-компьютерных технологий.

The paper shows a correlation between the educational technology of student-centered attitude and the subjective factors of a personality culture in the university education implemented by means of computer technology.

Решение проблемы повышения качества образования в высшей школе неотделимо от внедрения инновационных подходов в содержание образовательных практик университетской эдукологии. Современная высшая школа, реализуя эту задачу, осуществляет кардинальный поворот к личностно-ориентированному подходу (ЛОП) в системе подготовки будущих специалистов. В этих условиях актуализируется потенциал образовательной среды, создаваемой на основе информационно-компьютерных технологий (ИКТ), фундированной личностно-ориентированной образовательной парадигмой. ЛОП предполагает учет целостности личности с констатацией ее многогранности, детерминированной совокупностью субъективных факторов развития культуры личности.

Субъективные факторы, детерминированные внутренними управляемыми самой личностью детерминантами, характеризуют со-

бой социально сформированные особенности личности: мотивы и мотивационные установки образовательной деятельности, цели и ценности образовательной деятельности, потребность самообразования и самосовершенствования, социальный статус. Субъективные факторы, детерминируемые внутренними неуправляемыми самой личностью детерминантами, характеризуют биологически обусловленные физиологические и психологические особенности личности, а именно, — возрастные и гендерные особенности, первичные и вторичные индивидуальные свойства [1, 2].

Рассмотрим влияние педагогических технологий и принципов ЛОП на различные субъективные факторы развития культуры личности в университетских образовательных практиках, реализуемых средствами ИКТ. Представим эту корреляцию в виде *Таблицы 1*. Приведенное соответствие лишь в самом общем виде отражает преимущественное влияние технологий на развитие соответствующих субъективных факторов, поскольку в образовательных практиках наблюдается влияние на всю совокупность субъективных факторов, в частности из-за того, что в чистом виде ни одна технология не применяется, и на деле мы сталкиваемся с системным применением нескольких технологий.

Таблица 1. Связь ИКТ при реализации ЛОП с субъективными факторами развития культуры личности.

Субъективные факторы развития культуры личности	Личностно-ориентированный подход, технологии и принципы	Реализация информационно-компьютерными технологиями личностно-ориентированного подхода
Возрастные особенности	<ul style="list-style-type: none"> образовательные программы соответствуют контингенту вузовского возраста 	<ul style="list-style-type: none"> техническая реализация ПК и использование периферийных устройств (комфортно оборудованное рабочее место), адаптивность LMS (настройка интерфейса с учетом возрастных потребностей, вариации объема материала, выбор стиля изложения)

Продолжение *Таблицы 1.*

Гендерные особенности	–	<ul style="list-style-type: none"> • техническая реализация ПК и использование периферических устройств (создание рабочего места с учетом индивидуальных предпочтений), • адаптивность LMS (настройка интерфейса, вариация заданий)
Первичные индивидуальные свойства	–	<ul style="list-style-type: none"> • технические настройки ПК (звук, разрешение экрана монитора, настройки шрифтов, подключение специальных технических устройств), • адаптивность LMS (комбинация выбора текстовых, аудиовизуальных форм, смешенной реальности)
Вторичные индивидуальные свойства	<ul style="list-style-type: none"> • разноуровневое обучение, • поисковые, проблемные и творческие задания, • осуществление своевременного перехода на другие уровни, • эвристическое обучение, • выбор индивидуальной образовательной траектории 	<ul style="list-style-type: none"> • адаптивность LMS (адресация на нужный уровень обучения: опция выбора или опрос на входе, выбор/вариативность количества и уровня трудности заданий, выбор/вариативность времени, срока выполнения, своевременный переход на нужный уровень), • виртуальные лаборатории (расширение креативной и познавательной области), • системы моделирования как инструмент для выполнения поисковых и проблемных заданий
Мотивы и мотивационные установки образовательной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • профильное обучение, • учет интересов, • предоставление возможности изучения актуальных знаний 	<ul style="list-style-type: none"> • адаптивность LMS (настройка интерфейса с учетом личностных ориентаций), • мультиплатформенность LMS (интеграция со специальным и профессиональным ПО), • обучение на реальных примерах, • виртуальные лаборатории (адекватность мотивационных установок), • вариативность использования ПО и технических устройств (удовлетворение познавательной потребности)

Продолжение Таблицы 1.

Цели и ценности образовательной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • контекстное обучение, • разбор конкретных ситуаций, • технологии сотрудничества, • самостоятельное обучение, • общение со специалистами 	<ul style="list-style-type: none"> • коммуникативные системы (технологии совместного создания контента, оценка работы других участников), • технологии web-2.0 (вариативность целей, учебных задач, самостоятельная формулировка темы и создание контента), • системы коллективного доступа к данным (работа над групповыми проектами), • виртуальные лаборатории, • профессиональное ПО (профессиональное самоопределение)
Потребность самообразования и самосовершенствования	<ul style="list-style-type: none"> • формирование позитивной Я-концепции, • метод проектов, • учение через обучение, • частнопредметные технологии обучения. 	<ul style="list-style-type: none"> • адаптивность LMS (построение учебной траектории соразмерно ожиданию, преодолимые препятствия, система оценивания, направленная на позитивное переформулирование целей), • профессиональное ПО и оборудование (удовлетворение познавательной потребности и профессионального интереса), • системы для публикаций результатов деятельности

Следует отметить, что в университетских образовательных практиках такие субъективные факторы, как возрастные и гендерные особенности, первичные индивидуальные свойства, в явном виде в образовательных программах не учитываются. В то время как ориентация на индивидуальные потребности пользователя средствами ИКТ начинается уже на этапе технической реализации персонального рабочего места.

При этом учитываются особенности всех субъективных факторов развития культуры личности, включая индивидуальные особенности: возраст, гендер, первичные и вторичные индивидуальные свойства. В свою очередь, вторичные индивидуальные свойства и субъективные факторы, детерминируемые самой личностью, представляют собой основную область распространения ЛОП в вузе.

Из таблицы видно, что большой удельный вес личностно-ориентированных технологий приходится на использование адаптивных систем управления обучением (LMS), позволяющих осуществлять вариативность интерфейса, содержания и организации обучения. Модули LMS для работы в группе и использование технологий web-2.0 предоставляют возможность реализовывать технологии коллективного создания контента. Мультиплатформенность и мультимедийность обеспечивают интеграцию со специальным и профессиональным программным обеспечением, что актуально при подготовке современных специалистов.

Таким образом, инновационный характер ИКТ в обучении способствует комплексной реализации ЛОП, тем самым, создавая основы для качественного совершенствования университетской эдукологии.

Список использованных источников

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. – № 4.– С. 40-46.
2. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

Корчалова Н. Д., Осипчик И. Е.

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В данном тексте проводится анализ информатизации образования как действия, основанного на новом типе культурного посредника – аудиовизуальном образе. Утверждается, что использование данного типа посредника влечет за собой трансформации в процессе семиозиса, в том числе в образовательном пространстве. Указывается особая роль скорости, присущей электрическим информационно-коммуникативным технологиям, и характера опосредования как принципиальных условий происходящих семиотических преобразований.

The analysis of the informatization of education as an action which is based on the audiovisual form as a new type of the cultural mediator is performed in the paper. The hypothesis that the utilization of this type of mediation involves the transformations in the process of semiosis and in the educational space is maintained. The special role of the speed of the electronic informational and communicational technologies and its mediation nature as the principal conditions of the happening semiotic transformations is explained.

Современные информационно-коммуникативные технологии, все чаще используемые в образовательном процессе, не только и не столько выполняют роль нового (технического) средства обучения, сколько, будучи культурным посредником (ядро которого составляют аудиовизуальные образы), отличным по своей природе от своих предшественников – устного слова и письменного текста, коренным образом его реорганизуют. В свою очередь, это должно

вести к разработке класса педагогических теорий, осмысляющих и проектирующих этот процесс. Такого рода работа активно ведется в рамках критической педагогики и педагогики дистанции, которые стремятся идентифицировать место образовательных институтов в современной информационной ситуации, сформулировать цели, которых они могут достигать, принципы, на которые должны ориентироваться участники образования, и т. д. В данном тексте мы хотели бы присоединиться к этому диалогу и рассмотреть черты, присущие семиозису, задаваемому новым типом посредника (в большей степени нас будут интересовать Интернет и компьютерные технологии), и апплицировать их на образовательные обстоятельства.

Согласно Ч. У. Моррису, семиозис включает три фактора: то, что выступает как знак; то, на что указывает (*refers to*) знак; воздействие, в силу которого соответствующая вещь оказывается для интерпретатора знаком [3]. Эти три компонента семиозиса могут быть названы, соответственно, знаковым средством (или знаконосителем) (*sign vehicle*), десигнатом, (*designatum*) и интерпретантой (*interpretant*), а в качестве четвертого фактора может быть введен интерпретатор (*interpreter*).

Все четыре фактора подразумевают друг друга и целокупно составляют процесс семиозиса. В семиозисе нечто учитывает нечто другое опосредованно, то есть через посредство чего-то третьего. Следовательно, семиозис – это «опосредованное учитывание». Посредниками выступают знаковые средства, [обобщенное] учитывание – это интерпретанта, действующие лица процесса – интерпретаторы, а то, что учитывается, – десигнаты.

Мы полагаем, что в образовательном контексте понимание и учитывание семиозиса, знаковым средством которого выступает аудиовизуальный образ, с необходимостью должно опираться на два ключевых принципа – характер опосредования и скорость.

По мнению М. МакЛюэна, скорость, достигаемая посредством использования электричества, является эксклюзивной особенностью современных средств коммуникации. Она делает вещи мгновенно-одновременными и упраздняет временные и пространственные факторы человеческих ассоциаций и человеческих действий [2, с. 12–15]. Понятая как интерпретанта в процессе се-

миозиса, скорость делает возможным «мгновенное целостное видение сложного процесса» [там же, с. 32], стирая границы между знаковыми средствами и десигнатами, делая более откровенным превалирование эффекта (прагматического измерения семиозиса) над значением (семантическим его измерением).

Вместе с тем «новое электрическое структурирование и конфигурирование жизни все больше и больше сталкивается со старыми линейными и фрагментарными процедурами и инструментами анализа, пришедшими из механической эпохи» [там же, с. 33], что может быть продемонстрировано для образования на примере работы с текстом.

В эпоху доминирования письменного слова работа с текстом приобрела особую пространственно-временную организацию, а само чтение стало отдельным событием. В образовательном контексте ее неотъемлемым атрибутом стало присутствие читающего студента (интерпретатора) в библиотеке, должное занимать существенное время. Учебные задания, связанные с чтением, чаще всего требовали от студента линейного кропотливого продвижения по тексту, будь то составление конспекта, реферата, поиск определения понятия, ответа на вопрос и т. д., что, в свою очередь, делало видимой работу студента как интерпретатора. Инициированное таким образом «медленное чтение» является тем необходимым воздействием (интерпретантой), в силу которого текст становится последовательностью знаков, организованных согласно некоторым правилам.

Скорость современных электрических средств во многом упраздняет привычный пространственно-временной порядок чтения. Оказывается, что практически любой текст – от классических до современных авторов – помещен в глобальную сеть и может быть доступен без существенных пространственных ограничений (как то расположение библиотеки, например). Текстовые редакторы и поисковые интернет-системы, обеспечивающие быстрый поиск по ключевым словам или иным признакам (стоит вспомнить отображение долей секунд, в течение которых производится поиск в Google и др.), отменяют необходимость линейного постепенного чтения, как впрочем и записи, сообщая изначально пространственно развернутому письменному тексту мгновенную (тоталь-

ную) доступность иконического образа, изменяя конфигурацию времени и его отношений с пространством. Однако линейная организация педагогической перцепции может служить основой недовольства преподавателей, но не столько того, что студенты мало читают, сколько того, что они мало присутствуют в библиотеках, не столько того, что они «неглубоко» понимают, сколько того, что невозможно привычным образом идентифицировать в лице студента интерпретатора.

Здесь мы хотели бы обратиться ко второму принципу понимания семиозиса, связанному с современными информационно-коммуникативными технологиями. Выше мы обозначили его как характер опосредования. Отличительной особенностью образов (как комплекса знаковых средств), поставляемых информационными технологиями, в первую очередь, Интернет в виде сообщений, является их обрамление широким кругом сопровождающих сообщений в виде комментариев, оценок и т. п. [1]. В этой ситуации получатель сообщения – интерпретатор – почти никогда не имеет дела с непосредственным содержанием, он осуществляет работу по пониманию сообщения опосредованно, в контексте уже осуществленной или осуществляемой у него «на глазах» работы по интерпретации, и многоголосый шлейф высказываний становится новой формой интерпретанты в процессе семиозиса. Вернее, граница между знаковым средством и интерпретантой становится менее отчетливой и определенной, всегда заново требующей ее идентификации. Более того, существенной чертой современных знаковых средств (в первую очередь аудиовизуальной природы) является активность интерпретатора (читателя, зрителя) в продуцировании значений [4, с. 24], когда «читатель становится автором» [там же, с. 19]. Но в этом качестве он также требует некоторой работы по самоконструированию, определению себя в терминах десигната и знакового средства; силой же, в результате воздействия которой возможна подобная семиотическая игра с идентичностью, т. е. интерпретантой, становится конструкция медиасообщения. Иными словами, границы между элементами семиозиса приобретают большую подвижность и изменчивую конфигуративность, делая более очевидной, чем это было ранее, его сконструированность.

Чем же это оборачивается для образования и, в первую очередь, для педагога? Его голос перестает обладать эксклюзивным значением в интерпретации сообщений, поступающих к учащимся, он оказывается помещенным в ряд других голосов, осуществляющих работу по пониманию, в результате чего также становится более отчетливым его сконструированный характер. Педагогический голос попадает в ту же процедуру семиотических переконфигурирований, как и остальные элементы образовательного пространства. В целом становится понятно, что современный преподаватель более не лоцман, который ведет студентов от одной точки к другой, от непонимания к пониманию, он становится картографом, отмечающим актуальную конфигурацию границ и иницирующим картографическую активность остальных участников образовательного пространства.

Список использованных источников

1. Луман Н. Реальность массмедиа / Н. Луман ; пер. с нем. А. Ю. Антоновского. – М. : Праксис, 2005. – 256 с.
2. Маклюэн, М. Понимание медиа : внешние расширения человека / М. Маклюэн ; пер. с англ. В. Николаева. – М. : Кучково поле, 2007. – 464 с.
3. Моррис, Ч. У. Основания теории знаков / Ч. У. Моррис // Семиотика : сб. пер. ; под ред. Ю. С. Степанова. – М. : Радуга, 2001. – С. 37–89.
4. Szpernalowski, T. Problemy współczesnej kultury audiowizualnej. Media w kontekście edukacji / T. Szpernalowski [Electronic resource] / 2010. – Mode of access : <http://www.zsz7.pl/pdf/media.pdf>. – Date of access : 10.01.2011.

Назаренко С. Д.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ ПРОСТРАНСТВ ДЛЯ ОЧНЫХ КУРСОВ БАКАЛАВРИАТА

В данной работе рассматриваются возможности использования дистанционных площадок (на примере Moodle) для очного обучения на бакалавриате. Основной упор делается на рассмотрение коммуникации между преподавателем и студентом(и), групповой работы студентов в процессе освоения курса, на совместное создание композиции курса (соавторство) в поддерживающем пространстве курса. Также анализируются возможности повышения заинтересованности студентов в изучении курсов. Использование возможностей дистанционного пространства в процессе очного обучения дает новые методологические средства для освоения курсов и стимулирования НИР студентов.

This paper analyses the possibilities of applying the e-learning software platforms (e.g. Moodle) for full-time studies on the bachelor level. The main accent is given to the communication and interaction between lecturer and student, to the group-work of students, to the joint creation of the course content on the platform. Additionally, the possibilities are analysed to increase the students' interest in the studied course via e-learning platform. Generally, implementation of the e-learning platforms in the full-time studies gives new opportunities in the course learning and promotes the students' research work.

Основной вопрос, который задает себе каждый преподаватель, разрабатывая курс, – «Как организовать свою деятельность в кур-

се, чтобы студентов не приходилось заставлять работать, чтобы они были заинтересованы предметом?».

Помочь решить этот вопрос может методология, которая используется в дистанционном образовании (ДО). Существует огромное количество коммерческих и некоммерческих систем он-лайн обучения. Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) – одна из альтернативных некоммерческих систем он-лайн обучения. Данная платформа распространяется бесплатно по лицензии программного обеспечения с открытым кодом. Курс в Moodle имеет следующую структуру: справа находятся участники, элементы курса (анкеты, глоссарии, задания, опросники, ресурсы, тесты, форумы, чаты, wiki и т.д.), управление (установки, редактирование информации, пользователи, группы и т.д.), слева – календарь, где указаны дедлайны по курсу(ам) студента, последние обновления, новостной форум, и посередине – тематические блоки (модули) курса с форумами, методическими рекомендациями преподавателя, литературой, заданиями. Изучение курса идет непрерывно в течение всего семестра (16 недель).

Данная система прекрасно работает в режиме заочного обучения, где важно не терять контакта со студентами и вести текущий контроль успеваемости в течение семестра, в период от установочной до экзаменационной сессии. Преподавателям очного отделения также было предложено сделать поддерживающие курсы в Moodle. Несмотря на то, что преподаватели регулярно встречаются со студентами в течение семестра, поддерживающие курсы оказались очень востребованными. Они не превратились лишь в пространство для накопления необходимой литературы по темам курса и хранения студенческих работ. Хотя эти функции поддерживающий курс выполняет тоже.

Поддерживающее пространство дает возможность сделать структуру курса вариативным. Элементы Moodle – это модули, которые позволяют добавить в курс определенный вид образовательной деятельности, групповой и индивидуальной работы, сформировать индивидуальную образовательную траекторию.

Все студенты изучают основные модули (блоки) курса, но в рамках самостоятельной работы студентов (СПС) (на которую приходится от 1/2 до 2/3 часов по курсу) углубляют свои знания по

интересующим их модулям. Студенты готовят портфолио: письменно анализируют тему, подбирают литературу, пишут резюме по текстам, разрабатывают схемы, готовят вопросы для обсуждения, презентации, сценарии дискуссий и т.п. Все эти материалы они размещают в пространстве курса. Материалы доступны для других студентов и обсуждаются через форум(ы). Проводится групповая работа через WIKI, форумы и т.п. Работа студентов анализируется преподавателем, обсуждается в пространстве курса, а потом на семинарах. Рекомендуются студенту на основании собранного и изученного материала написать статью (тезисы) на конференцию.

Все наработки остаются в теле курса для студентов следующего года обучения со ссылкой на ФИО студентов, которые разработали (углубили) данный модуль. Появляется соавторство в курсе, что является стимулирующим фактором для студентов. Особенно для тех, кто планирует поступать в магистратуру и заниматься исследовательскими проектами. Меняется функция преподавателя. «...«Эра Профессора» <...> заканчивается. <...> в учебном процессе главенствующее место занимают тренеры, модераторы, фасилитаторы, а личностная компонента ... переходит на сторону учащихся» [1]. «Основная функция преподавателя в модульном обучении, основывающаяся на индивидуальном подходе к каждому студенту, определяется как консультационно-координирующая»[2].

Поддерживающее пространство превращается в базу данных курса, т. е. со временем (через 2-3 года), в результате совместной работы преподавателя и студента, накапливается огромный материал по темам курса. Студенты и преподаватели активно выстраивают новое знание по мере совместного участия в образовательном процессе.

Это дает возможность создать для каждого студента индивидуальное содержание курса на основе базового материала, который должен усвоить каждый студент через основные модули. Плюс содержание курса может меняться в зависимости от интереса группы студентов каждого набора. Также эту базу данных можно использовать в научно-исследовательской работе студентов, при написании курсовых и дипломных работ.

Конечно, не все студенты смогут проявить самостоятельность, заинтересованность и интеллектуальные способности, необходи-

мые для такой работы. Поэтому если будет так работать 1/3 группы – это уже хороший результат.

Возможно ли такое активное изучение курса без поддерживающего пространства? Возможно, но основное в этой работе – чтобы результат остался в структуре курса и стал доступен следующей группе студентов. Обучение особенно эффективно, когда студент создает что-то для передачи другим.

Список использованных источников

1. Ключарев Г.А. Дополнительное образование – проблема легитимации практики. Институт социологии Российской Академии наук, <http://www.isras.ru/> [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: http://www.stel.ru/pdf/digest_35_1010.pdf
2. Конышева А.В. Модульное обучение как средство управления самостоятельной работой студентов «Высшее образование в России», <http://www.vovr.ru/> [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: http://www.stel.ru/pdf/digest_34_0910.pdf

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ ОТБОРА И СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЭУМК ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье обсуждается актуальная проблема совершенствования современного вузовского образования. Ключевым моментом выступает вопрос учебно-методического обеспечения основных психологических дисциплин педагогических специальностей. Аргументация целесообразности создания электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), принципов отбора и структурирования их содержания основывается на закономерностях общественных изменений, а также психологических особенностях развития интеллектуальной и мотивационной сфер личности современного студента.

The actual problem of modern high school education improvement is discussed in the article. The main issue of educational and methodical providing acts the question of psychological disciplines in pedagogical specialties. Expediency argument of creation the electronic educational and methodical complexes (EUMK), principles of selection and structuring their contents is based on regularities of public changes, and psychological features of the development in the intellectual and motivational spheres of the modern student identity also.

В современном обществе, переживающем период перехода к информационной эпохе, возрастает социальная значимость образования, предназначение которого видится не только в вооружении человека имеющимися знаниями, сколько в формировании способности к непрерывному самостоятельному и творческому

их приобретению в течение жизни. Данное положение особенно важно при подготовке специалистов высшей квалификации по педагогическим специальностям, так как именно они оказываются дальнейшими трансляторами образовательных услуг.

Качественно новой стороной функционирования образования в глобальном информационном обществе, без которой невозможно реализовать идею его устойчивого развития, выступает построение системы опережающего (инновационного) образования. По мнению современных специалистов в области педагогики высшей школы, в частности Клименко В.А., инновационный контекст образования должен базироваться на математизации, компьютеризации, интернетизации учебного процесса, с одной стороны, с другой – опираться на экологическую направленность, гуманизацию и гуманитаризацию образования.

Интегративной характеристикой личности профессионала (как продукта образовательного процесса) в настоящее время признано такое её качество как компетентность, которая понимается как личностно обусловленное социально-профессиональное свойство человека. Понятие компетентность имплицитно включено в понимание ключевых компетенций, которыми должен обладать современный специалист в любой области профессиональной деятельности, в том числе и системе образования. Компетентностный принцип в построении стандартов для высшего педагогического образования трансформируется в систему ключевых компетенций, которыми должен обладать будущий педагог. Основными среди них являются: специальные (профессиональные), образовательные (познавательные), информационно-коммуникативные, культурно-духовные. Необходимость перехода от доминирующей в современных вузах знаниевой ориентации учебного процесса к компетентностной и выступает теоретическим основанием для определения запроса на разработку электронных учебно-методических комплексов, как средств формирования компетентностей, определяет специфику отбора и способа работы с информацией, структурирования модулей. Специфика психологических дисциплин выступает оптимальной базой для организации подобной работы.

Ориентация на формирование культурно-духовных компетенций будущего педагога (особенно, специалиста дошкольного обра-

зования) априори основывается на идеях Л.С. Выготского, сформулированных в его культурно-исторической теории: культура выступает определяющим фактором личностного развития и формирования высших психических функций. Уровень личностного развития, зрелость личности определяется мерой её приобщения к культуре как совокупному опыту человечества, в том числе информационному. Исходя из этого содержание информации ЭУМК по основным психологическим дисциплинам должно отражать актуальные направления развития и современный уровень психологического знания, включать наиболее актуальные проблемы психолого-педагогической практики, формировать широкий научный кругозор (актуальные проблемные поля для психологических исследований). Важнейшим специфическим основанием для разработки учебно-методических материалов для будущих педагогов является концепция формирования психологической культуры личности педагога (Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов), согласно которой, педагог должен знать предпосылки и условия, механизмы и закономерности психологической жизни ребёнка (и своей), закономерности освоения деятельности, развития отношений и общения. При этом иметь способность применять эти знания на практике. Поэтому в число структурно-содержательных компонентов учебно-методического комплекса должны быть включены как теоретические материалы – программа дисциплины, содержание основных разделов, глоссарий, но и практические задания. Кроме того, для формирования профессионально-психологической культуры педагога необходимо активно использовать возможности самостоятельной научно-исследовательской работы студентов, т.е., например, должна быть представлена тематика рефератов, творческих работ, задания научно-исследовательского характера разного уровня сложности.

Эффективность отбора и структурирования материала по дисциплине определяется модульным принципом его построения и рациональным подходом в сочетании решения задач развития интеллекта при мотивационно-эмоциональном подкреплении в процессе коммуникации (Лобанов А. П.). Основные способы реализации этого принципа: трансляция - односторонняя передача информации; ретрансляция – прямые вопросы для закрепления (приём «вторичного обращения»); ретрансляция с обратной свя-

зью - сохранение информационного содержания, достижение «со- понимания», снятие вопроса об интеллектуальном пороге студента вуза (Дроздова Н. В., Лефрансуа Г.).

Студенческий возраст является сензитивным для развития разных составляющих интеллекта (текущий и кристаллизованный) (Horn, 1982). Поэтому при отборе информации и структурировании модуля необходимо не только наполнить его максимально возможным объёмом понятий, категорий, проблемных и дискуссионных позиций современного психологического знания и смежных наук, но и предоставить возможность формулировать суждения, анализировать проблемы и использовать усвоенные стратегии для решения разнообразных задач. Данное положение опосредует включения в содержание модуля компонента контрольных вопросов, тестов, что дополнительно детерминирует познавательную активность как студента, так и преподавателя, обеспечит соответствие принципу реципрокного детерминизма (Венгер А. Л., Лефрансуа Г.).

В соответствии с когнитивно-интеллектуальным подходом организации информационного пространства следует учитывать законы и закономерности переработки и усвоения информации, интеллектуально-когнитивное развитие субъектов образовательного процесса. Современная когнитивная психология накопила значительный арсенал инноваций, которые могут быть использованы при создании электронных образовательных ресурсов. В контексте данной работы следует принять во внимание такой тип предоставления информации, в котором используется элемент «предварительного организатора». В таком качестве используется предваряющие информационный поток вопросы, ключевые слова, опорные конспекты и схемы, обращённые к домен-специфическому знанию (опыту, психологической предобразованности, личностной вовлечённости, ожиданиям) студентов. Таким образом, предварительный организатор выступит в роли связующего звена между содержанием изучаемого материала и уже изученного, своего жизненного опыта. Возникающие ассоциативные связи актуализируют в сознании познающего её второй компонент.

Мышление современной молодёжи часто характеризуют как свободное и ассоциативное, неустойчивое. Воспринимается и сохра-

няется прежде всего то, что визуализируется, вызывает новые сильные ощущения. Поэтому можно говорить, что в настоящий момент отношение к традиционным формам обучения, к непосредственной коммуникации в образовательном пространстве, их субъектности, неоднозначно. Тем более очевидной становится необходимость сочетания опосредованного современными информационными технологиями процесса обучения с получением обратной связи, как в непосредственной, так и опосредованной педагогической коммуникации.

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭКОНОМИКИ

В данной статье указаны научные подходы к инновации в педагогике, инновационным подходам в образовании. Изложен практический опыт использования инновационных подходов в подготовке преподавателей экономики при преподавании дисциплины «Методика преподавания экономики», представлена авторская классификация активных (интерактивных) методов обучения.

Scientific approaches to innovations in pedagogic and innovative approaches in education have specified in this article. Practice experience of using of innovative approaches in preparing of economic teachers in discipline “Methodic of economic teaching” teaching has submitted. Authors classification of active(interactive) methods of teaching has presented.

Одним из стратегических заданий программы высшего образования, в соответствии с Концепцией развития образования в Украине на XXI столетие, является достижение качественно нового уровня мобильности и профессионально-практической подготовки специалиста с высшим образованием, который отвечает модели конкурентоспособного специалиста. Это обуславливает постановку вопроса о внедрении в процесс обучения инновационных педагогических подходов, и именно этим обусловлено на сегодняшнем этапе развития образования внимание педагогов, методистов к инновациям.

Проблемы педагогической инноватики пытаются решить исследователи разных стран. Более известными и значимыми считаются

научные работы З. Абасова, К. Ангеловски, И. Беха, Л. Даниленко, В. Загвязинского, М. Кларина, М. Поташник, Л. Подымовой, О. Савченко, С. Сысоева, В. Сластенина, Н. Юсуфбековой и др. В своих научных трудах исследователи пытались определить понятия «инновация», «педагогическая инновация», условия эффективности и виды педагогических инноваций, проанализировать составляющие готовности к инновационной деятельности, основные черты педагога-инноватора.

Высшая школа в условиях евроинтеграции должна подготовить такого преподавателя, который сможет не только мастерски демонстрировать приобретенные знания и умения, а и дать возможность студенту раскрыть, реализовать свой внутренний потенциал. Это становится возможным при помощи разработки и внедрения в образовательный процесс инновационных педагогических подходов. На современном этапе все более очевидным становится тот факт, что традиционная система образования, ориентированная на передачу знаний, умений и навыков, не успевает за темпами их наращивания. Поэтому и стоит остро вопрос об использовании инновационных подходов. Инновационные подходы к образованию обеспечивают условия эффективного развития личности, осуществление ее права на индивидуальный творческий вклад, на личностную инициативу, на свободу саморазвития. В научной литературе можно найти различные подходы к проблеме подготовки будущих педагогов на основе инновационных подходов в преподавании. Важной тенденцией инновационных дидактических поисков, как указывает И. Зязюн, есть «поєднання різних видів надпредметної навчальної діяльності не лише в процесуальних виявах, як способи вибудови учіння, але і в змістовному, тобто як об'єкти засвоєння, опанування (від дослідницького учіння – до учіння досліджень, від учіння через дискусію – до учіння дискусії та ін.)» [1, с. 5].

Анализ научной педагогической литературы показал, что инновацию в педагогике следует рассматривать как реализованное нововведение в образовании – в содержании, методах, приемах, формах учебной деятельности и воспитании личности (методиках, технологиях), в содержании и формах организации управления, в организации структуры вузов, средствах обучения и воспи-

тания, а также в подходах к социальным услугам в образовании, что существенно повышает качество и результативность учебно-воспитательного процесса.

О. Козлова использует в своих исследованиях понятие «инновационное обучение», это – новый тип организации учебно-воспитательного процесса, что «орієнтується на створення готовності особистості до швидко зростаючих змін у суспільстві, готовності до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здібностей до творчості, до різноманітних форм мислення. А також до здатності до співпраці з іншими людьми» [3, с. 240].

В рамках данной статьи ограничимся инновационными методами, которые мы используем в процессе подготовки преподавателей экономики. В условиях обучения в Криворожском экономическом институте Государственного высшего учебного заведения «Криворожский национальный университет» (КЭИ ГВУЗ «КНУ») студенты имеют возможность получить, к основной экономической специальности, дополнительную - преподаватель экономики (выборочный пакет). Перед преподавателями кафедры социологии, педагогики и психологии стоит важная задача – не только применять инновационные подходы (инновационные технологии, методики, средства), но и научить будущих преподавателей экономики разбираться в теоретических аспектах инновационного обучения, практически реализовывать инновационные подходы во время прохождения студентами педагогической практики.

Преподавателями кафедры разработан учебно-методический комплекс с использованием инновационных подходов к преподаванию дисциплины «Методика преподавания экономики» (доцентом Е. А. Павленко, доцентом Л. И. Красовской). В процессе преподавания дисциплины «Методика преподавания экономики» в условиях нашего вуза мы используем целый спектр активных (интерактивных), методов, форм, средств обучения. Нами предложена и обоснована авторская классификация активных (интерактивных) методов обучения. В первую группу данной классификации мы включили проблемный метод обучения, который реализуется на лекционных и семинарско-практических занятиях; во вторую группу входят соревновательные методы (метод соревнований) – это экономическое соревнование «Брейн-ринг», метод «рекламы», эко-

номический «КВН», экономические «Крестики-нолики», экономический «Счастливый случай» и др., которые реализуются на практических занятиях; третья группа – индивидуальная имитация будущей производственной деятельности, в которую вошли: анализ конкретной экономической ситуации, метод инцидента, метод имитационных упражнений, которые реализуются на семинарско-практических занятиях; четвертая группа – методы коллективной имитации будущей производственной деятельности, в нее входят: игровые методы (деловые игры и их разновидности: ролевые, симулятивные, управленческие и т.п.), «мозговая атака» («мозговой бромсторминг»), метод Case Studies, которые реализуются на практических занятиях.

Во время подготовки к практическим занятиям и на самих практических занятиях в процессе изучения дисциплины «Методика преподавания экономики», студенты выполняют разнообразные задания, которые направлены на развитие воображения, аналитического, логического мышления, на развитие творческих способностей. Например, сочинить экономическую сказку для школьников (с определением образовательной, воспитательной и развивающих целей, с учетом возрастных и интеллектуальных особенностей учащихся); разработать сценарий экономической недели; разработать планы-конспекты уроков для общеобразовательных учебных заведений с использованием метода Case Studies, проектного метода, соревновательного метода; подготовить презентацию уроков, которые будут использоваться студентами во время прохождения педагогической практики (при помощи мультимедийных средств, программ Power Point); решить проблемные ситуации; подготовить фрагменты занятий по экономике и разыграть их и др.

Выводы. Таким образом, мы убеждены, что инновации в образовании являются неотъемлемой составляющей процесса профессионально-методической подготовки будущих преподавателей экономики. Особое место в подготовке преподавателей экономики принадлежит дисциплине «Методика преподавания экономики», которая может создать базу профессиональных знаний и умений и обеспечить необходимые условия для развития умений самостоятельно и творчески мыслить, ориентироваться в незнакомой ситуации, находить свои подходы к решению проблем. Все

это определяет профессиональные качества будущего преподавателя экономики.

Список использованных источников

1. Зязюн І.А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння / І.А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. /Ред. кол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2000. – С. 4-7.
2. Кларин, М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели / М.В Кларин. – М.: Наука, 1997.
3. Козлова, О.І. Основні стратегії педагогічного впливу при традиційному та інноваційному підходах до навчання /О. І. Козлова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць /ред. кол. Л. І. Даниленко та ін. – К. : Логос, 2000. – С. 239-245.
4. Красовська, Л.І. Методика викладання економіки: [навчально-методичний посібник] /Л.І. Красовська, О.О. Павленко. – Кривий Ріг: ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана» КЕІ, 2011.
5. Павленко, О.О. Методичні вказівки для самостійної роботи з дисципліни «Методика викладання економіки» «Використання проблемного навчання в навчальному процесі» / О.О Павленко. – Кривий Ріг: КЕІ КНЕУ, 2003.
6. Павленко, О.О. Методичні вказівки для самостійної роботи з дисципліни «Методика викладання економіки» «Застосування змагальних методів навчання при викладанні економічних дисциплін» / О.О. Павленко – Кривий Ріг: КЕІ КНЕУ, 2003.
7. Павленко, О.О. Методичні вказівки для самостійної роботи з дисципліни «Методика викладання економіки» «Застосування методу Case Studies при викладанні економічних дисциплін» / О.О. Павленко – Кривий Ріг: КЕІ КНЕУ, 2005.

Пальм Г. А.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА «ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

В связи с широким распространением современных информационных технологий перед преподавателями высшей школы стоят задачи методического осмысления возможностей их использования в учебном процессе. В данном тексте рассмотрены методические проблемы разработки и внедрения в учебный процесс электронного учебника. Описаны особенности авторского подхода к разработке курса «Общая психология» для студентов-психологов.

In connection with wide distribution of modern information technologies before the teachers of higher school the tasks of methodical comprehension of possibilities of their use cost in an educational process. The methodical problems of development and introduction in the educational process of electronic textbook are considered in this text. The features of the author going are described near development of course «General psychology» for students-psychologists.

Развитие в современном обществе информационных технологий не могло не затронуть сферу обучения. Сегодня преподаватель высшей школы должен в своей работе постоянно учитывать изменения, которые произошли в информационной среде. Широкий доступ к интернет-ресурсам по психологии сделал, например, совершенно бессмысленной такую традиционную форму обучения, как написание рефератов, курсовых, а зачастую и дипломных работ, поскольку теоретические части этих работ просто «скачиваются» из сети. Как таковое практически перестало существовать

конспектирование: необходимый материал студент «ксерит» или распечатывает, в лучшем случае выделяя маркером «основные места». В то же время большинство психологических сайтов, на наш взгляд, никак не могут использоваться в качестве учебных (это, собственно, и не является их целью), поскольку: 1) часто предоставляют информацию, очень далекую от научной; 2) информация не систематизирована и не структурирована; 3) информация «свернута» до уровня шпаргалок. В последнее время, кроме интернет-ресурсов, в студенческой среде распространены компакт-диски кустарного производства, на которые «скинуты» без всякой системы: материалы все тех же сайтов, студенческие конспекты каких-то лекций (кто-то не поленился сделать их электронный вариант, и он «гуляет» с курса на курс, хотя сам преподаватель – автор законспектированных лекций – уже давно внес в них принципиальные изменения); литература, собранная со всех библиотечных сайтов по принципу «авось пригодится».

Мы намеренно не останавливаемся сейчас на положительных сторонах интернет-ресурсов по психологии (прежде всего, тех же библиотечных сайтов), чтобы подчеркнуть: все они могут использоваться только как вспомогательные средства обучения. И в этой ситуации у преподавателя есть два варианта методики работы с информационными технологиями: 1) используя уже имеющиеся ресурсы, организовывать работу студентов с ними; 2) создавать собственные компьютерные учебные программы, структура которых соответствовала бы цели обучения в вузе и структуре учебно-профессиональной деятельности студентов.

При организации преподавания дисциплины «Общая психология» для студентов-психологов мы выбрали второй вариант – создание собственного электронного учебника по этой дисциплине. Начиная работу по созданию электронного учебника, мы сразу столкнулись с рядом противоречий и проблем, решение которых нашло воплощение в конечном методическом продукте.

Во-первых, электронная репрезентация учебного материала (электронный конспект или слайд-конспект) предполагает, что студент получает знания в готовом виде – в виде определений, положений, схем. Но ведущей потребностью учебно-профессиональной деятельности студента является профессионально-познавательная

потребность, содержание которой составляет профессиональный интерес. Если теоретическое знание задается в готовом виде, это не способствует его усвоению и развитию научно-профессионального мышления.

Во-вторых, возможности электронного учебника значительно ограничивают личный контакт студента с преподавателем.

В-третьих, существуют важные отличия в содержании и методике преподавания теоретических и прикладных дисциплин. Основной целью преподавания дисциплины «Общая психология» является усвоение студентами общих закономерностей функционирования и развития психики. Эта дисциплина имеет наибольший объем в учебных планах подготовки психологов, рассчитана на изучение на протяжении четырех семестров, создает фундамент для дальнейшего изучения студентами конкретных прикладных отраслей психологии. Понятно, что для реализации принципа систематичности усвоения знаний необходимо выделение и удержание на протяжении всего периода изучения четкого смыслового «стержня» курса.

Все обозначенные методические проблемы мы пытались преодолеть, создавая электронный учебник «Общая психология».

Учебник традиционно является основным видом учебной литературы. Его отличительные особенности: учебник содержит в сжатом виде весь основной учебный материал по дисциплине; учебник излагает содержание основных научных понятий в строгой системе, в их существенных связях и отношениях; учебник не исчерпывает всего научного содержания учебной дисциплины. Использование компьютерных технологий дает возможность создать учебник нового типа, который содержит учебный материал (конспект лекций), наглядное пособие (слайд-конспект), фрагменты учебной и научной литературы по теме, сведения об ученых, внесших значительный вклад в исследование той или иной проблемы, глоссарий, учебные задания и контрольные тесты. Преимуществами такого учебника является то, что:

- учебный материал структурирован по темам соответственной программе дисциплины, а значит, студент не тратит время, отыскивая необходимые данные в Интернете;

- к этому учебному материалу студент может обращаться во время подготовки к семинарским занятиям и экзаменам;
- материалы учебника может использовать преподаватель на занятии;
- объем материалов учебника позволяет организовать самостоятельную работу студентов над вопросами и темами, которые не освещаются во время аудиторных занятий;
- учебные задания к каждой теме позволяют проверить умение применить полученные знания на практике;
- образцы тестовых заданий к каждой теме позволяют проверить уровень усвоения учебного материала.

Система гиперссылок позволяет легко ориентироваться в материалах учебника. Наглядность способствует их усвоению. Творческие задания к каждому вопросу каждой темы призваны формировать активность и самостоятельность в овладении знаниями. Авторский дизайн позволяет решить проблему “неперсонифицированности” электронного учебника. Каждый файл снабжен определенным иллюстративным материалом, который, с точки зрения автора курса, выступает как символ или метафора данной темы. Это в какой-то мере позволило нам выразить собственное отношение к рассматриваемой информации. Одинаковый дизайн “сквозных” файлов курса (введения к темам, литература и т.п.) позволяет сохранять общую структуру и реализовывать принцип систематичности.

Опыт использования электронного учебника в процессе подготовки психологов доказал его несомненную эффективность и полезность.

ИННОВАЦИОННОСТЬ ИКТ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Информационные технологии стали реальностью современного образования во всем мире. Однако их действительная инновационность и влияние на совершенствование качества образования в университете подвергаются сомнению зарубежными исследователями. Они, согласно проведенному нами анализу, выделяют ряд направлений для критики и ведут активные поиски для преодоления недостатков.

Information technology has become a reality of modern education in the world. However, their true innovativeness and impact on improving the quality of education at the University is questioned by foreign researchers. They are, according to our analysis, identify a number of areas for criticism and are actively seeking to overcome the shortcomings.

На начальном этапе активного внедрения в систему университетского образования ИКТ были синонимичны понятию инновационные технологии, то ныне их нередко называют «потенциально эффективными, но бездоказательно инновационными». Это связано с тем, что зарубежные специалисты прошли этап эйфории и провозглашения ИКТ радикальной инновацией значительно раньше нас. Уже к середине 1990-х гг. стало понятно, что сами технологии какие бы они совершенные не были, кардинально едва ли что-нибудь качественно изменят в образовании.

Сегодня ИКТ рассматриваются в качестве «посредников изменения»: как технологические средства, которые должны соответствовать педагогическому содержанию и целям обучения и как продукт, имеющий свой огромный трансформационный потенци-

ал изменять среду учения, делая ее более гибкой, более увлекательной и бросающей вызов обучаемым.

В Канаде было проведено исследование, в рамках которого было выяснено, что действительно доступно на глобальном мультимедийном образовательном рынке. По их мнению, это, главным образом, технологии мультимедиа первого поколения. Они включают в себя: электронные учебники по академическим предметам традиционной программы обучения в университете; электронный вариант того, что отражает общее знание в различных областях; разнообразную справочную литературу: энциклопедии, словари и т. д.; многообразие мультимедийных образовательных игр; культурное знание (например, лучшие музеи мира). Во многом, это своеобразная компьютерная версия печатных изданий, перенесенных в Интернет или на компакт-диски.

Более четко расставить некоторые важные психолого-педагогические акценты, призвано второе поколение ИКТ – высокоинтеллектуальные и креативные образовательные мультимедийные технологии (high intellectual and creative educational multimedia technologies – HICEMTs). В них фокус не столько на инновационные возможности электронных технологий, сколько на новые стратегии обучения и учения исходя из понимания того, что образовательный процесс во многом основан на психологических процессах и явлениях. Они также направлены на актуализацию фундаментальных когнитивных механизмов, которые играют важную роль в интеллектуальном и творческом развитии человека.

Выделим, на основе проведенного нами анализа, традиционные и новые направления критики применения ИКТ в образовании (сквозь призму взглядов западных исследователей).

Во-первых, при создании любой виртуальной модели обучения в университете одной из основных проблем является та, которую авторы международного проекта «Делила» называют «педагогический разрыв» – разделение экспертов специалистов, знающих, как учить чему-то через электронные технологии, и специалистов, отвечающих за то, чему учить.

Во-вторых, применение ИКТ в образовании как любое изменение «это не цель сама по себе, они должны отвечать на фундаментальные вопросы». Это трудно, в том числе и потому что «цели образо-

вания в современном обществе и лучшие средства их достижения не ясны и нет консенсуса».

В-третьих, отмечается отсутствие согласия по поводу концептуальных подходов к образованию на основе применения новых ИКТ. Кратко рассмотренный выше «психологический подход» – одно из разрабатываемых направлений.

В-четвертых, еще в 1960-х гг. было отмечено, что технологические инновации относительно легко принимать и также легко отказаться от них. Одной из «заманчивых опасностей» внедрения таких технологий является то, что они «создают иллюзию радикальной инновации», поскольку инновация как набор материалов и ресурсов самый зримый аспект изменений, самый легкий для осуществления, но только буквально (М. Фуллан).

В-пятых, для преподавателей университетов технологии должны быть частью профессиональной деятельности. Однако далеко не все готовы и хотят их реально интегрировать в учебный процесс, подтверждая факт того, что ни одна инновация не может быть реализована, если ее значение не воспринято (скрытое сопротивление).

В-шестых, многие преподаватели идут по т.н. лже-инновационному пути. Они проводят «показушные» лекции, презентации с использованием ИКТ, которые создают видимость нового, не являясь таковыми по сути (визуализированное старое содержание).

Как решить некоторые из названных проблем? В целом, называются три основные стадии успешного распространения технологий в университете: замена, когда ИКТ автоматизируют существующие виды обучения; переход, когда начинают изменяться методики обучения (использование, например, E-mail в учебном процессе); трансформация, когда появляются качественно новые методики обучения и старые выходят из употребления.

Э. Мэндинах и Э. Клин описали четыре стадии, которые надо пройти преподавателю в освоении ИКТ. Первая: стадия выживания («борется» с ИКТ, сталкивается со всеми возможными проблемами, ничего кардинально не изменяет с помощью ИКТ); стадия мастерства (возрастающее понимание возможностей ИКТ, новые формы их использования); стадия воздействия (сочетает информационные и педагогические технологии, не боится экспериментировать); инновационная стадия (творческое педагогическое

использование ИКТ в обучении и учении с получением лучшего результата).

И наконец, ИКТ как инновация в университете непосредственным образом зависит от культуры учебного заведения, не просто декларируемых, а реальных приоритетов и превалирующих положений о том, что является лучшим для студентов и вуза.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ СРЕДАХ

В данном тексте анализируются методические и организационные проблемы, возникающие в ходе внедрения в университетскую эдукологию дистанционного обучения в телекоммуникационных средах. Отмечаются несомненные достоинства новых практик инновационного образования в вузе. Анализируются проблемы, возникающие в ходе их осуществления, намечаются пути их решения на данном этапе развития дистанционного образования.

This text analyzes the methodological and organizational issues that arise during the implementation of the university of Education science distance learning in telecommunications environments. There have doubtless advantages of new innovative education practices at the university. Analysis of the problems arising in the course of their implementation, and outlines ways to address them at this stage of development of distance education.

Дистанционное обучение сочетает в себе элементы классического университетского образования и многие элементы виртуальной образовательной среды. Для решения проблемы общения преподавателя-тьютора со слушателями сегодня используются самые современные образовательные технологии, разрабатываются сложные системы организационно-методического обеспечения.

С появлением новых информационно-компьютерных технологий существенно выигрывает качество предлагаемых программ вузовского обучения и методическое обеспечение учебного процесса. Даже более того, появляются новые возможности международной

интеграции образовательных учреждений в мировое виртуальное образовательное пространство.

Однако обратим внимание на противоречие, возникающее между содержанием образования, учебно-методическим обеспечением дисциплин, предлагаемых в форме дистанционных курсов, и возможностями используемых при этом информационно-коммуникационных технологий. Так, существующий опыт системы дистанционного обучения за рубежом показывает, что состав учебно-методических материалов по некоторым дисциплинам ограничивается лишь учебно-практическими пособиями, которые не могут восполнить весь спектр авторских разработок (материалов к выдаче, деловых игр, вспомогательных методических материалов для ситуационного обучения студентов, методических рекомендаций по изучению курса и т.д.)

Качество используемых электронных учебников не всегда соответствует уровню развития современных информационно-коммуникационных технологий, а также зарубежным аналогам. Существует необходимость в разработке учебных планов и программ подготовки мультипликаторов и тьюторов.

Одной из проблем является также отсутствие законодательной основы формирования и развития системы дистанционного образования как интегрированной информационной среды в едином образовательном пространстве, включая, например, вопросы стандартизации технологий обучения, инструментов регулирования и контроля межрегионального и международного трансфера образования.

Опыт практической реализации системы дистанционного образования на сегодняшний день обнаруживает ряд ее слабых мест как в методическом, так и в организационном отношении:

- методические требования, предъявляемые к учебно-практическим пособиям, ограничивают возможности авторов наиболее полно представить изучаемый материал;
- уровень подготовки и оплаты труда тьюторов не соответствует потребностям обеспечения учебного процесса высококвалифицированными педагогическими кадрами;

- возможности широкого использования телекоммуникационных технологий весьма ограничены из-за высокой стоимости трафика и низкого качества связи.

Между тем методическое обеспечение учебного процесса в вузе независимо от формы обучения продолжает оставаться ключевым моментом, определяющим качество предоставляемых образовательных услуг.

Исследования показывают, что дидактический инструментарий дистанционного образования должен включать следующие процедуры:

- выделение средствами теории графов базовых (фундаментальных) знаний дисциплины вместе с сетью их логических взаимосвязей;
- моделирование базовых знаний в символической форме;
- преобразование модели базовых знаний с целью выделения наиболее общих системных понятий и отношений и их взаимосвязей (проектирование базового модуля дисциплины);
- формирование структур наиболее общих способов познавательной деятельности, характерных для данной дисциплины;
- построение системы частных задач, решаемых общими способами;
- построение системы тестирования, позволяющей студенту сделать заключение об уровне усвоения общего способа решения данного класса познавательных задач.

Использование информационных технологий в дистанционном образовании должно сочетаться с принципом предметного обучения. Сложность ситуации обуславливается тем, что при реализации дистанционного компьютерного обучения студент должен осваивать новые приемы усвоения информации. Это определяет необходимость вычленения в содержании обучения по крайней мере двух уровней формализации научной информации. Первый уровень составляет профессиональная терминология, предполагающая формализацию в границах естественного языка. Второй, более значимый уровень формализации, определяется максимальным использованием искусственного языка.

Содержание, в котором преобладает хорошо формализованная научная информация, обладает большими дидактическими возможностями, поскольку в максимальной степени удовлетворяет принципам наглядности, доступности, оперативности знаний, прочности их усвоения.

Повышение эффективности дистанционного университетского образования, стимулирование интереса может быть также достигнуто в процессе реализации принципа системности в обучении. Он предполагает включение в дидактический процесс ряда средств, использующих возможности различных наук и практических сфер деятельности с тем, чтобы обеспечить алгоритмичность обучения. В данном контексте под алгоритмом понимается четко выявленная последовательность действий; допускается, что в алгоритме данной деятельности могут присутствовать и такие действия, которые не формализованы, важно лишь, что этот этап алгоритма успешно выполняется учащимися. Это правило является основополагающим для построения компьютерного учебного пособия, обеспечивающего на современном этапе развития дистанционного образования наиболее совершенный способ предъявления учащимся учебной информации.

Успешное использование всех возможностей и достижений информационных технологий в образовании требует развития таких новых направлений научных исследований, как компьютерная психология, компьютерная дидактика, компьютерная этика. Трудности могут быть преодолены путем формирования специальных творческих коллективов, обеспечения приоритетности разработки стратегии и идеологии применения информационных технологий в образовании.

Сергеенкова В. В.

ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: ПРАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БГУ

В представленном материале представлены различные формы электронных средств обучения, используемых на историческом факультете БГУ (электронные учебно-методические комплекты, учебно-методические комплексы, моноцелевые и многоцелевые электронные образовательные проекты (ЭОП), тесты в системе e-University, собственные локальные тестовые среды, элементы дистанционного обучения). В тексте определяется важность использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в сочетании с традиционными формами обучения.

In the presented material various forms of the electronic tutorials used at the department of history of Belarusian State University are presented (electronic educational and methodical sets, educational and methodical complexes, monotarget and multi-purpose electronic educational projects, tests in the e-University system, own local tests systems, elements of distance learning). The importance of using of information and communication technologies (ICT) in combination with the traditional forms of teaching are determined in the text.

В настоящее время в учебный процесс в вузе все активнее внедряются ИКТ, что позволяет совершенствовать методы преподавания. Безусловно, нельзя отбрасывать традиционные методы преподавания, основанные на постоянном контакте преподавателя и студента с использованием в процессе обучения информации на

бумажном носителе. Однако без развития и использования электронных средств обучения невозможно в современном мире готовить специалистов с высшим университетским образованием, формировать их профессиональные компетенции.

Все это находится в тесной связи с системой менеджмента качества в БГУ. На историческом факультете в качестве электронных средств обучения разрабатываются и внедряются в учебный процесс для обеспечения общепрофессиональных и специальных дисциплин электронные учебно-методические комплекты, учебно-методические комплексы, моноцелевые и многоцелевые ЭОП, тесты в системе e-University, собственные локальные тестовые среды, элементы дистанционного обучения.

Электронные учебно-методические комплекты включают в себя типовую (или базовую) и рабочую программу, критерии работы по рейтинговой или модульно-рейтинговой системе, курс лекций (учебные пособия, конспекты лекций), практикум (тематика практических и семинарских занятий с перечнем вопросов, источников и литературы, тексты самих исторических источников), задания по КСР, тесты для самоконтроля и контроля знаний и др. Все эти материалы расположены на сервере и частично на сайте исторического факультета и доступны для студентов. Они крайне необходимы и постоянно востребованы студентами дневной и, что особенно важно, заочной формы обучения. Однако чтобы электронные учебно-методические комплекты стали электронными учебно-методическими комплексами необходима серьезная помощь специалистов-программистов.

В практике работы преподавателей и студентов используется совместная разработка и внедрение ЭОП: моноцелевых и многоцелевых. Моноцелевые проекты – это, своего рода презентации. Они создаются на базе офисного пакета прикладных программ Microsoft PowerPoint для сопровождения лекций по определенным темам или по всему лекционному курсу. Предварительно разрабатывается подробная структура проекта в соответствии с типовой и рабочей программой. Только после этого презентация наполняется текстовой, иллюстративной и другой информацией. Примерами подобных моноцелевых ЭОП являются работы, созданные на кафедре истории России: «Отмена крепостного права в России»,

«Общественно-политическое движение в России во второй половине XIX в. Народничество», «Украинские земли во второй половине XIX в.», «Движение декабристов», «Крымская война», «Русско-японская война» и многие другие. Фактически, моноцелевые ЭОП созданы по всем темам дисциплины «История России и Украины» (XIX — начало XX в.). Они содержат интересный иллюстративный материал, карты, портреты, глоссарий, персоналии исторических деятелей, иногда имеют и звуковое сопровождение.

Многоцелевые ЭОП представляют собой как бы мини-электронные учебно-методические комплексы. При разработке таких ЭОП можно выделить несколько этапов: выработка концепции проекта (определение его целей и задач, требований и результатов); разработка его структурно-логической схемы, содержания и структуры; реализация проекта; апробация и корректировка; внедрение в учебный процесс.

Примерами таких многоцелевых ЭОП являются разработки, созданные совместно кафедрой истории России (доц. В.В. Сергеев-кова) и кафедрой источниковедения (старший преподаватель Е.Н. Балыкина) с привлечением студентов: «Кавказская война. 1817–1864 гг.», «Отечественная война 1812 г. и зарубежный поход русской армии», «Общественное движение в России во второй четверти XIX в.», «Общественно-политическая борьба на рубеже XIX–XX вв. в России. Революция 1905–1907 гг.», «Александр I. Внутренняя политика» и многие другие. [1] ЭОП предназначены для изложения учебного материала, закрепления и контроля знаний и умений, формирования социально-личностных и профессиональных компетенций, навыков самостоятельной работы с источниками, фактами, картами и схемами. Как правило, многоцелевые ЭОП включают в себя: «Содержание» (лекционный материал), «Источники и исследования», «Карты, схемы», «Глоссарий», «Тест» для самоконтроля и контроля знаний, «Галерею исторических деятелей», «Хронолинию», видеоматериал и музыкальное сопровождение, «Библиографический список», «Создатели» (краткая справка об авторах ЭОП), навигатор и др. Навигация по ЭОП осуществляется с помощью кнопок. Наличие в ЭОП большого количества текстов источников и исследований позволяет использовать их не только для изучения общих и специальных курсов, но и для написания курсовых и даже дипломных работ, что особенно ценно для

студентов-заочников, которые не имеют возможности постоянно пользоваться материалами Национальной библиотеки Республики Беларусь. Названные ЭОП – это только небольшая часть того, что уже сделано на историческом факультете.

На историческом факультете используются элементы дистанционного обучения. Это особенно важно для работы со студентами заочной формы обучения. Так, на кафедре истории России автор данной статьи через сеть Интернет отправляет студентам задания, которые присылают их выполненными преподавателю. Через e-mail налаживается диалог преподавателя и студентов по изучаемой дисциплине, при написании курсовых и дипломных работ, подготовке презентаций по специальным курсам. Один раз в месяц проводятся индивидуальные консультации студентов через Skype в течение двух часов, что дает возможность непосредственного делового общения преподавателя и студентов. Конечно, все это требует больших и физических, и моральных, и временных затрат от преподавателя. Однако, как показывает опыт, такой контакт дает положительные результаты.

Таким образом, современная высшая школа требует внедрения в учебный процесс все новых и новых электронных средств обучения, без чего не может осуществляться подготовка специалистов на основе формирования профессиональных компетенций. Важно уметь сочетать новые ИКТ и традиционные формы обучения.

Список использованных источников

1. Балыкина, Е.Н. Электронное образовательное издание «Общественное движение в России во второй четверти XIX века» / Е.Н. Балыкина, В.В. Сергееenkova, Н.Н. Карбалеvич, И.М. Авласенко, Е.С. Глинский, Е.Е. Колб // Новые образовательные технологии в вузе: сборник материалов 7-ой международной научно-методической конф., 8–10 февраля 2010 года: в 2 ч. – Ч. 2. Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», 2010. – С. 15–18;
2. Балыкина, Е.Н. Разработка электронных образовательных проектов по истории как средство оптимизации учебного процесса / Е.Н. Балыкина, В.В. Сергееenkova // Информационные ресурсы, тех-

нологии и модели реконструкции исторических процессов и явлений: материалы XII конф. ассоциации «История и компьютер», Москва, 22–24 октября 2010 г. / Москов. гос. ун-т; редкол.: Л. И. Бородкин [и др.]. – М., 2010. – С. 155-156;

3. Сергееenkova, В. В. Электронное учебное издание «Александр I: внутренняя политика» / В.В. Сергееenkova, Е.Н. Балыкина. Екатеринбург, 8-10 февраля 2012 г. / ГОУ ВПО «УГТУ – УПИ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»,»; отв. ред. А.В. Цветков. – Екатеринбург, 2012. – С. 292–298.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНЫХ КУРСОВ И ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ

В статье представлены сущность и важнейшие характеристики электронного учебного курса, как содержательно-технологического элемента электронного обучения. Систематизированы и уточнены критерии оценки качества электронных учебных курсов, представлены эффективные формы контроля и оценки результатов учебной деятельности в условиях электронного обучения.

In article the essence and the major characteristics of an electronic training course, as is substantial-technological element of electronic training are presented. Criteria of an estimation of quality of electronic training courses are systematized and specified, effective forms of control and an estimation of results of educational activity in the conditions of electronic training are presented.

Электронный учебный курс является сегодня неотъемлемой частью современного обучения, которое реализуется в высшей школе, а также системе дополнительного образования. Средства создания таких учебных продуктов достаточно разнообразны и доступны. При этом вопрос комплексной оценки качества электронных учебных курсов и их эффективности до настоящего времени остается малоизученным.

Анализ литературы, а также обобщение собственного опыта создания и использования электронных учебных курсов [2, 3, 4], позволяет определить электронный учебный курс как содержательно-

технологический элемент процесса обучения, созданный на основе информационных технологий (элемент электронного обучения); комплексный продукт, включающий в себя педагогическую, технологическую и организационную составляющие, направленный на решение образовательных задач на конкретном этапе обучения.

Важнейшими характеристиками электронного учебного курса выступают: 1) структурированность материала, подобранного согласно выбранной тематике в соответствии с задачами обучения; 2) адекватное целям обучения использование возможностей информационных технологий (доставка материала, отработка умений, обратная связь, наглядность, интерактивность и др.); 3) возможность управления процессом обучения преподавателем и обучающимся; 4) возможность выбора индивидуальных траекторий обучения при обязательном выполнении требований учебной программы; 5) поддержка и стимулирование самостоятельной работы обучающихся; 6) обязательное продуманное сочетание дидактического замысла и возможностей информационных технологий.

Главной проблемой в организации электронного обучения является не техническая, а дидактическая сторона, связанная с качеством учебного материала, организацией полноценного процесса обучения, в частности, отвечающего современным требованиям контроля. На основе анализа литературы и опыта по созданию и оценке электронных средств обучения нами уточнены критерии оценки качества современных электронных учебных курсов на этапах проектирования и внедрения. Эти критерии могут быть разбиты на несколько групп: дидактические, организационные, технико-эргономические. Указанные группы критериев, кратко представленные ниже, имеют различную значимость и могут иметь различный вес в числовой оценке качества электронного учебного курса.

К дидактическим критериям относятся следующие показатели: диагностируемость целей и гарантированность их достижения; оптимальный выбор способов обучения и достижимость запланированных результатов; структурированность учебного материала, его соответствие общедидактическим принципам; обеспечение разнообразных видов учебной деятельности обучающихся; активизация учебной деятельности; уровень методического обеспечения.

К организационным критериям относятся следующие показатели: наличие плана курса, представленного в текстовом и графическом виде; возможность выбора различных способов освоения учебного курса (последовательности, выбора из альтернативных заданий), управления временем, отведенным на учебные мероприятия в рамках курса как студентам, так и преподавателю; возможность статистической обработки данных промежуточного и итогового контроля; уровень поддержки и сопровождения электронного учебного курса, его регулярная доработка на основе выявленных недостатков и мнения пользователей. При этом в процесс проектирования, развития и оценки курса должны вовлекаться специалисты, имеющие как педагогический, так и технический опыт разработки электронных учебных курсов.

К технико-эргономическим критериям следует отнести следующие показатели: уровень и степень документированности курса; безопасность и наличие защиты от несанкционированного доступа; «юзабилити», понятность интерфейса и легкость работы с электронным учебным курсом (необходимость дополнительного времени на освоение программной оболочки для работы с электронным учебным курсом, понятность навигации по курсу, учет возрастных особенностей обучающихся); возможность и легкость обновления учебного контента; соответствие эстетического оформления функциональному назначению; качество и разнообразие графических и других невербальных составляющих электронного учебного курса; соответствие стандартам и вариативность программного обеспечения, используемого в электронном учебном курсе, достаточная скорость загрузки учебных материалов.

Контроль и оценка результатов учебной деятельности в условиях электронного обучения также является актуальной, но не до конца решенной проблемой. Анализ психолого-педагогической литературы и собственный опыт позволяют прогнозировать направления совершенствования контрольно-оценочной деятельности в контексте компетентностного подхода в условиях электронного обучения. Так, важной отличительной чертой становится оценка не только знаний и умений студентов, но и более сложного показателя интегративного личностного новообразования – компетентности. Проблема адекватной оценки сформированности компетентности еще не до конца решена в педагогической науке

и практике. Необходим особый диагностический инструментарий, который может быть представлен, например, комплектами заданий-ситуаций социально-личностной и профессиональной направленности, обобщенными задачами, в том числе межпредметного характера [1].

Позитивной особенностью современной контрольно-оценочной деятельности становится ее технологичность, основными критериями которой выступают объективность, систематичность, оперативность, наличие обратной связи. Названным критериям соответствует такой вид контрольно-оценочной деятельности, как компьютерное тестирование. Главным условием его технологичности является качество тестов, а также соблюдение требований к проведению тестирования. Важной в контрольно-оценочной деятельности в условиях электронного обучения является возможность тестирования компетенций студентов на основе использования виртуальных тренажеров, которые позволяют проверить умения применять знания в квази-профессиональных ситуациях [2].

Важнейшая особенность современной контрольно-оценочной деятельности состоит в смещении акцентов с внешней оценки конечных результатов научно-исследовательской деятельности студента на самооценку студентов. Такой подход позволяет стимулировать развитие у студентов умений ставить цели, планировать свою учебную деятельность, рефлексировать ее результаты. Оценка не только конечного результата работы, но и процесса его достижения позволяет судить о мотивированности студента, особенностях его учебной деятельности, уровне профессиональной направленности. В связи с этим внедряются альтернативные качественные виды оценки, например: портфолио, эссе, метод проектов и др. Эффективным является электронное рефлексивное портфолио, которое, в отличие от традиционного не требует использования бумажных средств, предполагает доработку и совершенствование его содержания, а также обсуждение и презентацию в сети. В данном случае портфолио представляет собой результат самостоятельной творческой учебно-исследовательской деятельности студентов, рефлексивного освоения ими дисциплины. Электронное портфолио по результатам изучения учебной дисциплины может быть выполнено средствами web-проектирования. При этом данные размещаются в виртуальном пространстве, представляются и обсуждаются студентами группы.

Наш опыт позволяет заключить, что удачной альтернативой реферативных видов работ могут выступать задания по составлению так называемых ментальных карт или структурно-логических схем, посвященных изучаемому материалу. Опыт применения ментальных карт позволяет заключить, что с их помощью студент может более качественно структурировать и обрабатывать информацию, полнее использовать свой творческий потенциал для продуцирования новых идей и оригинальных решений.

Список использованных источников

1. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под общей ред. О.Л. Жука; РИВШ. – Минск, 2007. – 192 с.
2. Сиренко, С.Н. Интенсификация учебного процесса в вузе на основе сетевых технологий: развитие практических умений и компьютерный контроль знаний / С.Н.Сиренко // Веснік БДУ. Серія 4: Філап. Журн. Пед. – 2011. – № 1 –С. 84-87.
3. Сиренко, С.Н. Применение информационных технологий как средства интенсификации процесса обучения в вузе / С.Н. Сиренко // Открытое образование. – 2009. – № 3. – С. 20–29.
4. Сиренко, С.Н. Электронный УМК как инструмент интенсификации образовательного процесса: опыт проектирования и принципы эффективного использования (на примере курса «Основы педагогики») / С.Н. Сиренко // Вышэйшая школа. – 2011 – № 1. – С. 58-61.

КОМПЬЮТЕРНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Одним из важнейших компонентов профессионально-педагогического образования будущего учителя выступает его психологическая подготовка. Под психологической подготовкой понимается процесс и результат овладения знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, моделями поведения; становления общепрофессиональных и специальных компетенций; формирования психологической компетентности студента. Результатом психологической подготовки выпускника является его психологическая компетентность.

Психологическую компетентность педагога мы рассматриваем как профессионально-значимое личностное образование, которое возникает на основе синтеза теоретических и практических знаний, умений, навыков, способов деятельности, моделей психологически грамотного поведения, обеспечивая готовность и возможность специалиста эффективно осуществлять психологические аспекты педагогической деятельности как в типовой ситуации, так и в ситуации неопределённости.

Особую роль в повышении компетентности выпускника вуза призвана сыграть компьютеризация образовательного пространства, понимаемая как создание педагогически спроектированной информационно-образовательной среды учебного заведения, удовлетворяющей возможностям, запросам и потребностям современного студента.

Вузовская практика убеждает, что использование компьютера в образовательном процессе сегодня носит эпизодический, фрагментарный и несистематический характер. На наш взгляд, це-

лесообразно рассматривать использование компьютера не как ситуативную поддержку психологической подготовки, а как компьютерное сопровождение – систематическое, регулярное, целенаправленное, педагогически обоснованное использование специальных электронных средств образовательного назначения при проведении всех видов занятий.

Мы предположили, что компьютерное сопровождение будет способствовать совершенствованию психологической подготовки будущего учителя, если:

- ◊ определена его сущность, структура и специфика;
- ◊ разработана и внедрена в образовательный процесс модель, включающая цель, содержание, методы, формы и средства;
- ◊ выявлены и реализованы компоненты успешной реализации модели:
 - дидактические: обеспечение профессиональной направленности студентов; реализация обратной связи; визуализация учебного материала;
 - психологические: стимулирование познавательного интереса, учет мотивации, ценностей, создание доброжелательной атмосферы;
 - методические: использование компьютерного сопровождения на различных аудиторных занятиях и в самостоятельной работе; организация оперативного контроля знаний и умений студентов; вариативность средств, методов, технологий.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена диагностика студентов, выявляющая их отношение к компьютерным технологиям. В анкетировании участвовало 232 студента ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Результаты показали, что большинство респондентов хотело, чтобы информация давалась в вузе в электронном виде. Информационные технологии чаще всего используются при проведении контроля и намного реже при объяснении и повторении.

Определяя уровень сформированности психологической компетентности студентов, мы использовали систему диагностических методик (тестовые задания, педагогические ситуации, анализ поведения и деятельности, проектные задания, эссе, беседы).

В процессе психологической подготовки будущего учителя использовались следующие средства компьютерного сопровождения:

- электронные учебники;
- комплекты презентации;
- электронные тексты, аудио- и видеоинформация, компьютерные тесты;
- компьютерные развивающие программы.

Структура разработанных электронных учебников представлена следующими взаимозависимыми модулями: теоретическим, практическим, контрольным и справочным.

На семинарских занятиях использовались примеры из художественной литературы, видеофрагменты. Эпизоды из отечественных фильмов («Приключение Электроника», «Десять негрятят», «Добро пожаловать, или посторонним вход воспрещён», мультфильма «Остров сокровищ» и др.) использовались для иллюстрации отдельных психологических явлений или для постановки проблем. Так, при изучении темы «Эмоционально-волевая сфера личности» использовались видеофрагменты, иллюстрирующие переживание героев, и студентами анализировались внешние проявления различных эмоций и чувств. При рассмотрении темы «Индивидуально-психологические свойства личности» студентам предлагались видеосюжеты с изображением различных ситуаций в педагогической деятельности с целью анализа проявлений особенностей темперамента и характера всех участников межличностного взаимодействия.

В процессе работы с электронным учебником на семинарских занятиях выполнялись следующие виды заданий: 1) на выяснение научного содержания или теоретического смысла психологического понятия, 2) на критический анализ различных точек зрения на проблемы в психологической науке (например, о различных определениях предмета психологии), 3) на анализ примеров из реальной действительности, на понимание теории применительно к практике, 4) на анализ характерных черт личности и отдельных актов поведения людей с учётом закономерностей их психики, 5) задачи и вопросы на психологический анализ личностей героев литературных произведений, психологическую экспертизу их действий и поступков (например, «Перечислите литературных и

сказочных героев, которых можно отнести к экстравертам и к интровертам»).

В контрольном модуле, предназначенном для самоконтроля и проверки знаний, использовались следующие виды тестов учебных достижений закрытого типа:

1) тестовые задания альтернативных ответов (например, на утверждение «Человека как индивида характеризуют...» могут быть предложены варианты ответа «да» и «нет» по следующим пунктам: а) рост, б) цвет глаз и волос, в) характер, г) принадлежность к расе, д) тип высшей нервной деятельности);

2) тестовые задания множественного выбора (например, на утверждение «Фрустрацию характеризуют ...» могут быть предложены следующие варианты ответа: а) разочарование, б) раздражение, в) «чувство лишения», г) отчаяние);

3) тестовые задания восстановления соответствия (к заданиям подобного типа относится, например, следующее: «Какие из перечисленных чувств относятся к 1) моральным, 2) эстетическим, 3) интеллектуальным. А. Сомнение. В. Стыд. С. Гордость D. Ирония. Е. Удивление. F. Чувство долга. G. Презрение. H. Наслаждение. I. Любознательность»);

4) тестовые задания на восстановление последовательности (примером задания подобного типа может служить следующее: «Из данных понятий постройте логический ряд так, чтобы каждое предыдущее понятие было родовым (более общим) по отношению к последующим: труд, деятельность, трудовое действие, нажатие педали тормоза, трудовая операция, мышечные сокращения»).

Компьютерные изображения и фотографии, представленные студентам на занятиях по дисциплинам психологического блока, изображали людей в разных жизненных обстоятельствах, различные проявления эмоций, ситуации психологических экспериментов; портреты знаменитых психологов.

Использованные в начале занятия, перед изучением темы или раздела, видеоматериалы давали информацию для создания проблемных ситуаций, выполнения самостоятельной работы, решения познавательной задачи; помогали вызвать необходимый эмо-

циональный настрой на занятия, возбудить интерес студентов к познанию нового, готовность к усвоению учебного материала.

В психологической подготовке будущего учителя использовались научно-популярные и художественные фильмы. В научно-популярных фильмах демонстрировались классические психологические исследования, поднимались актуальные вопросы психологической теории и практики (фильмы BBC: «Тайны тела», «Тайны мозга», «Чувства человека»; фильмы Discovery «Детигении», «Трансплантация памяти»; отечественные документальные фильмы: «Ребёнок до года. Общение и развитие. Бояринцева», «Приёмы эффективного общения. Эврика» и др.). В результате видеопросмотров студенты выполняли различные устные и письменные задания (выделить ключевые научные положения, представленные в фильме; оценить объективность и значимость, представленных исследований), обсуждались центральные идеи в дискуссии.

При проведении психологических тестов одновременно решалось несколько задач: освоение психологических методов; формирование психодиагностических умений; самопознание. Проводился тщательный подбор и анализ уместности использования тестов в зависимости от целей конкретного занятия. Использовались сборники тестов «Психологическое тестирование личности (2 CD). Равновесие», «Психологическое тестирование детей и подростков. Равновесие».

Таким образом, использование компьютерных тестовых программ было направлено на формирование диагностической компетенции у студентов. Коммуникативная компетенция формировалась путём применения групповой дискуссии при обсуждении фрагментов мультфильмов, примеров из психологической практики. Эмоционально-ценностное отношение студентов к психологическим дисциплинам стимулировали материалы, включающие факты из практики отечественных и зарубежных психологов, отрывки из работ ведущих учёных (биографии Выготского Л. С., Блонского П. П.), документальные фильмы.

Студенты позитивно оценили использование компьютерного сопровождения: 92% студентов подчеркнули, что использование электронного учебника позволяет экономить время, 60% студен-

тов указали, что систематическое применение электронных учебников необходимо.

В экспериментальных группах, где применялось компьютерное сопровождение психологической подготовки, студенты легче ориентировались в изучаемых темах; чётче запоминали основные категории, более глубоко представляли их содержание; успешнее справлялись с решением психологических ситуаций и задач. Больше всего различие между экспериментальными и контрольными группами было выявлено в области диагностической и психотерапевтической компетенций.

Компьютерное сопровождение в процессе обучения психологии выступает средством создания информационно-предметной среды, обладает мощным мотивационным и эмоциональным потенциалом, и как следствие вызывает повышение уровня психологической компетентности выпускников университета.

Фурсикова Т. В.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К ПРИМЕНЕНИЮ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена актуальной проблеме современной педагогической теории и практики – формированию готовности будущих учителей изобразительного искусства к применению компьютерной графики в профессиональной деятельности.

The article is devoted to the actual problem of modern theory and practice – the formation of readiness of future fine arts teachers to the use of computer graphics in professional activities.

Современный этап развития художественного образования на Украине характеризуется спектром новейших требований. Приоритетами государственной политики является подготовка специалистов с высоким уровнем образования и культуры, способных к творческому труду, профессиональному развитию, мобильности в освоении и внедрении компьютерных технологий.

Актуальность исследования обоснована тем, что компьютерные технологии все больше распространяются на те сферы изобразительного искусства, где их потенциал еще не полностью реализован. В свое время Майкл Нолл, один из первых исследователей этой темы, отметил: «Создав компьютер, человек изобрел не просто инструмент, а умного и творческого партнера, который при условии полного использования его потенциала, служит появлению абсолютно новых форм искусства и, возможно, совершенно новому восприятию эстетики» [2].

Важнейшим фактором, который определяет эффективность использования компьютерных технологий, служит уровень развития

компьютерной графики. К сожалению, сегодня почти отсутствуют специалисты, которые являются учителями изобразительного искусства и методически подготовленными специалистами в отрасли компьютерной графики. Исследователи поддерживают идею использования ее в художественной педагогике, однако, при условии обязательного высокого художественного профессионализма и грамотного владения компьютерной графикой.

Проведенное нами исследование показывает, что в профессиональной деятельности учителей изобразительного искусства компьютерная графика может применяться как дидактичное и изобразительное средство, ориентированное на современные формы обучения в сочетании с традиционными учебными материалами.

На основе анализа психолого-педагогических исследований (И. Дичковская, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандыбович, Н. Кичук, А. Линенко, В. Сластенин и др.) определены и научно обоснованы сущность и структура феномена «готовность будущих учителей изобразительного искусства к применению компьютерной графики в профессиональной деятельности». Исследуемая готовность рассматривается нами как интегрированная характеристика личности студента, которая базируется на сознательном восприятии и выраженном интересе к будущей профессии учителя изобразительного искусства и характеризуется наличием потребности, умений и навыков осуществлять художественно-педагогическую деятельность с применением компьютерной графики. Компонентами такой готовности определены мотивационный, когнитивный, креативный, рефлексивный.

Среди критериев исследуемой готовности представлены: потребностно-мотивационный, знаниевый, креативно-деятельностный, оценочно-рефлексивный. Показателями мотивационного критерия являются осознанность необходимости применения компьютерной графики в процессе обучения и воспитания учащихся и желание увидеть позитивный результат своей деятельности, интерес к средствам компьютерной графики и заинтересованность в их использовании на уроках изобразительного искусства, стремление учителя творчески и неординарно проектировать различные организационные формы в тесном взаимодействии с учениками. Знаниевый критерий предусматривает объем знаний по компью-

терной графике, компетентность в применении средств компьютерной графики в профессиональной деятельности; работу с источниками пополнения знаний, в частности, в сфере применения компьютерной графики, и способность применять их в будущей профессиональной деятельности. Креативно-деятельностный – характеризуется оригинальностью, новизной, творческим подходом к организации обучения изобразительному искусству и творческим решением художественно-педагогических задач средствами компьютерной графики. Оценочно-рефлексивный – предусматривает оценку учителем собственной деятельности, ведущим средством которой является компьютерная графика. На основании определенных критериев и показателей охарактеризованы уровни готовности будущих учителей изобразительного искусства к применению компьютерной графики: низкий, средний и высокий.

В ходе научно-поисковой работы подтверждена необходимость создания педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности будущих учителей изобразительного искусства к применению компьютерной графики, которые предполагают: 1) обеспечение устойчивой мотивации студентов к применению компьютерной графики; 2) реализацию межпредметных связей в процессе преподавания дисциплин профессионально-педагогического цикла; 3) внедрение спецкурса «Компьютерная графика» в структуру профессионально-педагогической подготовки будущих учителей изобразительного искусства; 4) направленность педагогической практики студентов на приобретение опыта применения компьютерной графики на уроках изобразительного искусства.

Осуществление целенаправленной методической работы происходило в процессе профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства в течение I–IV курсов обучения как в пределах изучения профессионально направленных дисциплин и спецкурса «Компьютерная графика» [1], так и во время педагогической практики. Анализ результатов внедрения авторской методики проводился по итогам текущей успеваемости из каждой дисциплины, модульных и семестровых оценок, участия студентов в творческих конкурсах, а также по результатам экспертных оценок преподавателей.

По результатам формирующего этапа эксперимента распределение студентов по уровням их готовности к применению компью-

терной графики в профессиональной деятельности существенно изменилось в экспериментальных группах: количество студентов с высоким уровнем исследуемой готовности выросло почти вдвое (с 16,67% до 30,21%), со средним уровнем готовности также существенно увеличилось (с 32,29% до 55,21%). Такие изменения, в свою очередь, привели к существенному уменьшению (почти втрое) относительного количества студентов с низким уровнем готовности к применению компьютерной графики (с 51,04% до 14,58%). Показатели уровней готовности к применению компьютерной графики в контрольных группах также изменились к лучшему: количество студентов с высоким уровнем готовности увеличилось от 15,46% до 19,59%, со средним – от 34,02% до 39,18%, из низким уменьшилось от 50,52% до 41,24%.

Динамика изменений, происходящих в экспериментальных группах сравнительно с контрольными группами, засвидетельствовала эффективность методики формирования готовности будущих учителей изобразительного искусства к применению компьютерной графики, которая реализовалась по логике трех взаимосвязанных этапов: пропедевтического, профессионально-ориентированного, творчески самостоятельного.

Перспективность разработки исследуемой нами проблемы заключается в выборе наиболее эффективных технологий изучения компьютерной графики; развитии готовности учителей изобразительного искусства к применению компьютерной графики в профессиональной деятельности в процессе последипломного образования и самообразования.

Список использованных источников

1. Комп'ютерна графіка. Програма для факультетів по підготовці вчителів образотворчого мистецтва педагогічних університетів / Укл.: Л. В. Бабенко, Т. В. Фурсикова. – Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2005. – 40 с.
2. Noll A. Michael. Computers and the Visual Arts // Desing and Planing vol. 2. – New York: Hasting House, 1967.

О ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Качество представления информации в процессе учебных занятий в вузе и для самостоятельной работы студентов существенно повышает объем усваиваемых знаний, понимание технологических процессов и конструктивные особенности технических устройств, способствует лучшему пониманию, усвоению и запоминанию обучающих материалов. Во многих случаях это успешно реализуется в форме презентаций с электронных носителей на экранах лаконичных текстовых материалов с ключевыми понятиями, рисунков, графиков, таблиц, формул.

Обеспечение образовательного процесса с использованием информационной техники в форме представления статических изображений не может в полной мере решать познавательные задачи усвоения многих тем и дисциплин технико-технологического профиля. Так, при изучении здоровьесберегающих технологий, формирования электроопасных условий труда, пожаровзрывоопасности и предпосылок аварийности производственных объектов, изучение которых нередко предусматривается на I-II курсах до прохождения студентами производственных практик, и отсутствие при этом в учебном процессе качественных и высокоинформативных презентаций снижает уровень знаний обучаемых для последующей деятельности в сфере управления безопасностью труда и производственными процессами.

Но более значимыми являются потери качества и полноты усвоения специальных знаний, например, при горнотехническом образовании, где учебный материал представлен студентам преимущественно в устном изложении при недостаточности качества и статичности визуально-изобразительных средств преимуще-

ственно в виде плакатов и рисунков на доске. Здесь даже производственные практики не могут в полном объеме охватить ознакомление и изучение студентами крайне разнообразных технических средств и технологий, используемых, например, при разработке полезных ископаемых с учетом условий их залегания в недрах и при переработке добываемого минерального сырья.

Компьютеризация учебного материала на основе визуализации динамических процессов, например, основных этапов горного производства, при поиске и представлении инновационных конструктивных решений и способов их реализации для различных систем и этапов подземной разработки месторождений, различных способов отделения руды от массива окружающих пород, функционирования подземных транспортных коммуникаций и рудничного подъема, по аэрологическому обеспечению подземного рабочего пространства, по управлению горным давлением и защите горнорабочих от разрушительных подземных газодинамических проявлений, при геотехнологических способах разработки недр скважинными методами и т.д., что может стать высокоэффективным средством и методом решения образовательных задач при подготовке квалифицированных кадров, например, для сферы недропользования, а также для более полных и глубоких знаний общепромышленных технологий специалистами экономического и управленческого профиля.

Создание для этого учебно-изобразительных средств преподавателем возможно при его высокой подготовленности в сфере компьютерной графики и дизайна, в создании динамичных и анимационных видеоизображений и фильмов, что требует специальных знаний и обученности. Естественно, большинство кафедр в вузах не имеют в своем составе таких специалистов.

Для преодоления такого положения и оказания в этом помощи кафедрам и преподавателям целесообразно создание в вузе при учебно-методическом центре или редакционно-издательском отдела сектора или бюро компьютерного проектирования для разработки по заявкам кафедр и на подготовленной преподавателем основе необходимых изобразительных средств для использования в процессе учебных занятий. Реализация этого предложения может существенно повысить продуктивность труда преподавателя и обеспечить более глубокие знания у студента для его будущей профессиональной деятельности.

Горячун Н. В.

НОВОЕ В ТЕХНОЛОГИИ СОСТАВЛЕНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛИРУЮЩЕГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматривается оригинальная технология составления и проведения контролирующего тестирования в вузе. Авторская компьютерная программа позволяет проводить тестирование по любому обучающему материалу, с неограниченным числом вариантов заданий. Программа проверяет, оценивает и комментирует результаты тестирования.

In the article the original technique of preparation and conduction of the controlled tests in universities is overviewed. Author's computer program allows for the testing of any learning material with unlimited options for the number of versions of tests. The program checks, grades and comments on the scores.

Сложность обучения физике студентов технических вузов состоит, во-первых, в слабой подготовке абитуриентов и их низкой мотивации самостоятельно ликвидировать пробелы в знаниях. Во-вторых, в незначительном количестве учебных часов, отводимых на изучение такого сложного предмета как физика. В-третьих, базовая система образования по физике ориентирована, в основном, на накопление знаний по предмету, а не на формирование профессиональных компетенций (развитие способности думать и принимать решения), что является в современном мире основным интеллектуальным навыком.

Можно возразить, что общеобразовательные предметы, какими являются физика и математика в техническом вузе, и не предполагают формирование профессиональных компетенций, а должны дать достаточный объем знаний, из которых уже специальные

предметы, изучаемые на старших курсах и должны эти компетенции сформировать.

Но можно ли одновременно с подачей базовых знаний формировать у студентов способность выбора, принятие решений в каждом конкретном случае, думается да. Необходимо только преподавателю, сместив акценты, несколько изменить методику контроля и оценки накопленных знаний, требуя не механического изложения прочитанного им материала, объясненной задачи или лабораторной работы, а предложить студенту, такой вид контрольного задания, в котором ему придется думать и выбирать, а не только списывать и скачивать информацию со всевозможных устройств.

Преподавание физики в вузе предполагает: чтение лекций, проведение лабораторных и практических занятий, текущий и итоговый (по семестрам) контроль знаний. Наряду с традиционными формами и видами контроля, такими как экзамен, зачет, сдача теории по лабораторным работам, проведение контрольных заданий по решению задач в последние годы получили широкое распространение различные виды тестирования по изучаемому материалу.

В отличие от устного собеседования, что является, безусловно, основным в объективной оценке знаний студента, тестовый контроль позволяет унифицировать требования к уровню знаний, т.к. задания могут быть сформулированы преподавателем в виде кратких вопросов и ответов как по материалам лекций, так и по лабораторным работам или по решению задач.

В настоящее время различают четыре основных видов тестовых заданий:

1. задания на выбор правильного ответа (закрытая форма);
2. задания на дополнения (открытая форма);
3. задания на установление правильной последовательности;
4. задания на установление соответствий.

Самая распространенная форма это тесты закрытого вида. Считается, что она наиболее подходит для оценки знаний низшего уровня. Эта форма является наиболее простой и для составителя заданий, т. к. сформулировать вопрос и дать на него пять ответов, один из которых является правильным, не составляет большого труда, если конечно разработчик не утруждает себя подбором четырех

правдоподобных неправильных ответов, чем и определяется качество таких тестов.

Тестирование 2 и 3 видов наиболее применимо к гуманитарным дисциплинам. А вот тестирование 4 вида – задания на установление соответствий хорошо подходит для точных наук, таких как физика и математика. Разновидностей такого вида тестирования может быть много, все зависит от целей и задач контроля. Тестирование по лекционному курсу будет отличаться от тестирования на знание теории по лабораторным работам или знание формул для решения задач. Качество тестовых заданий зависит от профессионализма и опыта разработчика.

Классический тест на установление соответствий содержит одинаковое количество вопросов и ответов. В задании требуется на каждый вопрос найти соответствующий ему правильный ответ. Сложность теста увеличивается, если количество ответов превышает количество вопросов. Тогда возникают трудности с выбором, но присутствие заведомо неверных ответов в задании сразу создает подсознательное запоминание ошибочных ответов, что является нежелательным. Наличие же в тестах такого вида нескольких правильных ответов на один поставленный вопрос вносит разнотение в понимание задания, что вызывает у студентов протест и сомнения в корректности и объективности оценки.

Предлагаемый тестовый контроль устраняет эти недостатки.

Рассмотрим технологию создания контролирующего тестирования лекционного курса физики.

Каждое тестовое задание охватывает вопросы одной темы курса. Создается банк вопросов и ответов к ним, сформулированных и скомпонованных определенным образом. Оригинальность теста в том, что формулируется не один, независимый от других вопрос, а группа вопросов по 2-3 идентичных. Идентичность заключается в постановке вопросов, в похожести ответов. Весь банк вопросов и ответов каждого тематического теста распределяется по вариантам. Количество вопросов и ответов в задании одинаково. Неправильных ответов тест не содержит. Слева в задании размещены вопросы, справа ответы к ним. Разумеется, что номера вопросов и ответов в варианте не совпадают. Вариант задания может содержать любое количество вопросов и соответственно такое же

количество ответов. Студент должен за ограниченное время, определяемое преподавателем, заполнить несложную таблицу ответов на предлагаемые вопросы.

Основную сложность для разработчика представляет создание банка вопросов и ответов к ним. Данная схема тестирования требует лаконичности и корректности формулировок, которые студенты должны понимать однозначно. Кроме того, количество идентичных вопросов, которые можно сформулировать по каждому разделу курса, ограничено, что сказывается на количестве базовых вопросов, из которых затем составляются варианты. Подобный тестовый контроль нравится студентам. Он понятен, не содержит неправильных ответов, несет в себе элемент игры, и что очень важно, абсолютно прозрачен при оценке. Такое тестирование можно практиковать как самостоятельный вид контроля, а можно в комплексе с устным собеседованием на экзамене.

Разработана авторская компьютерная программа, позволяющая проводить контролирующее тестирование в компьютерном классе.

Возможности программы:

- позволяет проводить тестирование по любому материалу (лекционным, лабораторным, практическим и т. д. занятиям).
- сама создает столько вариантов заданий сколько необходимо для любого количества студентов (методом случайного подбора ответов на фиксированные вопросы каждого индивидуального задания из конечного числа банка ответов).
- проверяет вариант задания, позволяет вносить изменения в ответы по мере выполнения теста, позволяет повторять выполнение теста, указывает ошибочные ответы, дает результат выполнения в процентах, дает статистику выполненных заданий, указывает время выполнения задания.
- всю информацию студент видит на мониторе, что делает контроль абсолютно прозрачным.
- позволяет разработчику создавать новые задания и редактировать старые.

Сведения об авторах

Абламейко Сергей Владимирович, академик НАН Беларуси, доктор технических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Аверченко Ирина Валерьевна, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Айзенштадт Александр Львович, кандидат исторических наук, доцент, Гомельский филиал Международного университета «МИТСО», Республика Беларусь.

Астафьева Людмила Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация.

Афанасьева Татьяна Сергеевна, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Боровец Анна Юрьевна, аспирант кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Бурмич Марина Александровна, Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации, Республика Беларусь.

Венидиктов Сергей Викторович, кандидат филологических наук, доцент, Могилёвский высший колледж Министерства внутренних дел, Республика Беларусь.

Вержибок Галина Владиславовна, кандидат психологических наук, доцент, Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь.

Виевская Муза Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Криворожский экономический институт Государственного высшего учебного заведения «Криворожский национальный университет», Украина.

Возмитель Ирина Георгиевна, Международный университет «МИТСО», Республика Беларусь.

Гапанович-Кайдалов Николай Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, Гомельский филиал Международного университета «МИТСО», Республика Беларусь.

Гапанович-Кайдалова Екатерина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Гомельский государственный университет имени Фр. Скорины, Республика Беларусь.

Гербовицкая Маргарита Феликсовна, Центр проблем развития образования, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Гимпель Лариса Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь.

Гойко Валентина Антоновна, Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации, Республика Беларусь.

Горбатова Елена Владленовна, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь.

Горячун Наталья Владимировна, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Республика Беларусь.

Губаревич Дмитрий Иванович, Центр проблем развития образования, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Губаревич Инна Ивановна, магистр пед. наук, ЧУО «БИП-Институт правоведения», Республика Беларусь.

Гусаковский Михаил Антонович, кандидат философских наук, доцент, Центр проблем развития образования, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Давыдовский Анатолий Григорьевич, кандидат биологических наук, доцент, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Даниленко Сергей Иванович, кандидат филологических наук, доцент, Могилёвский высший колледж Министерства внутренних дел, Республика Беларусь.

Довга Татьяна Яковлевна, кандидат педагогических наук, доцент, Кировоградский государственный педагогический университет им. В. Винниченко, Украина.

Дорошко Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, Республика Беларусь.

Жук Ольга Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Журавков Михаил Анатольевич, доктор физ.-мат. наук, профессор, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Казаренков Вячеслав Ильич, доктор педагогических наук, профессор, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация.

Казаренкова Татьяна Борисовна, кандидат социологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация.

Казимирская Инна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Карпиевич Елена Фадеевна, кандидат педагогических наук, Центр проблем развития образования, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Кваша Дарья Юрьевна, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь.

Кевляк-Домбровская Люцина Эдвардовна, Гродненский государственный медицинский университет, Республика Беларусь.

Кисель Наталья Константиновна, кандидат философских наук, доцент, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Кондрашов Николай Николаевич, магистр, Кировоградский государственный педагогический Университет имени В. Винниченко, Украина.

Кондрашова Лидия Валентиновна, доктор педагогических наук, профессор, Черкасский национальный университет им. Б. Хмельницкого, Украина.

Коньшева Ангелина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Институт пограничной службы, Республика Беларусь.

Корчалова Наталья Дмитриевна, Центр проблем развития образования, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Костюченко Виктория Юрьевна, магистр гуманитарных наук, Белорусский государственный аграрный технический университет, Республика Беларусь.

Котлобаева Людмила Валерьевна, Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации, Республика Беларусь.

Краснов Юрий Эдуардович, Центр проблем развития образования, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

Красовская Лариса Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Криворожский экономический институт Государственного высшего учебного заведения «Криворожский национальный университет», Украина.

Кустанович Людмила Яковлевна, магистр педагогических наук, Белорусский национальный технический университет, Республика Беларусь.

- Леганькова Ольга Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь.
- Лукина Александра Михайловна**, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.
- Меркулова Ольга Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Российская Федерация.
- Мишина Елена Дмитриевна**, Гродненский государственный медицинский университет, Республика Беларусь.
- Назаренко Светлана Дмитриевна**, магистр гуманитарных наук, Европейский гуманитарный университет, Литовская Республика.
- Онищенко Элеонора Васильевна**, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Российская Федерация.
- Осипчик Инесса Евгеньевна**, Центр проблем развития образования, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.
- Павленко Елена Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Криворожский экономический институт Государственного высшего учебного заведения «Криворожский национальный университет», Украина.
- Пальм Галина Аркадьевна**, кандидат психологических наук, доцент, Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля, Украина.
- Пересыпкин Александр Арикович**, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.
- Пионова Ревмира Сергеевна**, доктор педагогических наук, профессор, Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь.
- Полонников Александр Андреевич**, кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.
- Полупанова Елена Григорьевна**, кандидат педагогических наук, доцент Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь.
- Попечиц Владимир Иванович**, доктор физ.-мат. наук, доцент, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.
- Прудникова Юлия Николаевна**, аспирант кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.
- Радькова Светлана Анатольевна**, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Республика Беларусь.
- Ражнова Анна Владимировна**, Белорусский национальный технический университет, Республика Беларусь.
- Рангелова Емилия Миленкова**, доктор педагогических наук, профессор, Софийский университет им. Св. Климент Охридски, Республика Болгария.
- Рыбак Татьяна Станиславовна**, Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, Республика Беларусь.
- Савинова Людмила Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Российская Федерация.
- Самохвал Виктор Васильевич**, доктор химических наук, доцент, Центр проблем развития образования, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.

- Сороковик Александр Иванович**, кандидат исторических наук, доцент, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Республика Беларусь.
- Сергеева-Некрасова Марина Сергеевна**, кандидат исторических наук, доцент, Белорусский государственный университет информатики и электроники, Республика Беларусь.
- Сергеенкова Вера Васильевна**, кандидат исторических наук, доцент, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.
- Сиренко Светлана Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.
- Сманцер Анатолий Петрович**, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.
- Смирнова Галина Федоровна**, кандидат физико-математических наук, доцент, Белорусский государственный университет информатики и электроники, Республика Беларусь.
- Степанов Станислав Александрович**, доктор педагогических наук, профессор, Международный независимый эколого-политологический университет, Российская Федерация.
- Суарэс Лариса Иосифовна**, Институт управленческих кадров при Академии управления при Президенте Республики Беларусь, Республика Беларусь.
- Титовец Татьяна Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь.
- Федосова Юлия Анатольевна**, магистр политических наук, Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, Республика Беларусь.
- Федотенко Инна Леонидовна**, доктор педагогических наук, профессор, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Российская Федерация.
- Финькевич Людмила Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь.
- Фурсикова Татьяна Владимировна**, кандидат педагогических наук, Кировоградский государственный педагогический университет им. В. Винниченко, Украина.
- Ходыко Татьяна Ивановна**, Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь.
- Чаговец Борис Николаевич**, аспирант кафедры педагогики и психологии ХНТУ, Криворожский естественнонаучный лицей, Украина.
- Черноморченко Светлана Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет, Российская Федерация.
- Чуприна Елена Петровна**, кандидат юридических наук, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.
- Шакиров Радислав Сафич**, кандидат технических наук, доцент, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Республика Беларусь.
- Шваркова Галина Григорьевна**, Белорусский государственный университет, Республика Беларусь.
- Шиммельпфенниг Елена Евгеньевна**, магистр гуманитарных наук, Университет г. Касселя, Федеративная Республика Германия.
- Шэннань Чжоу**, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь.

Научное издание

Совершенствование преподавания в современном вузе:
теория, практика, анализ и оценка
Материалы Междунар. науч.-пакт. конф.,
1-2 ноября 2012 г., Минск

Ответственный за выпуск Д. И. Губаревич
Оригинал-макет Д. Ю. Король
В авторской редакции