

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет»

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы международной научно-методической конференции
Том I

Хабаровск, 6–8 апреля 2016 г.

Под редакцией Т. В. Гомза

Хабаровск
Издательство ТОГУ
2016

УДК 378.14
ББК Я54+Ч484(2Рос)
П 781

Редакционная коллегия:

Л.Ф Вязникова, доктор психол. наук, профессор, член-корр. АП и СН;
Т. В. Гомза, канд. хим. наук (отв. ред.);
Л.П. Майорова, доктор химических наук,
Н.Б. Москвина, доктор пед. наук, профессор;
И.Ф. Уманец, канд. социол. наук;
И.Н. Карпова, зам. директора библиотеки.

Печатается по решению научно-методического совета ТОГУ

Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф.,
П 781 Хабаровск 6–8 апр. 2016 г. В 2-х томах / под ред. Т.В. Гомза. Т.1 — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2015. 290 с.
ISBN _____

Материалы сборника включают общие вопросы развития образовательных систем, освещают проблемы совершенствования образовательных технологий, информатизации образования, внедрения инновационных методов в образовании. Обсуждаются педагогические и психологические аспекты взаимодействия субъектов образовательного процесса в образовательном пространстве вуза; формирования компетенций студентов, педагогическая поддержка студентов в процессе обучения.

Для специалистов высшей школы, а также читателей, интересующихся вопросами совершенствования образовательных технологий.

УДК 378.14
ББК Я54+Ч484(2Рос)

УДК 378.14
ББК Я54+Ч484(2Рос)

ISBN _____

© Тихоокеанский государственный университет, 2016
© Коллектив авторов, 2016

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

Уважаемые коллеги!

Разрешите сердечно поздравить вас с открытием XXIV традиционной международной научно-методической конференции «Проблемы высшего образования-2016» и пожелать вам, и участникам, и организаторам конференции интересных докладов, конструктивных обсуждений, и, конечно взаимопонимания.

На вас ложится непростая задача, не только обсудить, но и предложить решения по такому важному, как с научной, так и с практической точки зрения, вопросу в формировании стратегии развития региона в условиях модернизации, как подготовка кадров для экономики Дальневосточного региона. Наши ежегодные встречи являются частью научно-образовательной среды, обеспечивающей инновационно-ориентированную подготовку педагогических и научно-педагогических кадров.

Вам предстоят не простые обсуждения о месте и роли науки и высшего образования в инновационном развитии региона. Переход на инновационный путь развития характеризуется широким использованием в промышленности новейших достижений науки и техники. В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике. Несмотря на огромные проблемы, стоящие перед педагогическим сообществом, наша работа не прерывается. Сегодня как никогда важно сохранить традиции социально-культурного образования, вдохнуть в него новую жизнь.

Уверен, что интересные дискуссии и конструктивный обмен мнениями во время конференции будут способствовать формированию нового качества образования, а, следовательно, и укреплению международного престижа России, как страны с высоким уровнем культуры, науки, образования.

Искренне желаю всем участникам интересных встреч и деловых контактов, творческих успехов, научных достижений, реализации намеченных планов!

Успешной Вам работы на конференции и в повседневном научном труде!

**Иванченко Сергей Николаевич
Ректор Тихоокеанского государственного университета**

CONFERENCE WELCOME LETTER

Dear colleagues,

Let me sincerely congratulate you on the opening of 24th traditional international scientific and practical conference “Higher education aspects — 2016”. I wish interesting reports, constructive discussions and certainly mutual understanding to all our colleagues, participants and managers.

You have quite a demanding task ahead to discuss and offer solutions for aspects of professional training in Far Eastern regional economics. This is an important case from practical and theoretical points of view in terms of strategy formulation for regional development in context of modernization. Our annual meeting is an important part of scientific and educational environments which provide innovation-oriented professional training for pedagogical and scientific-and-pedagogical staff.

There are challenging discussions ahead of you considering role and place of both, science and higher education, in the innovative regional development. Features of transformation towards innovative growth model are defined by widespread use of current scientific and technical developments. Today, Russian Federation is establishing new educational system, which is intended to enter global educational environment. Such process is accompanied by significant alterations in terms of pedagogical theory and practice. Despite overwhelming problems facing educational community, our work has not been interrupted. The importance to preserve traditions of social and cultural education and to breathe new life into it had never been more relevant.

I am concerned that interesting discussions and fruitful opinion exchange during this conference will contribute to new quality of education and will reinforce Russian international importance underlining its high cultural scientific and educational standards.

I sincerely wish interesting meetings, new business connections, creative and scientific success, and implementation of all plans to all the participants.

I would like to wish all of you successful work during the conference as well as in the daily scientific effort.

***Ivanchenko Sergey Nikolaevich
President of Pacific National University***

Общие вопросы развития образовательных систем

Блинова Т.Н.
**ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ
ОБРАЗОВАНИЕМ В РОССИИ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Блинова Т.Н. — ст. преподаватель кафедры «Маркетинг и реклама», e-mail: Blinova-82@rambler.ru (ХГУЭП)

В статье обобщены основные проблемы, существующие в современной системе управления высшим образованием в России.

Ключевые слова: высшее образование, проблемы, размещение вузов, оплата труда ППС, методология мониторинга эффективности деятельности вузов.

This paper summarizes the main problems existing in the modern system of higher education in Russia.

Key words: higher education, the problems, the placement of the universities, salaries of faculty, methodology of monitoring the effectiveness of the universities.

Переход высшего образования России на рыночные отношения потребовал от соответствующих государственных органов управления пересмотра сложившейся к началу 90-х годов XX века советской системы управления высшей школой страны. За более чем 20 лет функционирования системы управления высшим образованием России в рыночных условиях накопился ряд проблем, требующих научно обоснованных рекомендаций по их устранению.

Во-первых, система государственных образовательных организаций высшего образования сложилась в нашей стране ещё в 50-60-ые годы XX века, негосударственных — к концу 90-х годов того же столетия. Её построение определялось целями и потребностями социально-экономического развития России того времени. Сегодня перед нашей страной стоят иные задачи, связанные с переходом экономики на инновационную социально-ориентированную модель развития. Это требует оценки целесообразности функционирования сложившегося количества образовательных организаций высшего образования и их филиалов, в том числе в разрезе отдельных территорий страны, на современном этапе. По нашему мнению, количество вузов и филиалов, их специализация и размещение на территории отдельных федеральных округов страны должны зависеть от:

- площади территории (по принципу территориальной доступности для населения);
- численности населения (т.к. от этого зависит требуемое количество специалистов для развития региона);
- уровня и специфики экономического развития (в силу прямой зависимости данного

фактора от потребности экономики в специалистах);

- наличия культурных и научных традиций (требуют их сохранения и поддержания специалистами высокой квалификации), а также размещения федеральных государственных органов управления (нуждаются в укомплектовании специалистами высокого уровня образования).

Во-вторых, возможность оказания услуг высшего образования негосударственными образовательными организациями, а также возможность оказания государственными платных образовательных услуг, в том числе за счёт создания филиальной сети, привели к двум основным последствиям:

- количество филиалов вузов в нашей стране к 2013 году стало более чем в 1,5 раза превышать количество головных образовательных организаций высшего образования. Особенно ярко это выражено в Южном и Уральском федеральных округах, где на 1 вуз приходится по 2,3 и 2,2 филиалов соответственно;
- доля негосударственных образовательных организаций в общем количестве вузов страны стала составлять более 40 %. Такая ситуация сложилась вследствие того, что рост количества негосударственных вузов существенно опережал рост государственных. Объяснимо это тем, что негосударственные образовательные организации в основном готовят выпускников по таким направлениям, которые не требуют существенных вложений в развитие материально-технической базы, что снижает барьеры для их входа на рынок, а также их ориентацией на рыночный спрос.

Последнее время многими учёными, представителями органов государственного управления признаётся тот факт, что уровень качества образования, получаемого в филиалах и негосударственных вузах, значительно ниже в сравнении с государственными. Известно, что в такого рода образовательных организациях большая часть профессорско-преподавательского состава работает на условиях совместительства либо по договорам гражданско-правового характера, что не может не отражаться на качестве оказываемых услуг. Кроме того, за последние годы выявлено немало негосударственных вузов, которые «торгуют» дипломами. Эти обстоятельства продиктовали необходимость более жёсткого контроля за деятельностью негосударственных вузов и филиалов, а также пересмотра оснований для функционирования филиалов на территории того или иного субъекта Российской Федерации. В результате сегодня нашим государством проводится политика по закрытию многих филиалов (причём как негосударственных, так и государственных

вузов) и самих негосударственных образовательных организаций высшего образования. На наш взгляд, филиал вуза, негосударственный вуз целесообразно открывать (оставлять) в том случае, если он предлагает обучение по специальностям и направлениям подготовки, которые не представлены или востребованы в том субъекте, на территории которого он будет функционировать (функционирует).

В-третьих, современная система управления высшим образованием в России в отличие от существовавшей аналогичной системы при плановой экономике не предполагает распределение выпускников вузов по местам труда. Это приводит к тому, что государство формирует, оплачивает государственный заказ на подготовку специалистов с высшим образованием, а выпускник, обучившийся в вузе в рамках контрольных цифр приёма (на бесплатной для него основе), государству ничем не обязан. Получив диплом, он может работать не по полученной специальности либо не работать вовсе. В то же время рынок труда сельской местности испытывает дефицит специалистов с высшим образованием. Было бы логично вернуться к существовавшей ранее практике отработки по распределению для выпускников, обучавшихся за счёт федерального или регионального бюджета, обязать отработать такого выпускника по месту распределения в течение трёх лет. В случае отчисления за неуспеваемость или отказа целесообразно требовать с него возмещения государственных затрат. В отношении выпускников, обучавшихся на договорной основе, подобную меру применять не следует, т.к. потребление ими услуг высшего образования осуществляется на условиях рынка — человек оплачивает услугу (или родитель), потребляет её и может делать с её результатом что угодно.

В-четвёртых, сосредоточение ключевых функций управления высшим образованием на федеральном уровне не оправдано по следующим причинам:

- вузы и филиалы в основном нацелены на подготовку выпускников для экономики региона, в котором они функционируют, поэтому именно региональные органы управления должны осуществлять значительную часть функций управления высшим образованием в силу их приближенности к объекту управления;
- такое распределение полномочий не вписывается в тенденции управления профессиональным образованием в стране, заключающиеся в передаче большей части федеральных государственных образовательных учреждений среднего (ранее и начального) профессионального образования и, соответственно, значительного объёма функций в ведение субъектов Российской Федерации.

По нашему мнению, за Министерством образования и науки России и подведомственной ему Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (федеральный уровень) должны быть закреплены функции по разработке федеральных государственных образовательных стандартов и примерных основных образовательных программ; лицензированию и государственной аккредитации; контролю качества; государственному надзору за деятельностью региональных органов управления; осуществлению мониторинга; организации повышения квалификации и переподготовки ППС государственных вузов; присвоению ведомственных наград и званий работникам сферы высшего образования. Остальные функции в отношении всех вузов, кроме федеральных и национальных исследовательских университетов, целесообразно передать соответствующим региональным органам управления.

В-пятых, методология мониторинга деятельности российских образовательных организаций высшего образования, нацеленного на оценку эффективности деятельности последних, имеет следующие недостатки:

- она предполагает проводить оценку деятельности федеральных и национальных исследовательских университетов (вузов особого статуса, перед которыми стоят особо значимые для социально-экономического развития России или отдельных федеральных округов задачи) по тем же направлениям и показателям, что и все остальные образовательные организации высшего образования, не учитывая цели, стоящие перед такого рода образовательными организациями высшего образования.
- в силу того, что в вузы г. Москва и г. Санкт-Петербург поступают изначально более подготовленные абитуриенты, перспективные преподаватели со всей страны, методологией мониторинга предусмотрена оценка деятельности вузов данных городов по завышенным пороговым значениям показателей в сравнении со всеми остальными вузами, но не предполагается оценка деятельности образовательных организаций высшего образования Сибири и Дальнего Востока по заниженным пороговым значениям в силу миграционных проблем, остро стоящих в них.

Для целей совершенствования методологии мониторинга деятельности все образовательные организации высшего образования России целесообразно сгруппировать на 2 категории: образовательные организации высшего образования, в отношении которых установлена категория «федеральный университет» или «национальный исследовательский университет», и все остальные. Вторые, в свою очередь, логично классифициро-

вать по профилю деятельности (на образовательные организации высшего образования широкого профиля и специализированные) и месторасположению (на образовательные организации высшего образования г. Москва и г. Санкт-Петербург, образовательные организации высшего образования Европейской части страны и Урала, а также образовательные организации высшего образования Сибири и Дальнего Востока).

В-седьмых, оценка деятельности преподавателей образовательных организаций высшего образования для дальнейших целей их мотивации затруднена. Из двух видов работ (учебной работы и нагрузки «второй половины дня»), оценить возможно лишь степень выполнения учебной нагрузки, т.к. вузы самостоятельно устанавливают нормы времени для каждого её вида, исходя из законодательно закреплённых примерных норм. Размер нагрузки «второй половины дня», включающей учебно-методическую, научно-исследовательскую, организационно-методическую и воспитательную работу, повышение квалификации, в разрезе видов работ в российском законодательстве не закреплён, и вузами, как правило, не устанавливается. Этот факт не позволяет определить степень выполнения годовой нагрузки «второй половины дня» и, как следствие, общей годовой нагрузки каждым конкретным преподавателем. Для устранения этого пробела образовательным организациям высшего образования необходимо проводить оценку видов работ «второй половины дня» в академических часах, исходя из длительности и степени сложности их выполнения, регламентировать объём и примерную структуру наполнения такой нагрузки для каждой категории профессорско-преподавательского состава, а также планировать нагрузку «второй половины дня» каждого конкретного преподавателя, исходя из задач, ставящихся перед ним кафедрой и образовательной организацией высшего образования на текущий момент и на перспективу.

В-седьмых, существующая сегодня система оплаты труда ППС образовательных организаций высшего образования хоть и основана на дифференциированном подходе (в качестве критерия дифференциации она предусматривает квалификационный уровень профессиональных квалификационных групп, определяемый уровнем профессиональной подготовки и квалификации), но она стимулирует работников вузов лишь до того момента, пока они не займут определённую должность, при получении которой ставка заработной платы достигает своего максимума.

Фонд заработной платы профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования логично разбить на три части: фиксированную (70 %), переменную (25 %) и стимулирующую (5 %). Выполнение преподавателем учебной нагрузки целесообразно

оплачивать в форме гарантированной фиксированной части заработной платы, зависящей от должности, наличия учёной степени, учёного звания и пр., нагрузки «второй половины дня» — в форме переменной части, зависящей от полноты её выполнения и соответствия требований к её структуре. Объём недополученной переменной части заработной платы преподавателями в силу недовыполнения ими нагрузки «второй половины дня» может переходить в фонд стимулирующих выплат. Стимулирующие выплаты, в свою очередь, могут быть предусмотрены за достижение преподавателями таких показателей, по которым проводится ежегодный мониторинг образовательных организаций высшего образования, в первую очередь, за те, по которым у образовательной организации идёт невыполнение. Иными словами, стимулирующие выплаты должны иметь привязку к показателям оценки эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон Российской Федерации от 29. 12. 2012 № 273-ФЗ // Электронная информационно-правовая система «Консультант Плюс».
2. О государственной аккредитации образовательной деятельности : пост. Правительства Российской Федерации от 18. 11. 2013 № 1039 // Электронная информационно-правовая система «Консультант Плюс».
3. О продолжительности рабочего времени (норма часов педагогической работ за ставку заработной платы) педагогических работников : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 24. 12. 2010 № 2075 // Электронная информационно-правовая система «Консультант Плюс».
4. О ходе оптимизации сети подведомственных образовательных учреждений : приказ Федерального агентства по образованию от 25. 05. 2007 № 921 // Электронная информационно-правовая система «Консультант Плюс».
5. Масыч М.А., Шевченко И.К. Принципы и возможности применения эффективного контракта в высшей школе // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2013. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://ekonomika.s nauka.ru/2013/12/3503> (дата обращения: 04.03.2016).

**Бурков С.М., Мазур А.И., Косых Н.Э.,
Савин С.З.**
**ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕДИЦИНСКАЯ
ФИЗИКА»**

Бурков С.М. — д. техн. наук, проректор, e-mail: c_burkov@mail.ru; Мазур А.И. — канд. физ.-мат. наук, доц. кафедры «Физика», e-mail: mazur@khb.ru (ТОГУ); Косых Н.Э. — д. мед. наук, г.н.с., проф. ДВГМУ, e-mail: kosyh.n@bk.ru; Савин С.З. — канд. техн. наук, зав.лаб., e-mail: savin.sergei@mail.ru (ВЦ ДВО РАН)

Рассматриваются принципы организации единого регионального образовательного пространства и перспективы непрерывного образования по новой междисциплинарной специальности «медицинская физика».

Ключевые слова: Болонский процесс, образовательное пространство, высшее профессиональное образование, непрерывное обучение, мультидисциплинарность, медицинская физика.

This article describes the principles of organization of unified regional educational space and the prospects of continuing education in a new interdisciplinary specialty «medical physics».

Key words: The Bologna Declaration, educational space, higher professional education, lifelong learning, interdisciplinary specialty, medical physics.

Отечественная система высшего профессионального образования активно включается в международное образовательное пространство. Помимо проектов распределения мегагрантов и создания лабораторий с ведущими зарубежными учеными с мировыми именами, особую роль в изменении системы ВПО играет и прямое сотрудничество российских и зарубежных вузов в сфере непрерывного профессионального обучения. Для этого необходимо принятие международной системы, основанной, по существу, на двух основных циклах — доступенного и последовательного [1]. Доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на глобальном рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Последовательный цикл должен привести к получению степени магистра и/или степени доктора [2]. Как известно, одним из ключевых направлений Болонского процесса является реализация трех последовательных циклов высшего образования: первого, второго и третьего циклов, соответственно ведущих к получению трех степеней — бакалавра, магистра и доктора [3]. Если для программ бакалавриата и магистратуры уже разработаны общие модели, то для третьего цикла

все еще не сформулированы четкие нормативы, а право на их определение все еще остается за учебными учреждениями [4, 5, 6]. Необходимо отметить, что до сих пор большинство работников высшей школы имеют очень маленькую оплату труда и вынуждены искать побочные источники доходов, больше устают, а поэтому меньше необходимого уделяют внимания студентам, качеству преподавания, инновациям, научной работе и повышению собственной квалификации [4, 7-10]. Немаловажным является также социально-психологические аспекты понимания функциональной направленности многоступенчатой системы образования в отличие от традиционной отечественной пятилетней системы. В начале 90-х годов, когда наши вузы только начинали осваивать новую структуру, в академическом сообществе предполагалось, что этот сегмент системы высшего профессионального образования (ВПО) будет направлен на подготовку кадров для научно-исследовательских учреждений и для высшей школы [10]. Но толкование не было отражено в нормативных документах, в отличие, например, от Украины, где аналогичная трактовка соотношения разных образовательных циклов была четко оговорена в законе [11, 12]. Напомним, что Болонская декларация лишь в исключительных случаях допускает моноуровневое высшее образование, непосредственно ведущее к получению степени магистра, основным же, массовым типом образования, признается двухцикловое [2, 8]. По мере усложнения технологий в социально значимых сферах обслуживания населения процесс обучения становится не только непрерывным, но и фактически пожизненным [3, 7, 8]. Особые проблемы возникают при подготовке и переподготовке специалистов междисциплинарного профиля, которых по мере интенсификации научно-технических технологий становится все больше в различных областях образования. Стремительное развитие высокотехнологичной медицины требует не только создания новых диагностических комплексов, таких как магниторезонансные и позитронные томографы, ультразвуковые аппараты, плазменные хирургические инструменты, использование лазеров и радиофармпрепаратов в современной клинической практике, но и предъявляет особые требования к специалистам, работающим в этой области.

Разработка и внедрение в клиническую практику системы здравоохранения Хабаровского края высокотехнологичного оборудования, а также использование новейших технологий диагностики и лечения вызвали необходимость в подготовке специалистов, обладающих комплексными знаниями по физике, компьютерным технологиям, медицине и информатике. Наиболее прогрессивные методики диагностирования основаны на использовании ядерных магнито-резонансных томографов и компьютерных рентгеновских то-

мографов, стоимость каждого из них оценивается в несколько млн. долл. Но зачастую знания медиков не позволяют им пользоваться современными комплексами. Большинство врачей используют возможности современных приборов максимум на 10-20 %. Как правило, они не имеют фундаментальных представлений о физических методах, которые задействованы в подобных комплексах, об их потенциальных возможностях, технических нюансах эксплуатации и ограничениях.

Научным центрам и клиникам России требуется около полутора тысяч медицинских физиков (МФ). Сейчас их порядка 250, для сравнения, в США их количество достигало 5 тыс. еще в 2012 г. [13]. Прогнозируется, что в ближайшие

годы именно медицинские физики займут ведущие позиции в разработке и применении новых технологий, в числе которых томография внутренних органов, терапевтическое воздействие физических полей на организм, телеоперационные системы на базе микророботов. Но пока существует значительное отставание от насущных потребностей. В табл. приведены сведения о реальной ситуации и потребностях сферы ядерной медицины в России и Дальневосточном округе в составе: Республика Бурятия, Забайкальский край, Камчатский край, Приморский край, Хабаровский край, Амурская область, Республика Саха (Якутия), Магаданская область, Сахалинская область, Еврейская автономная область.

Таблица

Фактические показатели и прогнозная оценка потребностей радиационной онкологии в Российской Федерации и Дальневосточном округе

	Россия				ДФО			
	2015 год		потребность		2015 год		потребность	
	имеется	нужно	2025	2035	имеется	нужно	2025	2035
РТЦ	140	300	600	1200	8	20	30	60
ускорители	80	800	1500	3000	1	5	10	15
мед.физики	250	1500	4000	7500	17	75	200	350

Примечание: РТЦ — радиолого-терапевтические центры.

В российских вузах открыто около 30 кафедр, готовящих специалистов по медицинской физике. К сожалению, в большинстве своём эта подготовка пока не соответствует международным стандартам и тем задачам, которые ставит клиническая практика перед новыми специалистами. Существует негативный опыт создания кафедр МФ в ДВФУ, где набор студентов был прекращен уже через два года после открытия, и вялотекущее состояние вдали от современных центров ядерной медицины образовательного процесса в АМГУ. Существенные средства затрачиваются на подготовку и дополнительное образование молодых специалистов Хабаровского краевого центра клинической онкологии в европейской части России и за рубежом. ТОГУ может стать первым в регионе университетом, где созданы необходимые условия для подготовки медицинских физиков. На настоящий момент возможна переподготовка молодых специалистов ХКЦКО на базе кафедры физики нашего ВУЗа. В качестве клинической базы для последипломной практики и повышения квалификации может использоваться Хабаровского краевого центра клинической онкологии. В реализации проекта создания регионального филиала МУЦ по медицинской физике могут также участвовать профильные кафедры Дальневосточного государственного медицинского университета, Хабаровского краевого института повышения квалификации сотрудников здра-

воохранения (ИПКСЗ), соответствующие структурные подразделения институтов Дальневосточного отделения РАН (ВЦ ДВО РАН, ИВЭП ДВО РАН, ИММ ДВО РАН).

Медицинская физика — динамично развивающийся предмет, представляющий собой синтез прикладной части физики, изучающей методы медицинской диагностики и прикладной биофизики, объектом изучения которой являются физические законы функционирования органов и тканей человека. Основная задача филиала (кафедры) — подготовка физиков широкого профиля, обладающих также хорошими биологическими знаниями и широкой эрудицией в области современной медицины. В курсе МФ рассматриваются, как правило, три направления: изучение физических закономерностей, имеющих место при работе человеческого организма; изучение сущности основных методов диагностики, их особенностей, приборной базы, а также оценка получаемой при этом диагностической информации; анализ влияния различных факторов на человеческий организм, таких как электромагнитное излучение в разных диапазонах длин волн, радиоактивное излучение, акустическое воздействие. Кафедра «Медицинская физика» (МФ), создаваемая на базе факультета «Физика» ТОГУ, может организовать подготовку специалистов по двум направлениям: 011200 — физика и 140800 — ядерная физика и технологии. Для лиц, имеющих высшее

техническое образование, предоставляется возможность получить второе высшее образование последовательного цикла по вышеуказанным направлениям. Направление подготовки: 011200 — физика; профиль подготовки: бакалавриат «Медицинская физика», магистратура «Лучевая диагностика». Медицинская физика — форма обучения очная; срок обучения 4 года (бакалавр) + 2 года (магистр). Учебные планы кафедры МФ могут включать в себя фундаментальную подготовку в области физики, теоретической физики, высшей математики, вычислительной техники, электроники и современных методов визуализации изображений. В том числе такие дисциплины, как ядерная медицина, радиационная физика, магниторезонансная томография, электрон-позитронная томография; математическое моделирование в физике и медицине, математическая биология, физические основы использования лазеров в медицине, основы интроскопии, медицинская электроника, ультразвуковые методы диагностики; медицинская биохимия, биоинформатика, анатомия и физиология человека, биофизика неионизирующих излучений. Основные научно-исследовательские направления кафедры: развитие позитронной, магниторезонансной и рентгеновской томографии; разработка новых физических методов и создание на их основе новых диагностических приборов для медицины.

Непрерывное обучение по специальности МФ, помимо постоянно обновляемых профессиональных знаний, будет способствовать развитию и у студенческого, и у преподавательского состава кафедры разнообразным творческим способностям: как можно получить доступ к глобальным источникам знаний; как овладеть современными технологиями метабаз данных и метазнаний; как трансформировать полученные междисциплинарные знания в инновационные технологии. Профессионалам в области МФ необходимо также обладать Я-мотивацией к обучению в течение всей трудовой деятельности, иметь осознанные навыки самостоятельного получения новых знаний; стремиться к непрерывному повышению квалификации, владеть научно-методологическими и аналитическими навыками; знать и пользоваться современными методами проведения научных исследований; иметь развитые коммуникативные способности, проявлять адаптационные возможности к переменам, высокие психолого-когнитивные характеристики; уметь работать в группе, способствовать к социальной сплоченности; обладать необходимыми гражданскими и социальными компетенциями. Таким образом, физик, освоивший основную образовательную программу по профилю «Медицинская физика», подготовлен не только как практик-технолог, но и будет способен к творческой инновационной деятельности в области физико-математических наук, биологических наук, математической био-

логии, биофизике, биоинформатике и другим близким по профилю научным специальностям. Совместно с ведущими медицинскими и научно-исследовательскими центрами страны сотрудники и студенты кафедры смогут проводить исследования в области ЯМР-диагностики, лучевой терапии, разрабатывать аппаратуру и методики для лазерной и ультразвуковой медицинской диагностике.

Библиографический список

1. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Болонская декларация (г. Болонья, 19 июня 1999 года). Зона Европейского высшего образования. — 16 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.w3.org/TR/REC-html40>.
2. Реализация Болонского процесса в странах Темпус 2009-2010 гг. Исполнительное агентство по образованию, культуре и аудиовизуальным средствам Tempus и двухстороннее сотрудничество с развитыми странами. eacea-p10-lip-06/2010/RU — 70 р. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eacea.rc.europa.eu/tempus>
3. Разработка рекомендаций по реализации Болонского процесса в российской образовательной системе /Отчет по проекту № 38: СпбГУ, 2004. —91 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://bologna.spbu.ru/re500.doc>.
4. Иванова В.И. Реализация Болонских идей в России: нормативные противоречия // Интеграция науки и высшего образования, 2005, №3 — С.70-74.
5. Каплан Р.С., Нортон Д.П. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию / пер. с англ. М. : Олимп-Бизнес, 2008. — 304 с.
6. Мурашева М.В. Социокультурная сущность многоуровневой системы непрерывного образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», № 9, 2012. — С.101-108.
7. Альтбах Ф.Г. Глобализация и университет: мифы и реалии в мире неравенства // Alma mater. Вестник высшей школы. 2004. № 10. С.39.
8. Лобанов Н.А., Куля Е., Пэнковска М. Непрерывное образование как социальный факт. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. — 540 с.
9. Плаксий С.И. Качественные параметры высшего образования // Интеграция науки и высшего образования, 2004, №1. — С.19-24.
10. Что такое Болонский процесс? // Вестник Российского общественного совета по развитию образования. — М.: РОСРО, 2003. — Вып. 8. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rosro.ru/text/events>

11. Астахова Е. В. Подходы и особенности развития непрерывного образования в Украине (опыт города Харькова) // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития. — СПб.: Ленинград. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2011. — Вып. 9. — С.396–398.
12. Остапчук В.В. Механизмы государственного управления непрерывным образованием в Украине : дис... канд. наук по гос. упр.: 25.00.02. Донецк: Донецкий гос. ун-т управления., 2006. — 172 с.
13. Костылев В.А. Открытое письмо Президенту РФ В.В. Путину о катастрофическом отставании и проблемах развития атомной медицины в России // Медицинская физика, 2015. № 4 (68). — С.5-9.

**Вязникова Л.Ф.
СМЫСЛОВЫЕ ПРОСТРАНСТВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ВУЗА**

Вязникова Л.Ф. — д-р психол. н.; член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук; проф. кафедры теории и практики социально-гуманитарных технологий, e-mail: Lviaz@inbox.ru (ТОГУ)

В статье рассмотрены аксиологические аспекты профессиональной мотивации преподавателя вуза, показано влияние ценностей на преобладание конформного или автономного способа поведения и деятельности, связь процесса ценностного самоопределения преподавателя с интенсификацией его эмоциональных переживаний.

Ключевые слова: ценностное самоопределение, принцип гуманитарности, бессубъектность, смысловые пространства профессионального самоопределения, культура достоинства.

The article deals with the axiological aspects of professional motivation of high school teacher, shows the influence of values on the prevalence of conformal or autonomous mode of behavior and activity, between valuable self-determination process of the teacher with the intensification of his emotional experiences.

Key words: valuable self-determination, the principles of humanitarian, subjectless, semantic space of professional self-esteem culture.

Значимость ценностного аспекта образования давно осознавалась учеными и практиками, поскольку образовательная среда — сложная полифоническая гуманитарная система, создающая полисмысловое пространство для ценностного выбора личности, ее мотивации.

Диапазон аксиологических аспектов мотивации представлен в психологии многими категориями и понятиями, фиксирующими многогранность, многомерность исследуемых феноменов, которые, к сожалению, чаще всего остаются за скобками практики образования: А.Н. Леонтьев (*личностный смысл*), Д.Н. Узнадзе (*установка*), В.Н. Мясищев (*отношение*), В.А. Ядов (*диспозиция*), Л.И. Божович (*«внутренняя позиция личности»* или *направленность*), Б.Д. Парыгин (*умонастроение*), Б.С. Братусь (*смысловые ценности*), В.П. Тугаринов (*ценность, ценностные ориентации*), Д. Леонтьев (*смысл*), А. Маслоу (*метамотивы*), М. Рокич (*ценностные ориентации, «руководящие принципы жизни»*) и др. Определение Д. Леонтьевым смысла как «структурного элемента процессов сознания и деятельности человека» [2, с. 50], на наш взгляд, имеет то или иное отношение ко всем вышеперечисленным понятиям.

Индивидуальное движение личности в исторически меняющемся пространстве жизни общества предполагает периодическую «инвентаризацию» социальных норм, эталонов, ценностей, их соотнесения с собственными ценностными представлениями. Система ценностных представлений, как считает В. Налимов, непрестанно меняется, особенно в острых жизненных ситуациях. Если человека рассматривать как текст, то это особый, *живой текст*, способный к нескончаемой реинтерпретации самого себя на основе рефлексивных процессов. Самоанализ рефлексивных и перцептивных умений, психологических состояний, профессионально значимых качеств своей личности, моделей поведения в различных ситуациях важен не только потому, что, открывается основа для коррекции профессиональной подготовленности и личностных смыслов ситуаций и деятельности, но и в связи с возможностью найти активационные моменты, обеспечивающие личностное движение по пути профессионализации. Особую роль рефлексивность играет в процессе профессионального самоопределения преподавателя вуза. Вспомним слова китайского мудреца Лао Цзы: «Когда я ощущаю себя наиболее разрушенным, я нахожусь в начале периода роста».

Эти строки удивительно точно характеризуют возможности самоопределения педагога в сложный период перестройки вузовского образования. Главное — осознать эти возможности, принять для себя необходимость самоизменений в изменяющихся условиях. Самоопределение выступает относительно последующей профессиональной деятельности как *потенциал ее преобразования*, который при наличии определенных условий может актуализироваться.

Современное состояние системы образования объективно актуализировало потребность в ценностном самоопределении преподавателей вузов. Необходима синергетическая (мягкая) идентификация себя с миром, в котором человек живет, с

профессией, которая в современных условиях меняет свои сущностные характеристики.

Сущностные изменения в образовательной сфере (даже при улучшении экономической ситуации) возможны только при наличии нового менталитета у педагогов, творчески вбирающего новые ценности образования, ориентированные на Человека как высшую ценность.

К. Роджерс считает, что принятие гуманистических ценностей означает:

- отказ от фасадов претенциозности, лицемерия, психологических защит;
- отказ от внешних по отношению к субъекту императивов (культура достоинства);
- отказ от соответствия чужим ожиданиям, открытость миру.

Можно утверждать, что уровень методологического мышления и гуманитарной подготовки преподавателей вузов в современных условиях является определяющим для эффективного решения задач реформирования этой сферы. Гуманитарная деятельность есть человекообразующая деятельность (В.С. Библер), потому педагогическая деятельность гуманитарна по своей природе. Игнорирование принципа гуманитарности, безусловно, ведет к серьезным деформациям в деятельности и личности работников образования. Гуманитарный принцип (от лат. *humanitas* — человеческая природа, образованность, духовная культура) предполагает обращенность к человеческой личности, к природе и интересам человека, к его внутреннему миру, ориентацию на создание благоприятных условий для реализации потенциальных возможностей всех участников образовательного процесса, для развития индивидуальности студента, обеспечивающей переход к личностному саморазвитию и самоактуализации в многомерном, постоянном меняющемся мире.

Ценностное самоопределение есть личностный выбор из нескольких альтернатив, обеспечивающее обращенность к культуре достоинства. При отсутствии развитой личностной рефлексии жесткая система моральных принципов легко вырождается в примитивное морализование, обращенное к другим, но не к себе. Для освоения культуры достоинства необходима работа над собой, *работа понимания* (В.П. Зинченко), что невозможно без включения рефлексивных механизмов. Социальное и ценностное смысловые пространства профессионального самоопределения связаны с осознаваемыми ценностными ориентациями, но имеющими разную сущностную характеристику. Преподаватель может придавать ценностям, «усвоенным» на уровне убеждений, разный смысл:

- **конвенциональный**, основанный только на внешних требованиях, образовательных стандартах, общепринятых нормах. В результате определяющим способом поведения (и деятельности) будет **конформный**

способ. Такой преподаватель зависит от непосредственного влияния ближайшего окружения, в первую очередь — вышестоящего начальства, приказов, инструкций и т.д.

- **ценностный**, когда ценностные ориентации являются результатом напряженной внутренней работы, размышлений, сомнений, поисков, эмоциональных переживаний, переоценок своей деятельности, моделей поведения, Я-концепции. Определяющим способом поведения в этом случае является **автономный** способ, способствующий преобразованию своей личности, деятельности, жизни наконец. Это, на наш взгляд, есть путь к профессиональному «авторству».

Процесс ценностного самоопределения, как правило, сопровождается интенсификацией эмоциональных переживаний, порой растерянностью в условиях «расщепления ценностных слоев», когда одни ценности активно транслируются средствами массовой информации, документами государственного значения (законом об образовании, концепциями и программами модернизации разных типов образования и т.д.), а реально деятельность работников образования (преподавателей — в первую очередь) оценивают по критериям иного ценностного содержания.

Чаще всего акцент делается на результативном показателе (что сделано?) при игнорировании показателя процессуального (какой ценой достигнут результат? как? и т.д.). Работа комиссий при лицензировании деятельности вузов чаще всего носит формальный характер и направлена на «изучение» документации (учебных планов, программ, УМК, отчетов и т.п.).

Иерархия ценностей не предзадана, ее воссоздает каждый преподаватель по своему усмотрению, переживая порой драматические моменты, экзистенциальный вакuum, порой — «испытывая инсайт и т.д. (по А. Маслоу — «пиковые» переживания) (3). Иногда долгие сомнения и раздумья помогают «высветить» личную значимость той или иной ценности (в том числе профессиональной). Процесс самоопределения нередко бывает мучительным.

Реальным психологическим образованием, которое неминуемо подвергается изменениям в процессе ценностного самоопределения, является Я — концепция преподавателя. На наш взгляд, профессиональная Я — концепция преподавателя — это динамическая система его ценностных установок, направленных на себя как субъекта образовательной деятельности и определяющая наличие или отсутствие субъектной позиции в этой деятельности.

В.Д. Шадриков пишет: «Нормативные способности и способности творчества трагически противостоят друг другу, ибо способности не

только связаны с нашей социальной жизнью, но и подавлены этой социальной жизнью, деформированы и подмяты ею» (4, с. 5). И с этим выводом ученого трудно не согласиться, ибо в реальной практике преподавателями нередкоискажается смысл способностей студента, сводится крепродукции полученных знаний без их рефлексивного осмысливания. Поэтому преподаватель, сам ориентированный лишь на ЗУНЫ, не способный к созданию образовательных провокаций на занятиях, может на подсознании выступать тормозом (и выступает!) для развития творческих способностей студентов, блокируя их попытки создать свой «образовательный продукт», отличающийся творческой оригинальностью и не укладывающийся в общепринятые в данный момент нормативы, стандарты. Такая «педагогическая политика» в конечном итоге стимулирует развитие *бессубъектности* студентов, которая понимается нами вслед за А.И. Пригожиным как «зависимая исполнительность, получение компетентности от других и ее реализация в заданном объеме, режиме, целях».

Преподаватель, ориентированный на человека, как показывают наши наблюдения, не прячется за ширму своего профессионального статуса, способен испытывать разнообразную палитру чувств: от творческого вдохновения до печали и раскаяния, проявляет готовность разобраться в своих проблемах, взаимоотношениях со студентами, а они, как правило, могут рассчитывать на серьезное отношение, уважение и поддержку.

Такой преподаватель владеет синергетическим умением оказывать малое воздействие на те точки образовательной среды, которые могут затем оказать определяющее влияние на эффективное развитие системы. Это умение можно назвать «педагогический акупунктурой» (по аналогии с используемым А. Венгеровым понятием — политическая акупунтура) (1).

Догматизм в образовании процветает там, где люди держатся за привычные старые представления и через призму усвоенных схем оценивают новое, категорически не соглашаясь с объективной отрицательной оценкой образовательных псевдоценностей. Следовательно, трансформация (в сторону антропологизации) профессиональных ценностей преподавателя — путь к профессиональному росту, т.к. его ценности «функционируют» в форме мотивационно-смысловых установок и во многом определяют стратегию его педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Вязникова Л.Ф. Взаимодействие преподавателя и студента как фактор духовного развития субъектов образовательного процесса: психолого-педагогические парадоксы. // Пе-

дагогическое образование и наука. — 2010. — № 11. — С 58-62.

2. Леонтьев Д.А. Психология смысла / — М., 2000.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / — СПб., 1999.
4. Шадриков, В.Д. Духовные способности / — 2-е изд., доп. и перераб. — М., 1996.

Гомза Т.В.

ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

Гомза Т.В. — канд. хим. наук, доц., доц. кафедры «Химия», e-mail: gomza_tv@mail.ru (ТОГУ)

Обсуждается состояние инженерного образования, вопросы его содержания и бюрократизация управления образованием.

Ключевые слова: инженерное дело, инженерное образование, критерии эффективности, инжиниринг, знания, информация, воспитание инженера.

In this article we discuss the need for educational support of students, opportunities and content of indication stage, allowing to obtain a general idea about the willingness to learn, presence of predictors of students' academic success.

Keywords: educational support, predictors of successful activity, criteria of effectiveness, questionnaire, monitoring.

Состояние системы образования в современной России характеризуют по разному: от «ситуации высокой неопределенности» [1], до откровенно кризисного [2].

Если же выделить состояние инженерного образования, то авторы этих строк присоединяются к мнению 27 % экспертов, которые признали, что инженерное образование в России сегодня находится в состоянии системного кризиса. Однако, если быть до конца честными, то мнение еще 36 % экспертов, сделавших вывод о в критическом состоянии инженерного образования, и 20 % экспертов [2], считающих, что в инженерном образовании наблюдается стагнация, только подтверждают сложность ситуации.

Состояние в инженерном образовании соответствует общему состоянию инженерного дела, если термин “инженерное дело” понимать как «конкретные результаты инженерной деятельности, внедрения и реализации инженерных решений. В конечном итоге это может быть представлено как новые, более прогрессивные приборы, оборудование, сооружения, технологии» [2].

Состояние инженерного дела в России, то есть состояние с российским оборудованием, технологиями и материалами «осложняется тем, что в

нашей стране на протяжении более двадцати лет промышленность не вкладывала значимых инвестиций в развитие технологий. По целому ряду направлений мы сейчас движемся в логике «догоняющего» развития: это и глобальные стандарты, и практики эффективного проектирования, и производства, информационные системы, ряд областей дизайна и инженерии [3, с. 5].

В частности, проводившиеся кафедрой химии на хоздоговорной основе исследования были прекращены в 1983 году, поскольку предприятие (Комсомольский ГОК) прекратило финансирование научно-исследовательских работ. Исследования по инверсионной вольтамперометрии, проводимые попутно с выполнением заказа на определение тяжелых металлов в сточных водах предприятия, постепенно прекратились, поскольку вскоре исчезли службы технической поддержки дорогостоящего оборудования и возможность приобретать реактивы. Кафедра лишилась возможности не только проводить самостоятельные исследования, но и привлекать к исследовательской деятельности студентов.

На взаимосвязь инженерного дела и инженерного образования указывает и совпадение критериев эффективности [2].

При оценке состояния инженерного дела учитывается востребованность его продукции: доля машин и оборудования в структуре экспорта, доля российских брендов в первой сотне мировых брендов инженерной продукции, место заработной платы инженеров среди других категорий работающих. Практически все, чем мы сегодня пользуемся, в первую очередь продукция массовых производств (автомобили, телевизоры, бытовая техника) сделано не в России.

Промышленное производство в крупных корпорациях в настоящее время существует по единым стандартам, где «цепочки все уже откалиброваны, стандартизированы, инструменты все универсальны, подготовка людей одинаковая» [3], задача наших производств -- привести технологии работы в соответствии с международными стандартами, и тогда «получить свое место в технологической цепочке» [3]. Инженеринговая подготовка специалиста — «это не подготовка кого-то гения, а подготовка человека, которого можно из одной компании в другую в разных точках мира забросить, и он будет делать примерно одинаково» [3]. При этом управление технологиями компьютеризировано, процессы стандартизированы технологически и управлена. Необходимо знать, как расченен технологический процесс, какое программное обеспечение используется, на какой компьютерной технике работает. Работодателя волнует вопрос, каким перечнем технологий владеет данный специалист.

Состояние и уровень инженерного образования также характеризуется востребованностью продукции -- востребованность выпускников ра-

ботодателями и вытекающая отсюда величина конкурса на инженерные специальности.

Причины кризисного состояния в российском инженерном образовании можно обсуждать бесконечно, но остается главное: продолжительное время в России просто не было социального заказа на качественное массовое высшее образование. В перестроочный период были закрыты конструкторские бюро, остановлены «нерентабельные» научные разработки — инженеры оказались не востребованными. Вытекающее отсюда недодавливание системы образования, снижение заработной платы преподавателей, снижение социального имиджа педагога при переводе образования в сферу услуг привело к «вымыванию из высшей школы наиболее активных и творческих возбужденных личностей» [4]. К тому же зарплатная плата, продвижение и другие награды преподавателей зависят, в основном от исследовательской продуктивности, а не от результатов преподавательской деятельности [5, с.18].

Система образования находится в состоянии бесконечного реформирования. Не нужно быть специалистом в области синергетики, чтобы не понять, что хаотичные и поверхностные реформы «вызывают стрессовые реакции, которые в той или иной мере неспецифически ухудшают функционирование системы, порождая в ней дополнительные напряжения» [6].

В качестве одного из сильных воздействий на систему образования указывается и наступление внешней администрации (министрство) на вузы, требующее бюрократического единобразия, и превратившегося в «регулярные проверки со стороны профильного министерства» [7, с. 32]. По данным социологов [7, с. 40] в 2007-2013 гг. резко увеличилось количество документов, производимых Министерством образования и науки: «за последние пять лет число таких нормативов (отчетные параметры, аккредитационные показатели и т.д.) увеличилось в 16 раз» [7, с. 40]. В вузах постоянно появляются новые административные структуры, соответствующие запросам контроля со стороны министерства, финансирование которых окупается сокращением преподавательских ставок [7, с. 40]: «функция воспроизводства статусов вытесняет все остальные» [7, с. 42]. Растущие требования к подотчетности отмечаются во всех образовательных системах [5, с. 17].

Конечно, нормативные документы транслировать гораздо легче, чем авторскую практику. Неслучайно, опыт Е.А. Ямбурга, опыт «Школы самоопределения» А.Н. Тубельского и других авторских школ так и не был перенесён в массовую практику образования.

Цель обучения формулируется по-разному: получение знаний, умений и навыков, овладение компетенциями, теперь обсуждается достижение результатов обучения [8].

Авторы [8] отмечают «в современном российском высшем образовании наиболее распространенным стал компетентностный подход, ориентирующий студентов не столько на *получение знаний* (*курсив наш*), сколько на приобретение компетенций — способностей *применять собственные знания* (*курсив наш*) и умения в контексте знакомых или новых ситуаций, задач, проблем», но применять знания, не приобретая их, может только робот. Теперь основными терминами снова становятся знания, умения и навыки, те самые ЗУН-ы, которые столь активно отрицались при переходе к компетентностному подходу. Забыв о том, что теория обучения, построенная на ЗУН-ах была прекрасно разработана еще в советской дидактике, и в основе многих подходов лежала таксономия Блума, известная нашим педагогам с 1956 года [9]: она активно использовалась сторонниками деятельностного подхода. Сейчас нам предлагают переписать всю документацию, введя в не вместо ОК-ов РО — результаты обучения, построенные на таксономии Блума, потому, что «опыт американского проекта CLA может стать ценным материалом для организации оценки качества результатов обучения в высшем образовании в рамках компетентностного подхода» [8, с. 21].

К этой работе снова привлекут весь педагогический корпус, поскольку «в системе государственного управления сформировалась безапелляционная схема, квази-альтернативных социальных реформ, обосновываемая без широкого привлечения экспертов из среды ученых и общественности, а выполняемая сразу в масштабе всей страны без пилотной обкатки хотя бы на уровне регионов» [10, с. 15].

«Под результатами обучения понимается нечто, что может быть наблюдаемо, продемонстрировано и измерено» [8, с. 15]; а именно: «академические навыки (*курсив здесь и далее наш*): понимание, применение знаний для решения проблем, *навыки синтеза, анализа и оценки; базовые навыки и базовые знания, а также навыки высокого порядка*, *представленные как совокупность навыков критического мышления, аналитического рассуждения, решения проблем и письменной коммуникации* и *широкие способности, интерпретируемые как вербальное, количественное и пространственное мышление, понимание, решение проблем и принятие решений*» [8]. На передний план выдвигается владение мета-навыками, понимаемые как «надпредметные умения, не зависящие от специфики профессионального образования, получаемого студентом, и обеспечивающие качественное взаимодействие с информацией». Именно взаимодействие, так как эффективный современный специалист должен уметь получить информацию, выделить существенное, структурировать существенное, скомпилировать необходимую и достаточную информацию,

оформить ее в виде, понятном пользователю, и применить в подходящей ситуации» [8, с. 19].

Отличие этого подхода от дидактики, построенной на ЗУН-ах, в которой целью было получение личностного знания можно продемонстрировать, цитируя одного из крупнейших российских психологов В.П. Зинченко: «Есть субъект, порождающий знание и есть пользователь, потребляющий информацию. Их различие не должно оцениваться в терминах лучше, хуже. Это просто его фиксация. Конечно, и знание, и информация выполняют важные орудийные функции в поведении и деятельности человека. Информация — предмет временный, преходящий, скоропортящийся. ...Знание, конечно, это тоже средство, орудие, но такое, которое становится функциональным органом индивида. Оно необратимо меняет познающего. ... Знание всегда чье-то, кому-то принадлежащее, его нельзя купить, украсть у знающего, а информация — это ничейная территория, она безлична, ее можно купить, обменять или украсть, что часто и происходит» [11, с. 339] ... «*знания имеют значение, а информация, в лучшем случае, — назначение. Знания имеют ценность per se, а информация, в лучшем случае, — это средство, которое может иметь цену, утрачиваемую, когда она становится всеобщим достоянием. Знания же не имеют цены, они имеют смысл и ценность*» [11, с. 342]

В.П. Зинченко обращал внимание на то, что «с психологической точки зрения различие между информацией и знанием состоит в том, что человек несравненно больше стремится к информации, чем к осмыслиенному знанию» [11, с. 342]. Современные психологи отмечают, что вследствие этого у современной молодежи формируется миф (устойчивый смысловой комплекс) о том, что «сегодня не нужно напрягаться и получать фундаментальные академические знания» [12, с. 64], поскольку любая информация доступна через Интернет.

Необходимо отметить, что в проекте «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (Collegiate learning assessment, CLA) [8] уделяется особое внимание способности выражать свои мысли письменно (универсальное надпредметное умение письменной коммуникации, не зависящее от профессиональной направленности обучения и актуальное для современного специалиста). К сожалению, большинство молодежи не умеет излагать свои мысли в письменном виде, а те фразы, которые предлагается скомпилировать в виде, например, вывода по проделанному опыту (смысл эксперимента сформулирован в названии опыта) содержат огромное количество ошибок. Отношение к последнему весьма снисходительное: все кругом ошибаются (это действительно так — смотри любое издание), это основа еще одного устойчивого мифа современной молодежи [12, с. 65]. В инженерном деле отсутствие этого

навыка приводит к катастрофическим последствиям.

Можно декларировать, что *результаты обучения* сфокусированы на достижениях обучающегося, а не на намерениях учителя [13], однако, содержание предмета и уровни овладения им задаются учителем, а содержание учебного курса определяется требованиями производства и той отраслью промышленности, куда пойдет работать выпускник. Планируя результат обучения, необходимо знать, как его достигнуть, т.е. выбрать определенную образовательную технологию, разработать в ее рамках способы достижения результатов.

Кроме того должны быть разработаны критерии результативности учебной деятельности студента, как субъекта образовательной деятельности.

Если *результаты обучения* сфокусированы на том, что обучающийся может продемонстрировать по окончанию обучения, то совершенно необходимо посмотреть, что он мог до того, т.е. необходим входной контроль и контроль при переходе от модуля к модулю, при этом неважен «размер» модуля — это может быть шаг от школы к вузу, но, соответственно, по каждому из предметов.

Примером может служить введение так называемых курсов выравнивания знаний для первокурсников. На основании двухлетнего опыта работы, проходившей с постоянным мониторингом результативности, преподаватели кафедры химии пришли к выводу, что внедрение курсов выравнивания при педагогической поддержке учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения усилит эффект повышения качества образовательных результатов, развития личностных качеств и профессиональных компетенций будущих специалистов [14].

Как показывает анализ, введение курсов выравнивания на стыке школа-вуз дало *положительные результаты* [14]. Однако, в следующем учебном году курсы выравнивания отменили.

Мы имеем пример (алгоритм?) бестолкового реформирования в образовании:

1. Все видели, что было плохо.
2. Придумали что-то, чтобы было лучше.
3. Поручили делать всем, но не уточнили необходимость отслеживания процесса.
4. Каждый делал, как мог (хотел?).
5. Явных результатов не видно!
6. Отменить!

В нашем университете все кафедры отмечали полезность нововведения, отследили процесс только на кафедре химии. Отменили у всех.

Образование много позаимствовало от инженерного дела. Примером служит широко применяемый термин «образовательные технологии» и совокупность сопровождающих терминов, фактически терминов инжиниринга в его современ-

ном понимании [15]: проектная документация, оборудование (учебное) и т.д.

Однако, управление образованием не соответствует внедряемому подходу CDIO — «Задумка — Проектирование — Реализация — Управление».

Приведенный нами пример с введением курса выравнивания показывает, что широкое внедрение в вузах страны, потребовавшее определенных затрат (дали часы в расписание, значит — ставки, зарплата) было продумано на уровне «Задумки». Если бы был этап «проектирование», то, наверное, посчитали бы насколько выгодно потратиться на очень небольшую зарплату преподавателям, сохранив при этом контингент студентов. Если бы всерьез думали о реализации, то запланировали бы формы контроля результативности, управление можно было бы отдать вузу: там, где нет прироста результативности, убирать курс. Это бы вызвало в системе некоторый соревновательный эффект, движение деятельности.

В образовании следует научиться обеспечивать полную линейку инжиниринговых работ, как собирают ее у себя в руках те, кто называется PCM contractor. Такие компании занимаются и проектированием, и сборкой и монтажом, и запуском в эксплуатацию, а иногда и обсуждают товар на финишной стадии жизненного цикла, вплоть до утилизации.

В целом реформирование в нашем образовании, как метко было замечено, по-моему, Е.А. Ямбургом в одной из телепрограмм, напоминает деятельность крестьянина, который посадил персидское дерево, но каждый день выкапывал корочку, чтобы посмотреть, как оно растет.

Одна из причин кризиса в инженерном деле — затруднения в воспитании инженера в связи с отсутствием образа настоящего человека, достойного во всех отношениях, занимающегося инженерной деятельностью, в современной культуре.

«Из всех искусств важнейшее» кино, телевидение, да и все СМИ преподносят образы симпатичных бандитов, проституток, дельцов, показывают тысячи способов «отъема денег», но нет нашего современника, занимающегося решением инженерных вопросов. Конечно, трудно сделать такой фильм занимательным, но ведь была «Битва в пути»... Кстати все идеи CDIO озвучены в фильме «Расписание на послезавтра», вышедшем в 1976 году.

Инженер всегда работает для других, поэтому ответственность за качество продукции и безаварийность производства здесь совсем другая, чем, скажем, у перекупщика. Крупные инженерные сооружения, предприятия и системы составляют предмет гордости страны — эти идеи должны заполнять образовательное пространство, звучать на каждом занятии, по любой дисциплине [16].

Сегодня вопросы образования — это вопросы национальной безопасности. Перед нашей стра-

ной стоит задача создать новую инновационную экономику, однако у нас недостаточно высококвалифицированных научно-технических кадров, также как и высококвалифицированных рабочих. Но «главным препятствием для инновационного развития страны является бессубъектность — отсутствие субъекта инновационного развития, осознающего свои цели, интересы, стратегию и тактику, обладающего необходимой политической волей и способного добиваться решения поставленных задач [10, с. 94].

Ценностное отношение к образованию возникает лишь в процессе обучения, который «обеспечивает постижение идеального образа профессиональной деятельности, на подготовку к которой направлено образование» [17].

Патриотически ориентированный воспитательный процесс требует расширения его субъектной базы, участия преподавателей не только гуманитарных, но и всех учебных дисциплин.

Образовательная политика складывается из отдельных решений, принятых субъектами образовательного процесса в изменчивых и сугубо уникальных ситуациях конкретного взаимодействия, «при этом учитель не только учит, а еще и воспитывает, часто невольно, всем своим поведением, своим отношением к делу» [18, с. 76]. В то же время необходимо понимать, что «формирование сознания осуществляется не поэтапно. Это единый синхронистический акт, в который с самого начала вовлекаются все его образующие и где формируются все его слои» [11, с. 353].

Мощным инструментом воздействия на структуру личности студента становится содержание учебного предмета, если преподаватель понимает и использует возможности своего предмета в формировании моральных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных качеств личности [19], использует информацию, предоставляющую образцы подлинной нравственности, патриотизма, духовности, гражданственности, гуманизма.

Становление личности возможно лишь в деятельности. Главное -- не разрушать, а созидать, помнить, что «каждое движение человека, каждое его действие — это действие с вещью, ранее созданной людьми. А вся совокупность вещей — это грандиозное «тело человеческой цивилизации», результат деятельности многих поколений, опредмеченная история людей. [20, р. 139]. Например, преподавание естественнонаучных дисциплин позволяет обращать внимание на то, что мы все время имеем дело с базой знаний, накопленной человечеством (Периодическая система элементов, таблица растворимости, любые табулированные данные), что все эти данные получены трудом многих поколений ученых. Нужно выделять и указывать на огромную долю в них российских ученых, говорить о почетном долге внести в эту базу знаний свой, пусть совсем небольшой, вклад.

Заложенные в образовательные программы идеи патриотического, ответственного воспитания могут быть воплощены в жизнь только как результат деятельности преподавателя — всем известно, что при одном и том же содержании учебного материала любое занятие может иметь разный воспитательный эффект, в зависимости от методов и приемов, которые использует ведущий. В современных условиях практический воспитательный потенциал системы образования опирается в основном на опыт и ценностные ориентации субъектов педагогической деятельности.

Выход из ситуации, создавшейся в инженерном деле и инженерном образовании нашей страны, требует принятия сегодня неотложных, системных мер и решений. Конечно, необходима разработка федеральной программы развития инженерного дела и инженерного образования в России, которая позволит «деятельность инженера по принесению пользы путем создания, использования (эксплуатации), модернизации и ликвидации техники средствами инженерного дела, методами изобретательства и конструирования» [15] поднять до современного международного уровня.

Библиографический список

1. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Высшее образование в России: контуры будущего // Университетское управление: практика и анализ, №4 (68), 2010. С. 6-19.
2. Похолков Ю. Инженерное образование в России или миф о лучшем в мире советском образовании <http://www.enginclub.ru/inzhenernoe-obrazovanie-v-rossii>
3. Княгинин В. Н. Промышленный дизайн Российской Федерации: возможность преодоления «дизайн-барьера» : учеб. пособие / под ред. М. С. Липецкой, С. А. Шмелевой; — СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2012. — 80 с.
4. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е дополн. --- М.: Издательство ЛКИ, 2009 --- 240 с.
5. Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов / под ред. Ф.Альтбаха, Л. Лайсберг, М Юдкевич, Г. Андрушака, И. Панченко ; пер. с англ. Е.В. Сивакпод науч. ред. М.М.Юдкевич ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». == М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. С. 439.
6. Лепский В.Е. На пути к управлению сферой образования как саморазвивающейся средой // Социология образования, 2014, №10. С.4-24.
7. Бляхер Л.Е., Бляхер М.Л. Миология управления (Политика министерства vs. политика

- вузов: динамика противостояния) // Полития: Анализ. Хроника. Прогноз. (Журнал политической философии и социологии политики). 2014. — № 1. С. 34-46.
8. Сабельникова Е. В., Хмелева Н. Л. Результаты обучения в высшем образовании на национальном уровне на примере проекта «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (CLA) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 16–23.
9. Bloom B. S. Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. N.Y.: McKay, 1956. P. 201–207.
10. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2010.
11. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова): Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2002. — 431 с.
12. Новосадова О.М., Пятаков Е.О. Типичные мифы современной молодежи и как их обсуждать с самими молодыми людьми? // Вестник практической психологии образования, № 4 (41), 2014. С. 63-70.
13. Ребрин О.И. Новый формат инженерного образования. profedu.ustu.ru.
14. Гомза Т.В., Мара Н.Л., Панасюк Т.Б., Растанина Н.К., Янковец Ж.Н. Коррекционные курсы на стыке школа-вуз. // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск 10–12 апр. 2013 г. / под ред. Т.В. Гомзы. — Хабаровск: Изд-во Тихookeан. гос. ун-та, 2013. С. 178–182.
15. Пояснительная записка к проекту Федерального закона «О профессиональных инженерах в Российской Федерации»
<http://npirf.ru/prioritetnye-proekty/proekt-fz-o-professionalnyx-inzhenerax/>
16. Гомза Т.В. Воспитание молодежи в современном вузе. // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск 8–10 апр. 2015 г. / под ред. Т.В. Гомзы. — Хабаровск: Изд-во Тихookeан. гос. ун-та, 2015. 297 с. С. 101-106.
17. Ханалыев Т. А. Общепедагогические особенности формирования у студентов ценностного отношения к образованию : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 Смоленск, 2006.
18. Рукшин С.Е. Дошли до точки невозврата. Интервью. 23.11.2012
http://www.ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus_psy/n3_645.html
19. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями: Учеб. пособие

для студ. высш. учеб заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 592 с

20. Mikhailov F. The Riddle of the Self. M., 1980.

Давыдов Ю.А., Ганус А.Н., Гафиатулина Е.С., Бобушев С.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ШТАТНОГО РАСПИСАНИЯ ППС НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ

Давыдов Ю.А. — д.т.н., профессор, ректор, e-mail: root@festu.khv.ru; Ганус А.Н. — канд. техн. наук, доцент, первый проректор, e-mail: ganus@festu.khv.ru; Гафиатулина Е.С. — канд. техн. наук, доцент, начальник УМУ, e-mail: umu_nach@festu.khv.ru; Бобушев С.А. — зам. начальника, e-mail: bobushhev@festu.khv.ru (ДВГУПС)

В статье рассмотрена методика формирования штатного расписания профессорско-преподавательского состава кафедр университета на основе учебных планов и соотношения числа студентов в расчете на одного преподавателя.

Ключевые слова: штатное расписание, профессорско-преподавательский состав, учебный план, зачётная единица, бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура.

The article describes the technique of formation of the academic staff of departments of university on the basis of curriculum and a ratio of number of students per a teacher.

Keywords: academic staff, curriculum, credit points, Bachelor's programme, specialist programme, Master's programme, postgraduate study.

Необходимым условием обеспечения конкурентоспособности образовательной организации в условиях рыночной экономики и повышения качества ее образовательной деятельности является эффективное управление ресурсами (человеческими, материально-техническими, финансово-выми, информационными и др.). В соответствии с ГОСТ Р ИСО 9004-2010 «Менеджмент для достижения устойчивого успеха организации. Подход на основе менеджмента качества» персонал является ключевым и самым ценным ресурсом любой организации и подход к управлению человеческим ресурсом должен быть планомерным и прозрачным [1, с.8].

Одним из важных процессов управления образовательной деятельностью в ДВГУПС является формирование штатного расписания профессорско-преподавательского состава (ППС) кафедр университета. Традиционно его расчёт производится на основе учебной нагрузки на кафедру. При этом учитываются количество сформированных групп, аудиторные занятия и трудозатраты

преподавателей, связанные с контролем выполнения студентами различных видов самостоятельной работы (курсовые проекты, курсовые работы, расчётно-графические работы, рефераты и т.д.). Такое планирование штатного расписания ППС кафедры зачастую обуславливает введение в учебный план образовательной программы большого количества аудиторных занятий и форм отчётности студентов.

Одним из способов преодоления такой тенденции является планирование штатов ППС от общей трудоёмкости дисциплин и количества студентов.

В 2014–2015 учебном году в ДВГУПС проведён эксперимент по формированию штатного расписания ППС кафедры на основе учебного плана для трёх кафедр университета: «Международный бизнес, сервис и туризм»; «Теория истории государства и права»; «Транспортно-технологические комплексы», а с 2015–2016 учебного года такая методика расчёта применена для всех кафедр университета и его филиалов.

При разработке учебных планов на основе федеральных государственных образовательных стандартов основной мерой трудоемкости освоения дисциплины, практики и т.д. является зачётная единица (з.е.), которая включает и аудиторную нагрузку, и самостоятельную работу студента, в том числе все формы контроля. Трудоемкость основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по очной форме обучения в среднем за учебный год равна 60 зачётным единицам (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура), по заочной форме обучения — от 48 з.е. (бакалавриат, магистратура) или от 50 з.е. (специалитет). В тоже время согласно плану мероприятий ("дорожная карта") "Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки" [2] численность студентов приведенного контингента, обучающихся по образовательным программам высшего образования, в расчёте на одного работника ППС, к 2018 г. должна составить 12 человек.

Эти два нормативных показателя (трудоёмкость изучаемой дисциплины в зачётных единицах и соотношение численности студентов к ППС) положены в основу методики расчёта штатного расписания ППС кафедр согласно учебным планам. По предлагаемой методике количество ставок ППС по каждой кафедре подсчитывается по формуле

$$S = \sum_{i=1}^p \sum_{j=1}^k \frac{Z_{ij} K_{ij}}{T_{ij} n_\phi},$$

где p — количество реализуемых ОПОП кафедрой; k — количество курсов обучения по соответствующей ОПОП; Z_{ij} — трудоемкость в з.е. дисциплин i -й ОПОП, реализуемых кафедрой на

j -м курсе; K_{ij} — контингент студентов, изучающих дисциплины i -й ОПОП на j -ом курсе; T_{ij} — общая трудоемкость в з.е. i -й ОПОП на j -ом курсе; n_ϕ — численность студентов в расчёте на одного работника ППС по формам обучения: по очной форме обучения принимается в соответствии с показателями дорожной карты на расчётный год, по заочной — 35 человек.

Общая трудоёмкость ОПОП на курсе T_{ij} по очной форме обучения по программам бакалавриата и специалитета определяется с учётом часов изучения физической культуры на этом курсе, так как кроме дисциплины «Физическая культура» трудоемкостью две зачётные единицы реализуются и элективные дисциплины (модули) в объеме 328 часов. Вследствие этого трудоёмкость ОПОП возрастает и по курсам составляет: 1 курс — 63,6 з.е.; 2 курс — 62,8 з.е.; 3 курс — 62,8 з.е.

Расчёт выполняется с использованием АСУ ВУЗ для каждой кафедры отдельно по ставкам за счёт субсидии из федерального бюджета (Б) и средств от приносящей доход деятельности (В).

В приведенной ниже таблице показан пример расчёта количества ставок ППС при реализации кафедрой дисциплин по ОПОП 38.03.01 Экономика по очной форме обучения при $n_\phi = 10,5$. Например, расчётное количество ставок по бюджету равно

$$S_B = \frac{4 \cdot (5 + 20 + 8 + 5)}{63,6 \cdot 10,5} + \frac{2 \cdot (9 + 9) + 3 \cdot 11}{62,8 \cdot 10,5} + \\ + \frac{1 \cdot (6 + 19 + 10 + 9)}{62,8 \cdot 10,5} = 0,4 \text{ ставки.}$$

Формирование штатного расписания на основе зачетных единиц учебного плана позволило кафедрам самостоятельно планировать учебную нагрузку на ставку, повысило заинтересованность педагогического коллектива кафедр в усилении работы по сохранности контингента студентов, так как количество ставок напрямую зависит от численности обучающихся по дисциплинам кафедры. При планировании учебной нагрузки кафедра не заинтересована в чрезмерном увеличении форм отчётности студентов, так как выполнять увеличенный объем работы приходится тем же составом.

Более взвешенно стали подходить к разработке учебного плана, увязывая трудоёмкость дисциплин в зачётных единицах с объёмом планируемой учебной нагрузки при их реализации, а также унифицируя учебные планы образовательных программ, где это целесообразно. Одним из результатов предложенной методики при грамотно составленном учебном плане является возможность преподавателю больше уделять внимания учебно-методической, научной и воспитательной работе, что благоприятно оказывается на качестве

учебного процесса. Методика стимулирует и применение дистанционных образовательных

технологий в подготовке студентов, особенно при работе с малочисленными группами.

Таблица

Форма расчёта штатного расписания ППС кафедры

Наименование направления подготовки	Код направления подготовки	Курс 1			Курс <i>j</i>			Курс <i>k</i>			Ставки	
		Z_{i1}	K_{i1}^{δ}	K_{i1}^{ϵ}	Z_{ij}	K_{ij}^{δ}	K_{ij}^{ϵ}	Z_{ik}	K_{ik}^{δ}	K_{ik}^{ϵ}	S_B	S_B
Программы подготовки бакалавра (ФГОС) очно												
Трудоемкость курса в з.е.		63,6			62,8			62,8				
Экономика	38.03.01											
Финансы и кредит	профиль	4	5	15	2	9	16	1	6	50	0,07	0,21
Экономика пред-приятий и организаций	профиль	4	20	15	3	11	15	1	19	48	0,20	0,23
Бухгалтерский учет и аудит	профиль	4	8	16	2	9	16	1	10	30	0,09	0,19
Мировая экономика	профиль	4	5	15	—	8	15	1	9	12	0,04	0,11
Всего											0,40	0,74

Библиографический список

1. ГОСТ Р ИСО 9004-2010 «Менеджмент для достижения устойчивого успеха организации. Подход на основе менеджмента качества». — М.: Стандартинформ, 2011. — 40 с.
2. План мероприятий ("дорожная карта") "Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки", утверждён распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2014 г. N 722-р. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/>

Животов В.А., Гуремина Н.В.

РЕГИОНАЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКОЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Животов В.А. — канд. техн. наук, доц. кафедры экономики и организации производства, e-mail: innov-man@yandex.ru; Гуремина Н.В. — канд. геогр. наук, доцент кафедры менеджмента. E-mail: innovterminal@gmail.com (ДВФУ)

В статье дается анализ деятельности Малой академии экономики, менеджмента и логистики, которая в 2015 году стала лауреатом конкурса отбора на присвоение

статуса региональной инновационной площадки в номинации «Развитие профессионального образования в поддержку общего и дополнительного образования детей». Целью конкурса является выявление образовательных организаций, деятельность которых имеет существенное значение для обеспечения реализации основных направлений образовательной политики в Приморском крае и решения других перспективных задач развития образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, инновационная площадка, инновационной педагогические технологии

The article provides an activities analysis of the Minor Academy of Economics, Management and Logistics, which in 2015 became the winner of competitive selection of the regional innovation platforms, category "Development of Professional Education in Support of General and Additional Education of Children". The aim of the competition is to identify educational organizations, whose activity is essential to ensure the implementation of the main directions of educational policy in the Primorye Territory and other long-term objectives of education development.

Keywords: vocational education, innovation platform, innovative educational technology

В жизни каждого человека появляется момент, когда он вынужден задуматься о своем будущем. И вопрос о поиске, выборе профессии является одним из центральных и в этом смысле судьбоносным, так как задает «тон» всему дальнейшему профессиональному пути, на основании которого приходится делать выбор. За краткостью слов «выбор профессии» стоит планирование, обдумывание профессионального жизненного пути. И речь идет о самом его начале — «профессиональном старте».

Подростковый возраст — зачастую последний период обучения большинства детей в школе. Вот почему вопросы, касающиеся личностной и социальной зрелости старших подростков, анализ их субъективных представлений о своей будущей профессии имеют первостепенное значение. Процесс профессионального самоопределения — чрезвычайно значимый в этом возрасте момент личностного развития. При правильном выборе индивидуальные особенности подростка совпадут с требованиями профессии. Помочь ребенку правильно решить проблему профессионального выбора призвана профориентация.

Участие в профориентации и помочь в обоснованном выборе профессии — одна из важнейших сторон работы педагога. Создание данной программы по профориентации обусловлено также и тем, что, как показывает опыт прошлых лет, одной компьютерной диагностики недостаточно.

К сожалению, у современных школьников отсутствуют адекватные представления о том, что такая профессиональная пригодность и как она формируется, из-за неумения оценить свои способности и возможности, соотнести их с миром профессий.

В 2015 году на базе Департамента науки и образования Приморского края было разработано Положение о конкурсном отборе образовательных организаций Приморского края на присвоение статуса региональной инновационной площадки [1]. Данное положение составлено на основе Порядка признания образовательных организаций Приморского края, осуществляющих образовательную деятельность, региональными инновационными площадками и Дорожной карты организации работы о признании образовательных организаций Приморского края, осуществляющих образовательную деятельность, региональными инновационными площадками в 2015 году (приказ Департамента образования и науки Приморского края от 26.06.2015 № 753-а).

Конкурсный отбор образовательных организаций на присвоение статуса региональной инновационной площадки реализуется в рамках Приморского форума образовательных инициатив — 2015 [3].

Целью конкурсного отбора является выявление образовательных организаций, деятельность которых имеет существенное значение для обес-

печения реализации основных направлений образовательной политики в Приморском крае и решения других перспективных задач развития образования. На конкурс предоставляются инновационные проекты, соответствующие приоритетным направлениям инновационной деятельности в рамках основных направлений образовательной политики в Приморском крае:

- разработка моделей образовательных организаций (школа — центр компетенций, школа — социокультурный центр, профильная школа);
- разработка новых элементов содержания образования и систем воспитания, инновационных педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения в образовательных организациях;
- учет в образовательный программах специфики регионального содержания и ориентация на перспективные регионально-ориентированные рынки труда;
- обеспечение высокого качества организации образовательного процесса на основе эффективного использования образовательных технологий деятельностного типа, в том числе дистанционных образовательных технологий или электронного обучения;
- поддержка системы общего и дополнительного образования детей.

Статус региональной инновационной площадки был присвоен проекту «Малая академия экономики, менеджмента и логистики» на базе Школы экономики и менеджмента ДВФУ (далее — МА ШЭМ). МА ШЭМ является структурным подразделением Школы экономики и менеджмента ФГАОУ ВПО ДВФУ и создана приказом ректора № 12-13-1700 от 24.10.2014 г. [2] на основании решения Ученого совета и в соответствии с Программой повышения конкурентоспособности ДВФУ, стратегической инициативой которой является привлечение талантливых студентов и аспирантов и развитие молодежной политики в вузе.

Целями данного проекта являются профориентация школьников, выявление и развитие интеллектуального потенциала одаренных детей, привлечение наиболее мотивированных и подготовленных абитуриентов для поступления в Школу экономики и менеджмента, популяризация научных знаний среди детей и молодежи, формирование научного мировоззрения обучающихся, повышение престижа экономического и управляемого образования.

Задачи проекта:

- формирование начальных профессиональных знаний в области экономики, менеджмента и логистики;

- привлечение высококвалифицированных научно-преподавательских кадров для работы со школьниками и формирование у них научного мировоззрения;
- создание условий для научно-исследовательской работы, обучение учащихся навыкам разработки и реализации учебных исследований и бизнес-проектов;
- подготовка научных работ школьников к представлению на региональных, всероссийских и международных конкурсах, олимпиадах;
- подготовка школьников по дисциплинам ЕГЭ к поступлению в ДВФУ.

Малая академия экономики, менеджмента и логистики Школы экономики и менеджмента призвана осуществлять профориентационную работу, подготовку школьников к сдаче ЕГЭ по профилирующим дисциплинам для поступления в ШЭМ ДВФУ.

В МА ШЭМ созданы условия для научно-исследовательской работы, обучения учащихся навыкам разработки и реализации учебных исследований и бизнес-проектов. Также Малая академия экономики, менеджмента и логистики оказывается содействие в подготовке исследовательских работ школьников для участия на региональных, всероссийских и международных конкурсах и олимпиадах.

Занятия в МА ШЭМ ведут высококвалифицированные преподаватели, профессора ДВФУ, эксперты в области банковского дела, логистики и менеджмента, используя для этого учебно-методическую, научную базы ДВФУ, предприятий и организаций — партнеров вуза.

МА ШЭМ является структурным подразделением Школы экономики и менеджмента ФГАОУ ВПО ДВФУ. На основании внутреннего Положения об организации МА ШЭМ определяется единый порядок организации, учебного процесса, разработки образовательных программ в соответствии с требованиями ФЗ «Об образовании» и привлечения преподавателей к работе в МА ШЭМ.

В процессе своей деятельности МА ШЭМ использует учебно-методическую, научную базы ДВФУ, других предприятий и организаций, с которыми заключены договора и соглашения. Образовательные программы актуализируются по мере необходимости, но не реже одного раза в год. Для этого предусматривается ведение документа о состоянии ОП на учебный год, который ежегодно заполняется сотрудниками МА. Положение о МА ШЭМ и изменения в нем принимаются на Ученом совете Школы экономики и менеджмента и утверждаются ректором в установленном порядке.

Структура МА ШЭМ включает кафедры, учебно-исследовательские и научно-исследовательские лаборатории ДВФУ и подраз-

деления других организаций — участниках работы Малой Академии.

При организации профориентационной работы руководство МА ШЭМ исходило из необходимости с одной стороны охватить как можно большее количество школьников Владивостока и привлечь их на сборные площадки, с другой стороны — сделать упор в основном на те образовательные учреждения, где акцент на социально-экономическую подготовку уже имеется.

Для проведения профориентационной работы разработаны печатные раздаточные материалы — буклеты, информационные листы. В течение календарного плана реализации проекта планируется провести встречи с презентацией кафедр ШЭМ и информацией о работе МА ШЭМ со школьниками и руководством образовательных учреждений г. Владивостока

Мы готовы сотрудничать с представителями администрации и других школ и лицеев в различных формах: в виде презентаций ШЭМ ДВФУ, проведения мастер-классов, деловых игр, проведения научных исследований, участия в конференциях, олимпиадах, подготовки научных статей.

Представители администрации Политехнического и Евроазиатского лицея предложили проводить занятия на их площадках. Информационные письма о работе Малой академии экономики, менеджмента и логистики размещены на стенах школ г. Владивостока.

Ежегодно сотрудники МА ШЭМ принимают активное участие в Днях открытых дверей (январь, март, летняя приемная кампания). Основная цель — разъяснение целей и задач работы Малой академии, привлечение школьников к участию в работе МА ШЭМ. В результате проведённой профориентационной работы были организованы следующие 4 образовательные площадки в г. Владивостоке, включая кампус ДВФУ. Общее количество школьников, участвующих в работе площадок МА ШЭМ в г. Владивостоке — 135 чел. В целях привлечения к поступлению в ДВФУ иногородних студентов руководство МА ШЭМ были проведены встречи со школьниками г. Находка (школы № 1, 11).

В 2014-2015 гг. в различных городах Приморского края руководителем проекта проведены встречи со школьниками. Цель встреч — ознакомление с работой МА ШЭМ, профориентационная работа. Достигнута договорённость о работе профильного экономического класса на основе дистанционного обучения.

В настоящее время по инициативе руководства школ Хабаровска и Комсомольска-на-Амуре обсуждается возможность проведения WEB-семинаров с использованием учебной аудитории базовой кафедры современного банковского дела. Также планируется развитие профориентацион-

ной и образовательной деятельности, проведении серии выездных мастер-классов.

Малая академия экономики, менеджмента и логистики использует любую возможность, чтобы встретиться со школьниками из разных уголков Дальнего Востока. Ежегодное проведение различных профориентационных мероприятий — дней открытых дверей, ярмарки профессий, фестивалей науки на различных площадках — это великолепная возможность донести до старшеклассников значимость выбора жизненного пути — дороги, которая станет источником творчества, самореализации, профессионального самосовершенствования, источником вдохновения и карьерного роста.

Библиографический список

1. Положение о конкурсном отборе образовательных организаций Приморского края на присвоение статуса региональной инновационной площадки [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: http://www.pippkro.ru/file_download/1187/PRILOZHENIE_2_RIP.doc (дата обращения 11.11.2015).
2. Приказ №12-13-1700 от 24.10.2014 «Об организации малых академий в школах ДВФУ» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: https://idm.dvfu.ru/uploads/prikaz_ma_dv_fu.pdf (дата обращения 24.11.2015).
3. Сайт конкурсной программы Приморского форума образовательных инициатив. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://sites.google.com/site/forum2015konkursy/home> (дата обращения 11.11.2015).

Иванова М.С., Константина Е.В.

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Иванова М.С. — ст. преп. кафедры «Электротехника, электроника и электромеханика», e-mail: eteem6@festu.khv.ru; Константина Е.В. — ст. преп. кафедры «Электротехника, электроника и электромеханика», e-mail: eteem1@festu.khv.ru (ДВГУПС).

Рассматриваются понятия инновации и инновационных технологий в высшем образовании. Определяется ряд критериев инноваций. Рассматривается компетентностный инновационный образовательный подход. Предлагаются этапы проектирования программы обучения.

Ключевые слова: инновация, инновационные образовательные технологии, компетентностный подход, проектирование.

Concepts of an innovation and innovative technologies of the higher education are considered. A number of criteria of innovations is defined. Competence-based innovative educational approach is considered. Design stages of an educational program are offered.

Keywords: innovation, innovative educational technologies, competence-based approach, design.

Основополагающим фактором, влияющим на темпы и качество развития современного общества, являются его объективные потребности во всех сферах жизни, будь то политика, культура, наука, медицина и т. д. Прогресс в любой области возможен лишь тогда, когда определяются новые цели, ставятся новые задачи, достижение и решение которых возможно лишь при внедрении новых подходов, методов и методик. Не является исключением и область современной педагогической науки, изучающая проблемы высшей школы. Стремительное развитие науки и техники формирует некий социальный заказ, предъявляемый обществом к профессиональной подготовке будущих выпускников вузов. Это должны быть люди с сформированным целостным мировоззрением и мироощущением, осознающие свое предназначение в этой жизни и способные занять достойное место в современном обществе. Не приходится сомневаться в том, что высшая школа всегда определяла качество интеллектуального потенциала любого государства с момента ее появления. И дальнейшая судьба человеческой цивилизации будет зависеть от того, насколько этот потенциал соответствует потребностям и реалиям времени. В связи с этим перед высшими учебными заведениями ставится задача повышения качества образования, такой его организации, чтобы не были утрачены фундаментальные основы и вместе с тем оно соответствовало актуальным и перспективным потребностям отдельной личности и общества в целом. Для решения задач подобного рода в современном российском образовании активно внедряются инновационные образовательные технологии, нормативной базой для которых служит статья 20 нового закона «Об образовании в Российской Федерации».

Термин «новация» («инновация») означает «новшество», «нововведение». Инновацию в образовательном процессе можно трактовать как усовершенствование или создание нового вида обучающих технологий, методик, форм контроля и оценивания знаний, учебно-методического обеспечения, организации учебного процесса и т.д. Инновационными можно считать и те образовательные продукты, которые давно известны, но адаптированы к новым условиям и целям.

К устойчивым тенденциям в реформировании современного российского образования можно отнести следующие:

- введенная в 2003 году после присоединения России к Болонской декларации многоуровневая система подготовки кадров (бакалавр, специалист, магистр). Каждый уровень образования признается составной частью непрерывного образования, что в свою очередь обеспечивает мобильность в сроках обучения и возможность для выпускников-бакалавров осваивать на базе полученного образования новые специальности;
- широкое использование в учебном процессе современных информационных технологий (интернет, телекоммуникационные средства обучения), что позволяет наряду с традиционной очной формой обучения развивать открытое и дистанционное обучение;
- интеграция российских вузов с ведущими национальными и зарубежными университетами, приводящая к созданию университетских комплексов и формированию мирового рынка образовательных услуг.

Все это способствует тому, чтобы традиционное общее профессиональное образование постепенно трансформировалось в целостное личностно-ориентированное образование, главной целью которого является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Суть такого подхода к обучению заключается в том, что учебный процесс ориентирован на способности человека и их реализацию. Достижение такого результата возможно при изменении в самом подходе к системе образования, переосмыслении его целей, поиске, создании и внедрении новых образовательных технологий. Инновационная деятельность в образовании должна быть ориентирована на совершенствование всех его сторон и составляющих — научно-педагогической, учебно-методической, организационной, материально-технической, правовой.

Однако не все вносимые в образовательный процесс изменения можно характеризовать как инновационные. Можно выделить ряд критериев, которым должен соответствовать новый образовательный продукт. Это:

- новизна, отличие от подобных, разработанных ранее методик, форм проведения занятий, систем оценки знаний и т.д.;
- актуальность, своевременность появления новации;
- оптимальность, предполагающая затраты сил и средств преподавателей и студентов для достижения результата;
- экономическая эффективность;
- востребованность, возможность массового использования.

Добиться такого соответствия можно, если инновационную деятельность вузов осуществлять в следующих направлениях:

- поиск и разработка новых подходов к содержанию образования, развитие новых форм, технологий и методов обучения;
- индивидуализация обучения, целью которой является переход от общеобразовательной практики к современному качественному личностно-ориентированному образованию. Такой подход может быть реализован с помощью широко внедряемых в учебный процесс интерактивных методов обучения, когда студенты вовлекаются в процесс познания посредством диалогового взаимодействия как по традиционной схеме «преподаватель — студент» или «преподаватель — группа студентов», так и по схемам «студент — студент», «студент — группа учащихся», «аудитория — студент» и т.д. Такая организация учебного процесса приводит к его индивидуализации, развитию у учащихся навыков самообучения и саморазвития;
- интенсификация образования с помощью новых методических разработок, расширения информационной базы, усовершенствования образовательных программ.

В качестве методологической основы инновационной деятельности вузов могут выступать следующие инновационные образовательные подходы.

Пожалуй, самым востребованным, принятым в своей образовательной практике многими российскими вузами, является компетентностный подход, предполагающий не усвоение учащимися отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В наше время большинство научных открытий происходит на стыке наук. На их базе создаются научно-исследовательские технологии. В связи с этим современному образовательному учреждению ставится задача переориентировать учебный процесс с передачи общих предметных, отвлеченных от конкретного применения знаний к комплексному учебно-практическому обучению, позволяющему выявить, развить и реализовать индивидуальные способности каждого ученика с тем, чтобы выйдя из стен учебного заведения, молодой специалист обладал набором знаний, адекватным современному уровню развития науки и техники.

Реализация компетентностного подхода может быть осуществлена с помощью разработки (проектирования) программ обучения, определяющих научное содержание и методическое построение дисциплины с учетом основных принципов подхода. В соответствии с принятым модульным построением учебного процесса программа обучения по отдельной дисциплине может быть составлена из ряда программ обучения отдельным модулям (разделам или темам).

В программу обучения в рамках отдельного модуля предлагается включить:

- описание целей обучения по данному модулю. К ним можно отнести: общие цели обучения, определяющие круг проблемных задач деятельности будущих специалистов в самой общей постановке; частные цели, определяющие круг типовых задач, решением которых должен овладеть будущий специалист; конкретных целей, т.е. конкретных постановок задач, решаемых студентами в процессе обучения;
- программу изучения теоретических основ разделов, составляющих модуль. Здесь с целью интенсификации процесса обучения могут быть использованы современные технические, телекоммуникационные, мультимедийные и информационные технологии и средства;
- программу выполнения практических занятий с изучением методов решения типовых задач. Задачи должны быть составлены по принципу компетентностно-ориентированных заданий. Это значит, что их формулировка и результат решения должны быть представлены в познавательной, имеющей практическую ценность форме. Для этого условие задания должно быть сформулировано как реальная профессиональная проблема, которая должна быть разрешена студентами как с помощью знаний и умений, полученных в рамках освоения выбранной дисциплины, так и с помощью знаний, полученных в результате освоения смежных дисциплин;
- программу проведения лабораторных работ, включающую цели работ, этап подготовки и методик их выполнения. Проводимые в ходе лабораторных работ эксперименты должны эмитировать реальные физические процессы. Такая постановка лабораторных работ позволяет студентам проверить действенность полученных теоретических представлений, прогнозировать результаты при организации практической деятельности и является естественным завершением процесса изучения программы данного модуля (раздела, темы);
- программу контроля полученных знаний. Во избежание несоответствия существующей ныне системы оценки знаний инновационным изменениям в образовательном процессе сегодня наблюдается устойчивая тенденция ее замены на систему оценки личностных и межличностных достижений учащихся. В ее основе лежит накопительный принцип оценивания работы учащихся в семестре. Примером может служить рейтинговая система контроля знаний, которая стимулирует студентов к самоорганизации и самоконтролю.

Организация учебного процесса с помощью таких программ позволяет лучше структурировать и систематизировать совокупность знаний, подлежащих усвоению. В большей степени учитываются особенности отдельных видов учебных занятий и определяется комплекс видов деятельности студентов, обеспечивающий достижение поставленных целей в деле формирования набора компетенций, установленных учебными стандартами для конкретных специальностей.

Подводя итоги, можно с уверенностью сказать, что вводимые в современное российское образование инновационные образовательные технологии способствуют решению таких задач современной высшей школы, как повышение качества образования, переход к личностно-ориентированному обучению и, тем самым, формированию у современного выпускника вуза самостоятельности, целеустремленности. Это, в свою очередь, приводит к развитию профессиональных навыков, творческих способностей, мотивации к научно-исследовательской деятельности.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что инновации в российском высшем образовании прочно входят в жизнь, становятся системой, определяющей дальнейшее его развитие.

Библиографический список

1. Колосова, О. Ю. Инновации в системе высшего образования / О. Ю. Колосова // Современные проблемы науки и образования. — 2009. — № 2. — С. 35-35.
2. Елашкина Н. В., Рохадзе Р. Ф. Инновации в системе высшего образования: проблемы, решения, предложения // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. — Уфа, 2012.
3. Копытова Н.Е. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации преподавателей вуза // Высшее образование сегодня. — 2011. — №1. — С. 41-45.
4. Кореневский А.В. Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность // Высшее образование в России. — 2010. — №11. — С. 113-119.
5. Информационные технологии — инструменты повышения качества образования // Качество. Инновации. Образование. — 2011. — №1. — С. 23-26.
6. Зеер И.Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. — 2011. — №8. — С. 3-15.
7. Иванова М. С., Константинова Е. В. Анализ эффективности использования интерактивных образовательных технологий // Актуальные аспекты непрерывного профессиональ-

ного образования: сб. материалов науч.метод.конф., посвященной 40-летию БАМА, 11-14 ноября 2014г. — Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2014. — С. 47-51.

Ильиных С.А.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ГРАНТ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ильиных С.А. — д. социол.н., проф. кафедры «Социальных коммуникаций и социологии управления», Новосибирский государственный университет экономики и управления, Россия, e-mail: ili.sa@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы возрождения грантовой системы в России. Показываются особенности этого процесса, а также обосновывается трактовка исследовательского гранта как инновационной технологии обучения.

Ключевые слова: исследовательский грант, инновационная технология.

The author examines the revival of the grant system in Russia. The article shows the features of this process, as well as substantiates the interpretation of research grants as an innovative learning technologies.

Keywords: research grant, innovative technology.

Сегодня высшая школа России интегрируется в мировое образовательное пространство. Эта интеграция сопровождается совокупностью разного рода процессов. К числу одного из них можно отнести участие преподавателей и студентов в грантовых проектах. Стоит отметить, что именно сегодня меняется предназначение вуза, поскольку он становится ответственным за создание условий для творческой самореализации преподавателей, готовящих профессионалов, способных успешно адаптироваться. Это влечет за собой модернизацию самой парадигмы образования, заключающуюся в переходе от учения к обучению, от передачи знания к формированию способности самостоятельного обучения с целью адаптации в интенсивно меняющемся обществе, к формированию компетенций как сплава знаний, умений и навыков [1].

Министерство образования и науки РФ выступает за необходимость интеграции экономики России в мировую экономическую систему, которая должна осуществляться по таким основным направлениям:

- использование и развитие положительного международного опыта для повышения качества подготовки специалистов, применение международных измерений для определения этого качества;

- существенное расширение академической мобильности студентов и научно-педагогических кадров в целях подготовки специалистов для современных и будущих научно-исследовательских производств.

Для реализации этих направлений используются разного рода инновационные технологии образования. Участие в исследовательских грантах, как одна из технологий обучения, является достаточно новым явлением в российской высшей школе. Кроме того, эти направления деятельности невозможно осуществлять без выявления слабых мест российской высшей школы. Именно с этой целью Министерством образования и науки РФ по поручению Правительства с 2012 года стал проводиться мониторинг деятельности государственных образовательных учреждений в целях эффективности их работы и реорганизации неэффективных образовательных учреждений. Правительство утвердило «план мероприятий по развитию ведущих университетов». На начальном этапе реализации плана был проведен независимый анализ соответствия российских университетов критериям мировых рейтингов, а также с участием консультантов из ведущих зарубежных и российских университетов были разработаны «дорожные карты» повышения конкурентоспособности вузов страны. С этой целью предполагается внедрять новые образовательные программы в партнерстве с ведущими российскими и зарубежными университетами и научными организациями, реализовывать научно-исследовательские и опытно-конструкторские проекты совместно с отечественными и международными инновационными компаниями. В том числе и использовать исследовательские гранты [7]. Безусловно, этот процесс является инновационным для российской науки и высшего образования, что, конечно же, вызывает некоторое сопротивление инновациям [6]. Здесь сказывается множество факторов. К числу наиболее значимых можно отнести специфику управления [5], особенности общественного сознания, ценностей россиян [3], вхождение в особенную стадию развития общества [4].

Если коснуться истории вопроса, то стоит сказать, что предметом анализа со стороны представителей российской науки исследовательские гранты стали лишь в 1990-х годах. В это время появляются зарубежные научные фонды и активизируется их деятельность. Формируются также учреждения Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) и Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ).

Большой энциклопедический словарь трактует грант (англ. grant) как вид субсидии, который предоставляется организацией или частным лицом другой организации или частному лицу (как правило, в результате конкурсного отбора) для

осуществления конкретных проектов в области науки, культуры, образования [2, с. 122].

Сегодня в мире действует несколько тысяч программ исследовательских грантов. Они инициируются и поддерживаются примерно 2,5 тысячами грантодателей, включая национальные государственные и негосударственные научные фонды, корпорации и другие организации. Это демонстрирует глобальный характер исследовательских грантов, практика использования которых для распределения финансирования научных изысканий не ограничена ни национальными границами, ни дисциплинарными рамками.

В период возрождения грантовых проектов в России зарубежные фонды приняли на себя задачу финансовой поддержки российских ученых. Так, доля зарубежного финансирования научных исследований и разработок в стране возросла с нуля в 1992 г. до 17 % в 1999 г. Наиболее успешные и эффективные научные институты более чем на четверть зависели от иностранных источников. Интересно, что некоторые представители РАН заявляли в 1995 г., что финансирование российской фундаментальной науки почти на 50 % поступало от зарубежных научных фондов [8].

Почему же исследовательские гранты выступают инновационными технологиями обучения? Ответ на этот вопрос можно получить на основании, анализируя функции, которые выполняют исследовательские гранты. В качестве ключевых ее явных функций стоит отметить формирование научного интереса «снизу» в соответствии с интересами и приоритетами самих исполнителей. А это ученые, а также преподаватели вузов и обучающиеся. Дело в том, что основным грантовым конкурсом всех научных фондов является конкурс инициативных научных исследований, тематику которых определяют сами участники. За счет грантов финансируются исследования в экспериментальных областях науки, междисциплинарные, поисковые исследования.

Как указывают исследователи, безусловным позитивным воздействием грантовой системы является и улучшение экономической и материально-технической обеспеченности науки. Благодаря этому становится возможной постановка более сложных и актуальных исследовательских вопросов, реализация технически сложных проектов.

К еще одной значимой функции грантовой системы следует отнести повышение результативности научной деятельности. Известно, что в соответствии с правилами научных фондов, результаты проектов по гранту должны быть обнародованы путем публикации в открытых источниках. При этом гранты выполняют также функцию контроля качества (уровня) проводимых исследований, определения наиболее значимых и перспективных исследований. Кроме того, гранты обеспечивают формирование и поддержку науч-

ных школ, позволяя привлекать к выполнению исследований молодых ученых, студентов. А это означает, что студенты приступают вплотную к научно-поисковой деятельности, которой, в общем-то, было недостаточно в рамках прежней парадигмы образования. Необходимость поиска ответа на сложные новые научные вопросы формирует новые компетенции у студентов.

Итак, рассматривая проблематику инновационных технологий обучения в высшей школе, мы затронули вопрос участия в исследовательских грантах. В рамках представленной статьи были затронуты вопросы, раскрывающие возрождение грантовой системы в России и некоторые аспекты того, почему гранты могут быть инновационными технологиями обучения.

Библиографический список

1. Бережко С.Н., Грузков В.Н., Грузков И.В., Гурьянова М.Н., Дрофа Е.А., Ильиных С.А. и др. Наука и эпоха. Воронеж, 2013. 139 с.
2. Большой российский энциклопедический словарь / главн. ред. А.М. Прохоров. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
3. Ильиных С.А. Ценности россиян: проблемы и противоречия // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 9. С.178–182.
4. Ильиных С.А. Ключевые понятия общества потребления: исследование с позиций социологии // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. Т. XIV. № 5. С. 29–40.
5. Ильиных С.А. Гендерная теория управления // Идеи и идеалы. 2012. Т.1. №2. С.115–126
6. Ильиных С.А., Михайлова Е.В. Инновационная восприимчивость и сопротивление инновациям: социологический взгляд // Теория и практика общественного развития. 2015. № 14. С. 12–14.
7. Ильиных С.А., Павлова Е.В. Социальный потенциал российской научной организации: понятие, специфика, факторы // Теория и практика общественного развития. 2015. № 23. С. 36–39.
8. Dezhina I., Graham L. Science Foundations: A Novelty in Russian Science // Science. 2005. Vol. 310. URL: <http://sciencemag.org>. Дата обращения: 20.03.2016.

Кручай Е.В., Нестеренко О.Б.

МОТИВАЦИЯ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Кручай Е.В., канд. пед. наук, доц. кафедры «Производственный менеджмент», e-mail: 009480@pnu.edu.ru; Нестеренко О.Б., канд. психол. наук, доц. кафедры «Теория и методика

педагогического и дефектологического образования», e-mail: onesterenko@mail.ru (ТОГУ)

Статья посвящена проблеме мотивации и стимулирования преподавателей учреждений профессионального образования в контексте управления качеством. Авторы рассматривают теоретико-методологические основания разработки и совершенствования систем стимулирования труда научно-педагогических и педагогических работников.

Ключевые слова: мотивация, стимулирование, управление качеством.

The article is devoted to the problem of motivation and stimulation of teachers of professional education institutions in the context of quality management. The authors examine the theoretical and methodological basis of development and perfection of systems of motivation of scientific-pedagogical and pedagogical workers.

Key words: motivation, stimulation, quality management.

Мотивация труда профессорско-преподавательского состава в высшей школе предполагает разработку и внедрение эффективной системы стимулирования труда, обеспечивающей заинтересованность коллектива вуза в достижении достаточного уровня качества образования выпускников. В рекомендациях для вузов и сузов по разработке и внедрению системы менеджмента качества (СМК) мотивация не упоминается как типовой процесс [5]. Однако, по мнению специалистов, даже грамотное выполнение иных функций управления (планирование, контроль, организация) не обеспечивает высокопродуктивную работу научно-педагогических работников. Подобный феномен можно объяснить тем, что то, что работникам положено выполнять в связи с их функциональными обязанностями не совсем согласуется с тем, что они действительно готовы делать [1; 2; 4; 6; 7]. Проблема состоит в том, сотрудники имеют собственные потребности и мотивы и самостоятельно ставят перед собой цели, которые часто не совпадают с целями организации. Менеджеры должны создавать условия, которые позволяли бы людям осознавать, что они через труд могут удовлетворять собственные потребности, достигая при этом не только цели личного характера, но и вносить максимальный вклад в достижение целей организации, в том числе, в области качества образования.

В научных публикациях по проблемам мотивации научно-педагогических работников отмечается, что преподаватели по-разному относятся к одним и тем же факторам педагогического труда. «Удовлетворенность одних своей профессией, местом работы связана, в первую очередь, с имеющейся в учебном заведении материальной ба-

зой, у других — с достижаемыми в работе результатами, у третьих — с взаимоотношением с администрацией, у четвертых с заработной платой. Значимость различных факторов не является величиной постоянной и со временем изменяется» [6]. Весьма важным фактором трудовой мотивации является для преподавателей связь содержания работы и того, какие возможности она дает для творчества, насколько она интересна, как позволяет проявить себя, дает ли работа чувство удовлетворенности и позволяет ли реализовать базовые потребности, включая высшие — само реализацицию, саморазвитие. «Непривлекательность работы (монотонность, недостаточная или избыточная сложность, просто «неинтересность») снижает мотивацию к педагогическому труду» [6].

Труд научно-педагогического работника вуза по своему характеру является в большей степени творческим и продуктивным, нежели репродуктивным, и по-прежнему заключается в возможности не только преподавать, но и работать над совершенствованием педагогического процесса, заниматься научными исследованиями. Вместе с тем, в последние годы учебная нагрузка растет и это усиливает однотипность учебных занятий, что наряду с переутомлением, исключает творчество и импровизацию, в целом понижая трудовую мотивацию. Причинами снижения мотивации могут являться необходимость совмещения основной работы с дополнительной, «боязнь упреков по поводу некачественного или поверхностного выполнения исследовательской работы, необходимость скрывать оказание услуг сторонним организациям» [2].

В некоторых исследованиях по проблемам качества образования утверждается, что большинство педагогов «...недоумевают по поводу новизны проблемы качества образования, полагая, что образовательное учреждение всегда «боролось» за высокое качество. Вероятно, этот факт объясняется тем, что педагоги склонны всегда считать свою работу качественной. Индивидуальные беседы по поводу результатов деятельности воспринимаются и трактуются как прямой намек на критическую оценку работы педагога» [8]. Подобное негативное восприятие проблем подавляют способность к профессиональной рефлексии и снижает мотивацию.

Вероятно, необходимо повышать заинтересованность преподавателей в достижении необходимого качества образования. Основными мотивационными условиями, условиями, при которых преподаватели будут заинтересованы в достижении высокого качества образовательной деятельности являются:

- цели учреждения профессионального образования в области качества должны быть осознаны и приняты всем профессорско-преподавательским составом;

- к высокому уровню качества образования должен стремиться каждый субъект образовательного процесса;
- прямая связь между результатами труда и вознаграждением за труд;
- разнообразие нематериальных и материальных стимулов для удовлетворения актуальных потребностей преподавателей.

В управлении образовательным учреждением функцию мотивации невозможно реализовать без эффективной системы стимулирования труда. В процессе создания и внедрения СМК система стимулирования работников должна изменяться и совершенствоваться. Изменения призваны усилить заинтересованность преподавателей в повышении качества своего труда и поощрение развития профессиональной компетентности.

Совершенствование системы стимулирования необходимо осуществлять в следующих направлениях:

- приятие смысла трудовой деятельности, демонстрация значимости преподавательской работы;
- обеспечение привлекательности и интересности труда, эстетичности трудового места и трудовой деятельности;
- гарантия занятости, планирование карьеры, возможности профессионально-личностного роста
- совершенствование мер материального и нематериального стимулирования сотрудников [4].

Первое направление предполагает формулирование миссии, стратегических целей в области качества, определение показателей качества и результативности. Кроме того, необходимо обсуждение стратегии, которое обеспечит более глубокое понимание, осмысление роли каждого в достижении высокого качества в подготовке выпускника.

Второе направление — повышение заинтересованности в работе и привлекательности труда, эстетичности рабочего места и трудовой деятельности — предполагает совершенствование материально-технического оснащения вуза. Внедрение в работу новых информационные технологии, новое учебное оборудование создадут условия для профессионального роста, повысят заинтересованность преподавателей в качественной работе, при условии соответствующего предварительного обучения.

Третье направление — гарантия занятости, карьерного роста, возможности профессионального роста — предполагает индивидуальное для каждого сотрудника планирование развития профессиональной компетентности, которое включает подготовку и защиту диссертаций, профессиональную переподготовку и повышение квалификации, участие в научных семинарах, конференциях, методическую работу, обмен опытом.

Необходимо отметить, что подобный план необходимо разрабатывать для каждого сотрудника на 3-5 лет.

Четвёртое направление предполагает введение дополнительных материальных и нематериальных вознаграждений за качественный труд.

Труд преподавателя высшей школы относится к сложным и высокоинтеллектуальным видам деятельности, которые не могут стимулироваться только материально. Требуются самые разнообразные психологические, социальные, и моральные стимулы. Согласно исследованиям Маслоу А.Г., людям, для которых актуальны потребности верхних уровней пирамиды, необходимо предлагать разнообразные нематериальные стимулы. Следует учитывать, что научно-педагогические работники не относятся к высокооплачиваемым, поэтому, по теории Маслоу, существует противоречие между актуальными потребностями преподавателя и условиями его труда. Ориентированные на высшие потребности, преподаватели сталкиваются с отсутствием возможности удовлетворения собственных первичных потребностей. «Возникает внутриличностный конфликт между потребностью в творчестве и необходимостью искать дополнительные источники средств существования» [4].

В настоящее время отечественные вузы используют мотивацию на основе различных нематериальных и неденежных материальных благ. Предложение любого из них как вознаграждения можно связать с результатами трудовой деятельности и социальной активности работников, поэтому они могут быть использованы в качестве стимулов. «Помимо содержательной ценности они имеют морально-престижную и обладают свойством выделять поощряемого из среды» [3].

В качестве эффективного стимула стоит использовать продвижение в должности, которое обеспечивает более высокий доход (экономический мотив), более содержательную и интересную работу (организационный мотив), а также свидетельствует о признании заслуг и авторитета преподавателя, его высокого статуса (моральный мотив). В то же время, продвижение в должности имеет ограничения: в вузе не слишком много свободных должностей высокого ранга; не все преподаватели способны и хотят руководить, а кроме того, продвижение по службе требует затрат на повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и его переподготовку [3].

Предлагаемые в качестве вознаграждений стимулы должны расширять мотивационные возможности сотрудников в достижении целей в области качества, обеспечивать удовлетворение большего числа значимых высших потребностей людей:

- потребности принадлежности, причастности, т. е. стремление быть полноправным

- членом организации, участвовать в мероприятиях, работать с понимающими и дружелюбными людьми, поддерживать гармоничные отношения с коллегами;
- потребности в самоуважении и уважении, т. е. стремление услышать похвалу от руководителя, чувствовать уважение со стороны коллег, желание формального признания заслуг, иметь авторитет и высокий статус, получить признание своей уникальности;
 - потребности в автономии, т. е. стремление самостоятельно отвечать за себя, быть свободным от чрезмерного контроля, быть финансово и морально независимым, работать без жесткой регламентации, быть хозяином самому себе;
 - потребности в успехе и достижении, т. е. стремление делать что-либо лучше других, достичь или приблизиться к трудной цели, внести уникальный вклад, успешно справиться с новыми обязанностями, развиваться и становиться лучше [4].

Личностно-профессиональный рост и повышение качества труда станут следствием удовлетворения актуальных высших потребностей преподавателя через труд.

Необходимо иметь в виду, что описанные материальные и морально-психологические факторы и стимулы мотивируют по-разному. В зависимости от длительности пребывания в должности, и после четырёх-пяти лет могут изменяться актуальные потребности и отношение к стимулам, поэтому мотивация может меняться. Кроме того, необходимо помнить, что процесс реформирования высшей школы и профессионального образования в России продолжается. Как все значимые изменения, он порождает ситуации и состояния нестабильности и неопределенности для преподавателя, которые, в свою очередь могут негативно сказываться на трудовой мотивации.

Библиографический список

1. Волженина, Н.В. Мотивационное программно-целевое управление качеством теоретико-технологической подготовки учащихся профессиональных училищ: дисс. ... канд. пед. наук / Н. В. Волженина. — Барнаул, 2004. — 176 с.
2. Воронина, Е. В. Социальное управление качеством общего среднего образования: Социологический анализ: дисс. ... канд. соц. наук / Е. В. Воронина. — Москва, 2004. — 199 с.
3. Денисова, О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе / О.П. Денисова // Университетское управление. — М.: Проспект, 2011. — № 21.
4. Лаврененко, Г.А. Управление качеством труда преподавателей среднего профессионального образовательного учреждения: дисс. ... канд. экон. наук / Г. А. Лаврененко. — Омск, 2004. — 193 с.
5. Обеспечение качества обучения государственных и муниципальных служащих Российской Федерации. — Выпуск 11. Инструктивно-методические материалы. Часть 1. Практические рекомендации по выбору типовой модели системы управления качеством образования. — М.: РАГС, 2006. — 106 с.
6. Сайтбаева, Э.Р. Управление качеством образования: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования / Э. Р. Сайтбаева. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. — 223 с.
7. Управление качеством образовательного процесса в профессиональной школе / под ред. Г. В. Мухаметзяновой, Г. И. Ибрагимова. — Казань: Данис, 2006. — 200 с.
8. Щербо, И.Н. Управление системой коррекционно- развивающего образования в общеобразовательной школе: дисс. ... канд. пед. наук / И. Н. Щербо. — М., 1998 — 213 с.

Кузлякина В. В.

ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА

Кузлякина В. В. — д.т.н., проф. кафедры Механика и математическое моделирование, e-mail: kuzlyakina@v@mail.ru. (ДВФУ)

В статье рассматривается проблема подготовки инженерных кадров владеющих современными средствами и технологиями, основанными на компьютерных технологиях.

Ключевые слова: автоматизация организации обучения, модернизация образования, информационная среда, автоматизация проектирования, компьютерно-механические комплексы.

This article describes the problem of training of engineers who are familiar with modern computer-based means and technologies.

Key words: learning management automation, modernization of education, information environment, design automation, computer-mechanical systems.

Современные технические объекты чрезвычайно сложны и многокомпонентны. По мере усложнения технических систем увеличивалось количество людей, обеспечивающих изготовление технического объекта, появились различные структуры: конструкторские и технологические бюро, службы подготовки производства, кон-

троля над изготовлением и другие. Обеспечивать взаимосвязь параметров становилось всё сложнее. Появилась необходимость в автоматизации производства. Условно можно считать: век XIX-й был веком механизмов, XX-й — веком машин; XXI-й — век автоматизированных систем, поэтому вопросы дальнейшего развития производства должны решаться системно.

Создание новых образцов техники с улучшенными параметрами в кратчайшие сроки и с минимальными затратами возможно только при условии автоматизации всех производственных процедур. В работе [1] представлена структура комплексной системы автоматизации производства, технической эксплуатации и утилизации технического объекта (КСАПР ЭУ). Каждая подсистема сложна и многофункциональна и является отдельной областью науки. Модернизация производства должна ориентироваться на такой подход. Важнейшим элементом этой системы является автоматизированная система обучения и переподготовки инженерно-технических работников (кадры по-прежнему решают все!).

Вопросы модернизации инженерного образования и качества подготовки технических специалистов подробно обсуждались на Заседание Совета при Президенте по науке и образованию 23 июня 2014 года. «Качество инженерных кадров становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства и, что принципиально важно, основой для его технологической, экономической независимости» — Путин В. В. [2].

«Отвечает ли современная вузовская система обучения современным представлениям об инженере? Скорее всего, нет. Состояние инженерного образования в России сегодня можно оценить как хаотичное, и, наверное, это многим очевидно. Его хаотичность выражается прежде всего в разноречивости методик обучения общениженерным дисциплинам» — Каменский В. [1].

1. Современные средства и технологии в инженерном образовании

Подготовка инженерных кадров является одной из ключевых проблем модернизации производства. Появились новые средства для организации процесса обучения: Олимп ОКС, УСАТИК, Skill Master, Claroline, Dokeos, LAMS, Moodle, OLAT, OpenACS, Sakai, LMS, Blackboard и дугие. Системы разнообразны и по функциональным характеристикам и по стоимости. В большей степени предлагаемые электронные системы организации обучения (ЭСОО) ориентированы на обучение по гуманитарным, естественнонаучным и экономическим направлениям. Инженерное направление в предлагаемых системах реализовать сложно.

Новые ЭСОО требуют и новых технологий обучения, которые могут быть реализованы путём создания информационных сред (ИС) по от-

дельным дисциплинам, а также единой информационной среды учебного курса и специальности

Информационная среда, созданная современными средствами информационных технологий, рассматривается как составная часть среды обучения и формируется как интегрированная система, компоненты которой соответствуют учебной, внеучебной, научно-исследовательской деятельности, мониторингу и оценке результатов обучения. Структура информационной среды представляет собой взаимосвязанный набор программных модулей, который обеспечивает возможность подготовки и проведения учебного процесса и реализации функциональных обязанностей любой категории пользователей, главными из которых при подготовке и реализации учебного процесса являются преподаватель и студент.

Информационные ресурсы ИС могут включать разделы: теория, практика, многоуровневое тестирование, модули САПР, а также любые дополнительные элементы. Состав и содержание информационных ресурсов определяется преподавателем, а набор сервисных служб — программным обеспечением автоматизированной системы организации обучения.

Основой информационных сред отдельных дисциплин, кафедр, образовательных программ является автоматизированная система организации обучения (АСОО). В МГУ им. адм. Г. И. Невельского более 20 лет применяются компьютерные технологии в организации обучения на основе АСОО КОБРА [4].

Отличительной особенностью инженерного образования является необходимость выполнения курсового (учебного) проектирования. По разным дисциплинам учебного плана в каждом семестре выполняются курсовые проекты, или работы, или расчётно-графические задания. Целесообразно, чтобы задания на их выполнение содержали механизмы и технологии, соответствующие их будущей профессиональной деятельности. Например, для обучения курсантов по специальности «Эксплуатация судовых энергетических установок» для учебного проектирования предлагаются механизмы судового оборудования. Для студентов, обучающихся по машиностроительному направлению, предлагаются механизмы металло режущих станков.

Задачи проектирования должны решаться с помощью современных специальных программ, которые также интегрируются в состав информационных сред при обучении студентов инженерного направления.

Наиболее сложной процедурой при проектировании изделий, в структуре которых имеются рычажные механизмы, является структурно-параметрический синтез механизмов на начальном этапе проектирования, когда и закладываются основные характеристики машины.

Для изучения алгоритмов, заложенных в автоматизированную систему проектирования DINAMIC, курсанты и студенты в процессе учебного проектирования выполняют комплексное исследование машинного агрегата ручным счётом для заданного положения кривошипа основного механизма (двигателя, компрессора, насоса или станка): структурный анализ, исследование динамики, определяют мощность двигателя.

После этого моделируют схему механизма в модуле VSE системы DINAMIC и получают результаты исследования кинематики для полного оборота кривошипа. Результаты исследования кинематики передаются в систему DINAMIC: вводятся массы и моменты инерции звеньев, моделируется технологическое воздействие на рабочие звенья и выполняется исследование динамики для полного оборота кривошипа: определяются параметры динамической модели, решается уравнение движения — определяется истинный закон движения входного звена, подбирается необходимый момент инерции маховика для регулирования периодических колебаний скоростей в допустимых пределах, определяются усилия в соединениях звеньев, неуравновешенные силы и моменты инерции. Затем проектируется передаточный и управляющий механизмы. Такая технология организации учебного проектирования позволяет научить современным средствам автоматизации инженерного проектирования с элементами оптимизации.

Одним из важнейших элементов процедуры обучения является контроль знаний в виде тестирования. АСОО КОБРА содержит пять типов тестовых заданий, которые можно комбинировать в зависимости от сложности темы и уровня подготовки обучаемых.

Информационная среда дисциплины на основе АСОО КОБРА позволяет: организовать удобную структуру учебно-методических комплексов; легко управлять изменениями структуры методического обеспечения; работать с данными в любых форматах; подключать любые прикладные программы, любые электронные образовательные ресурсы, аналитические отчеты; организовать тестирование с любым наполнением тестовых заданий; выполнять мониторинг качества обучения и анализировать качество тестовых заданий, кардинально изменить технологию обучения. Это особенно важно для модернизации инженерного образования [2].

Компьютерные технологии обучения на основе АСОО КОБРА позволяют реализовать дистанционное обучение. Создание информационной среды трудоёмкая и дорогостоящая процедура, поэтому требует хорошего финансирования и интеграции усилий лучших преподавателей, программистов, методистов, психологов. Целесообразно объединить лучшие достижения различных

научных школ для создания современных средств и технологий для организации обучения.

2. Современная структура образовательных программ обучения инженерного направления

Стандартный массовый характер обучения (неиндивидуализированное образование) не соответствует потребностям 21 века. Современный бизнес нуждается в квалифицированных творческих работниках. Между тем возникла опасная тенденция снижения знаний по точным наукам, прежде всего по школьной программе и, как следствие, по программам среднего и высшего профессионального образования: математике, физике, начертательной геометрии, сопротивлению материалов, теоретической (прикладной) механике, теории механизмов и машин (ТММ), деталей машин и основ конструирования (ДМ и ОК) и соответственно по специальным дисциплинам. Имеет место противостояние (противоречие) между новыми средствами и традиционными технологиями обучения. Тогда как развитие промышленности, курс на модернизацию производства требуют применения новых технологий и в образовании.

В процедуру подготовки специалистов инженерного профиля для реализации процесса поисковой познавательной деятельности в процессе обучения необходимо закладывать следующие основные принципы: применение компьютерных технологий обучения во всех учебных процедурах и во всех дисциплинах учебного плана; объектами курсового (учебного) проектирования должны быть механизмы, системы и технологические процессы будущей профессиональной деятельности; реализация сквозного проектирования от дисциплины теория механизмов и машин до дипломного проектирования и научной работы в дальнейшем для наиболее подготовленных выпускников; применение профессиональных пакетов в учебном проектировании; применение компьютерно-механических комплексов; использование современных систем тестирования, исключающих возможность угадывания.

Структура образовательных программ претерпевает существенные изменения. Прежде всего, изменяется соотношение между часами лекционных, практических, лабораторных и самостоятельных занятий. Целесообразно при всестороннем использовании компьютерных средств обучения увеличить число практических и лабораторных занятий возможно, за счёт лекционных часов и самостоятельной работы.

Необходимо чтобы в каждом семестре, начиная с первого семестра, изучались дисциплины, обеспечивающие информационные технологии.

Большое значение имеет согласование учебных программ всех дисциплин учебного плана образовательных программ с целью реализации преемственности дисциплин. Недопустимо, ко-

гда, например, курс ТММ ведётся после изучения дисциплины ДМиОК, курсы материаловедения и технологии машиностроения после курса прикладная механика или ДМиОК. К сожалению, имеет место различные формулировки классических законов механики, различные обозначения физических величин. Можно считать удачным примером реализации преемственности дисциплин: дополнительные главы теоретической механики (ДГТМ), ТММ и проблемы динамики и прочности машин ПДиПМ) в образовательной программе по направлению Механика и математическое моделирование механических систем и технологических процессов. Первые две дисциплины изучаются на 2-ом и 3-ем курсе бакалавриата, а курс ПДиПМ на 1-ом курсе магистратуры.

3. Материально-техническая база инженерного образования и кадровое обеспечение

В настоящее время практически решена проблема оснащения всех учебных заведений компьютерной техникой, все имеют выход в Интернет. Однако это не решает проблемы организации обучения на современном уровне. Требуются специальные программные средства и технологии обучения, адаптированные к конкретной методике обучения конкретной дисциплине, преподаватели, владеющие компьютерными технологиями обучения (КТО). Особое внимание должно быть удалено лабораторному оборудованию по инженерным общепрофессиональным дисциплинам. Большая часть его была изготовлена более 60 лет назад, оно устарело и морально и физически. Новое оборудование, предлагаемое на рынке, очень дорого и к тому же не соответствует современному уровню

С учётом особенностей структуры инженерных дисциплин: выполнение экспериментальных (лабораторных) работ, большого объёма расчётов операций сформировалась потребность в создании компьютерно — механических комплексов по инженерным дисциплинам (КМК ИД). КМК ИД — это совокупность экспериментальных установок, компьютерной техники, программных средств разного уровня, информационной среды соответствующей дисциплины, объединённая единой управляющей системой для организации обучения [5].

Структура КМК ИД: специализированный интерактивный компьютерный класс, оборудованный современной компьютерной техникой для реализации преподавания в компьютерных технологиях: специализированная лаборатория, оборудованная лабораторными стендами и установками с современными средствами ведения эксперимента, обработки его результатов (в том числе и реализация удалённого доступа); автоматизированная система организации обучения (АСОО); информационная среда дисциплины.

Современное инженерное образование предполагает: усиление естественно-научной базовой

подготовки, введение в учебный процесс преимущественно аналитических методов исследования и проектирования объектов, использование современных высокоинтеллектуальных систем автоматизированного проектирования, современной лабораторной базы. КТО позволяют существенно изменить формы и методы обучения, включив в него прогрессивные методы представления информации, приёмы развития творческих способностей личности, но для успешного их применения необходимо существенная переподготовка преподавателей.

Заключение

Присоединение многих стран к Болонской конвенции по образованию, развитие современных компьютерных технологий обучения открывают новые возможности для интеграционных процессов и в инженерном образовании. Налаживаются контакты между вузами, желающими производить обмен студентами и преподавателями для прохождения практики, совместных исследований, осуществления двусторонних научных проектов.

Однако в пылу «инновационных преобразований» в угоду не совсем корректной политике министерства образования начались реорганизации многих вузов: несколько университетов объединили в крупные — федеральные, несколько факультетов — в институты в рамках одного университета, кафедры укрупняют, объединяя часто несочетаемые дисциплины. К сожалению, «хотели как лучше, а получилось как всегда». Результатом таких новаций стало ухудшение инженерного образования, уничтожение его фундаментальной составляющей.

Стандарты нового поколения усугубили этот процесс: во многих образовательных программах уменьшили количество аудиторных занятий по дисциплинам: теоретическая механика, теория механизмов и машин, сопротивление материалов, детали машин и основы конструирования, а из некоторых программ курс теория механизмов и машин изгнали вообще. Убрали из этих дисциплин курсовое проектирование: сначала заменили курсовые проекты курсовыми работами, затем расчёто-графическими работами, а позже и вовсе убрали. Тогда как «основой инженерного образования должны стать теоретический проект на базе существенно реформированного курса «Теория механизмов и машин», а также конструкторский и технологический проекты по курсам «Детали машин» и «Технология машиностроения». Усвоение навыков выполнения всех трех проектов может дать будущим творцам новых машин и технологий необходимую профессиональную квалификацию. Общетехнические инженерные проекты должны стать тем основным фундаментом, на который могут быть положены и другие "кирпичики" инженерного образования. Это такие дисциплины, как вычислительная математи-

ка, теоретическая механика, сопромат и т. д., которые, к сожалению, преподаются в отрыве от общепрофессиональных дисциплин. С другой стороны, тематика общетехнических проектов должна формироваться с учетом специальных проектов, выполняемых на старших курсах» [6].

Особенно печально, что после «укрупнения» кафедр во многих вузах исчезли традиционно общепрофессиональные инженерные кафедры: теория механизмов и машин, детали машин и основы конструирования, теоретическая механика и другие. Эти фундаментальные дисциплины теперь разбросаны по разным выпускающим кафедрам. Задачи выпускающих кафедр и общепрофессиональных совершенно разные и такие преобразования нельзя назвать продуктивными.

Инженерные дисциплины: прикладная механика, теория механизмов и машин, детали машин — являются фундаментальными в инженерной подготовке специалистов любого профиля. Объективные научные законы механики, которые лежат в основе этих дисциплин, являются общими для всего мирового сообщества. Научное, методическое и технологическое обеспечение инженерных дисциплин в разных странах имеют свои особенности. В одной стране — высокие научные достижения, в другой — замечательные методические находки, в третьих странах — хорошее экспериментальное обеспечение. Целесообразно объединить лучшие достижения. Это может служить основой интеграции научного, методического и технологического потенциала для создания современных средств обучения применимых в различных странах [5].

Интеграционные процессы в инженерном образовании могут быть реализованы в разработке информационных сред дисциплин и компьютерно-механических комплексов. Создание КМК ИД требует значительных финансовых вложений и кооперирования интеллектуальных ресурсов на уровне региона, страны, а возможно и нескольких государств.

Эти проекты долгосрочные, но их можно реализовать поэтапно. Средства обучения и их содержательная часть (наполнение) могут быть представлены на языках соисполнителей проекта. Такие проекты можно реализовать по дисциплинам: механике, прикладной механике, теории механизмов и машин, деталям машин и основам конструирования и другим инженерным дисциплинам.

Библиографический список

1. Каменский В., Три проекта. Взгляд на инженерное образование в России. Электронный ресурс: <http://www.nkj.ru/archive/articles/9678/>
2. Кузлякина В. В., Комплексная система автоматизации производства, технической эксплуатации и утилизации машиностроитель-

ных объектов, Материалы Международной научно-технической конференции «Инновационные машиностроительные технологии, оборудование и материалы», Казань, 2013.

3. Стенографический отчет о заседании Совета при Президенте по науке и образованию, <http://kremlin.ru/events/president/news/45962>
4. V.V. Kuzlyakina, Modern Tools and Technology of Teaching Mechanics, Proceedings of the International symposium on dynamics and control (isdc 2011), Hanoi -Vietnam, 2011.
5. V.V. Kuzlyakina, Integration processes in engineering, Proceedings of the 1st International symposium on the education in mechanic and machine spise, Madrid, Spain, 2013.

Никитенко В.Н.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ДОСТОИНСТВА И ПОРОКИ¹

Никитенко В.Н. — д. пед. н., проф., зав. лаб. региональных социально-гуманитарных исследований (ИКАРП ДВО РАН), e-mail: rsgilab@rambler.ru

Стандартизация стала неотъемлемым атрибутом современного высшего образования за рубежом и в России. Как и всякое иное явление, в общественных оценках образовательных стандартов отмечаются их достоинства и пороки. В статье приводятся спектр таких оценок и представлено отношение к ним автора.

Ключевые слова: образование, вузы, образовательные стандарты, устойчивое развитие.

Standardization has become an inherent part of modern higher education abroad and in Russia. Like any other phenomenon, observed their virtues and vices in public assessments of educational standards. The article presents the spectrum of such estimates and represented the attitude towards them of the author.

Keywords: education, higher education, educational standards, sustainable development.

Стандарты (от англ. standard — норма, образец) высшего профессионального образования 1-

¹ Представлено в рамках конкурсных проектов ДВО РАН: «Социокультурные детерминанты межэтнического взаимодействия в социальном пространстве дальневосточного региона России (Еврейская автономная область) (2015-2017 гг., грант № 15-I-9-001 о)»; «Природные и антропогенные детерминанты системных изменений в социальном пространстве региона (Еврейская автономная область)» (2015-2017 гг., грант № 15-I-9-001).

го, 2-го, 3-го и последующих поколений стали не без влияния глобализации и вследствие заимствования идеи стандартов из технической сферы неотъемлемым атрибутом современной российской высшей школы [3]. Отношение субъектов образовательного процесса, в том числе и профессорско-преподавательского состава, к этому явлению неоднозначное. Одни считают стандартизацию образования безусловным благом для своего труда, другие — помехой для собственного творчества и творческого развития студентов.

Сами по себе образовательные стандарты не обладают ни достоинствами, ни пороками. Всё зависит от того, как их субъективно воспринимают. Диапазон же этих восприятий заключается между отношением к стандартам как к директиве, которую необходимо неукоснительно и безуказыванно выполнять, и как к ориентировочной основе, в рамках которой возможно и необходимо творчество. Если подходить к оценке ситуации диалектически и с позиций общенационального принципа дополнительности, то директива и творчество, с одной стороны, есть взаимоисключающие понятия, с другой — единство дополняющих друг друга противоположностей.

Достоинство стандартизации в образовании заключается в том, что стандарты помогают решать многие значимые для студентов, преподавателей, общественности и государства проблемы. Студенты получают ориентированную основу для своего учения — знают, какой минимум знаний им необходимо освоить и какими профессионально-личностными качествами овладеть, чтобы получить соответствующий диплом и быть в перспективе успешным специалистом. Ориентируясь на стандарты, студенты имеют возможность планировать своё самообразование, осуществлять академическую мобильность внутри вузов или при переходе из одних вузов в другие. Преподаватели с помощью стандартов ориентируются в отборе учебной информации, распределяют затраты времени на подготовку к учебным занятиям и их проведение, разрабатывают критерии оценивания результатов обучения. Общественность получает возможность ориентироваться в выборе вузов и предъявлять им требования о выполнении образовательных стандартов. Государство — планировать бюджетные расходы на реализацию стандартов, контролировать и оценивать степень соответствия стандартам образовательного процесса и его результатов. В целом, основное достоинство стандартов в том, что они удобны для планирования и организации образовательного процесса и контроля над ним как внутри вузов, так и извне.

В то же время стандартизация высшего образования порождает множество пороков. Первый и основной из них — заимствование стандартов образования из зарубежных стран и директивное их введение «сверху» без изучения мнения ака-

демической общественности и должного учёта специфики и традиций российской высшей школы. О пределах возможности заимствований такого рода основоположник российской научной педагогики К.Д.Ушинский в статье «О народности общественного воспитания» ещё в середине XIX века писал, что можно и должно заимствовать из зарубежья достижения науки и включать их в содержание обучения. Заимствовать иностранные воспитательные системы великий педагог считал невозможным [5]. Между тем, именно традиция сочетания обучения с воспитанием на основе творческого сотрудничества профессорско-преподавательского состава и студентов — плодотворная традиция, во все времена отличавшая российскую высшую школу от зарубежной. С введением стандартов эта традиция оказалась во многом утраченной. Более того, специалист в области международных и межкультурных отношений доцент МГИМО О.Н.Четверикова считает, что современная российская система образования, «будучи интегрированной в глобальное образовательное пространство, находится под внешним контролем», утрачивает свой суверитет, «что представляет одну из главных угроз национальной безопасности и делает невозможным сохранение, а тем более укрепление традиционных духовно-нравственных основ нашего общества» [7].

Другим пороком стандартизации образования стала его излишняя формализация. Вместо того, чтобы больше внимания и времени уделять студентам для развития их творческого потенциала, как это требуется в современном быстро меняющемся мире, преподаватели больше сосредоточены на выполнении формальных требований стандартов, ибо надзорные органы требуют именно этого и осуществляют проверки посредством формальных «контрольно-измерительных материалов» (КИМов). В то же время, по мнению специалиста в области высшего профессионального образования Ю.Г.Фокина, выпускники высшей школы должны отличаться от специалистов с начальным и средним профессиональным образованием более высоким уровнем креативности в решении возникающих перед ними задач, то есть должны уметь находить их решения даже в условиях дефицита исходной информации и имеющихся на данный момент знаний [6].

Образовательные стандарты зачастую обуславливают и формализм в организации процесса образования. Собеседования с преподавателями вузов Дальневосточного федерального округа (№=24) свидетельствуют, что с введением современных образовательных стандартов значительное время стало занимать «бумаготворчество», отнимая время от «живого» творческого взаимодействия со студентами. Администрации и методические службы вузов почти перестали посещать учебные занятия, обращать внимание на

реальное взаимодействие преподавателей и студентов, организовывать научные дискуссии на методические темы и оказывать методическую помощь. Всё больше довольствуются констатацией наличия или отсутствия УМК, КИМов и других бумаг. Между тем, из психологических исследований известно, что излишнее «бумаготворчество» зачастую приводит к «эмоциональному выгоранию» преподавателей — затраченные усилия на составление требуемых бумаг обедняют эмоциональную сторону взаимодействия со студентами. Тогда. В этой связи уместно напомнить, что в работах по проблемам познания В.И.Ленин в своё время отмечал, что «без человеческих эмоций никогда не было, нет и быть не может человеческого искания истины» [2].

Связанная со стандартизацией формализация высшего образования всё больше находит выражение и в формально-прагматическом отношении студентов к получаемому ими образованию. Об этом свидетельствуют результаты одного из недавних исследований, проведённых сотрудниками лаборатории региональных социально гуманитарных исследований ИКАРП ДВО РАН среди студентов биробиджанских вузов. Незначительная часть из опрошенных студентов (№=320) считает высшее образование самостоятельной ценностью и средством для своего интеллектуального и духовного развития (4 % студентов дневного и 14 % заочного отделений). Большинству присущи прагматические мотивы стремления к высшему образованию — получить диплом и более престижную работу, сделать карьеру и т.п. [4].

Формализм выражается также в том, что в стремлении к выполнению стандартов высшая школа всё больше отрывается от жизни, не выходит за пределы образовательного учреждения. В этой связи выдающийся российский учёный В.И.Вернадский, говоря о статусе высшей школы, отмечал, что она может «почитаться таковой», если выходит за рамки учебного заведения [1]. Человек с высшим образованием — это не только специалист соответствующей квалификации в рамках полученной профессии, а духовно-нравственная личность, глубоко интегрированная с ноосферой, бесконечным и единым миром. Следствие такой интеграции — не только цель, а миссия высшей школы и необходимое условие для преодоления, при участии её выпускников, глобальных антропогенных кризисов и обеспечения устойчивого развития систем, частью которых специалист с высшим образованием является. Об этом пишет в работе «Культура под угрозой» современный чешский философ Й. Шмайс [8].

В условиях перманентной стандартизации необходимо не растерять того лучшего, что всегда было присуще российской высшей школе. Основной надеждой в этом патриотическом деле являются вузовские профессора и преподаватели.

Войдя в студенческую аудиторию преподаватель остаётся с нею наедине, и не от стандартов зависит процесс и результат образования, а от того, какую гражданскую позицию педагог занимает, какие жизненные ценности исповедует, как относится к студентам.

1. Библиографический список

1. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни / Сост., вступит. статья, комментарии М.С.Бастраковой и др. — М., 1989. — 704 с.
2. Ленин В.И. Полн.собр.соч. Т 25. — С. 112.
3. Наливайко Н.В., Ушакова Е.В. Образование и наука в обществе XXI в. // Философия образования. — 2013. — № 6 (51). — С. 42-52.
4. Никитенко В.Н. Высшее образование в системе ценностей современных студентов // Профессиональное образование в современном мире. — 2014. — № 2(13). — С. 55-63.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / Сост. С.Ф.Егоров. — М.: Педагогика, 1990. — С. 194-256.
6. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. Методология, цели, содержание, творчество — М.: Академия, 2002. — 320 с.
7. Четверикова О.Н. Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России. — М., 2015. — 149 с.
8. Шмайс Й. Культура под угрозой: от эволюционной онтологии к экологической политике: монография [пер. с чешского О.Бергер]. — Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. — 260 с.

Пегин П. А., Пегина О. А.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ СТРАТЕГИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пегин П. А. — докт. техн. наук, декан факультета переподготовки и повышения квалификации, e-mail: 003757@pnu.edu.ru (ТОГУ); Пегина О. А. — бизнес-тренер (г. Хабаровск).

В статье приведен анализ государственной стратегии непрерывного профессионального развития в контексте международных документов. Непрерывное профессиональное образование рассмотрено как обучающая деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью повышения уровня знаний, навыков и профессиональной компетенции специалистов в течение всей жизни.

Ключевые слова: компетенция, навыки, уровень знаний, дополнительное профессиональное образование, непрерывное профессиональное развитие.

The article provides an analysis of the state strategy of continuing professional development in the context of international instruments. Continuing professional education is considered as a teaching activity carried out on a regular basis in order to increase the level of knowledge, skills and professional competence of professionals throughout their lives.

Key words: competence, skills , knowledge , continuing professional education, continuous professional development.

Приоритеты образовательной политики в России определены следующими Федеральными Законами: «Об образовании в Российской Федерации», «О высшем и послевузовском образовании», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г.», которые четко детализируют основную цель стратегии образования в том, что она состоит в создании механизма стабильного развития системы образования, в совершенствовании сферы образования, социальным и экономическим потребностям развития страны, обеспечении ее соответствия ускоряющимся стандартам XXI века, а так же запросам государства, общества и личности [5]. Для реализации этой цели возрастает роль дополнительного профессионального образования (в дальнейшем ДПО), например, ежегодно более 1,3 млн. человек пользуются услугами различных подразделений ДПО и именно это свидетельствуют о серьезной заинтересованности общества и государства в слаженной и эффективной работе ДПО [1].

В настоящее время сфера ДПО, включает повышение квалификации, стажировку и профессиональную переподготовку, трансформируется в систему российского образования, призванную предоставлять необходимые и высококвалифицированные услуги образования, учитывая и непростую кадровую ситуацию, и отсутствие отлаженного механизма-подготовки в использования профессиональных кадровых ресурсов, и постоянное изменение спроса на образовательные услуги.

Институт ДПО в настоящее время становится решающим фактором решения комплекса кадровых проблем социального, экономического и культурного развития современной России, что особенно важно для дальневосточного региона, поскольку деятельность ДПО направлена на «непрерывное повышение квалификации и профессиональную переподготовку лиц, имеющих профессиональное образование, в соответствии с дополнительными профессиональными образовательными программами, квалификационными требованиями к профессиям и должностям», способствуя «развитию деловых и творческих способностей этих лиц, повышению их культурного уровня» [7].

Обращение к вопросам совершенствования системы ДПО обостряет тот факт, что решение проблем ДПО необходимо рассматривать совместно с решением важнейших социальных задач, связанных с обеспечением непрерывного образования. Речь идет об общемировой тенденции, значимость которой для Российской Федерации очевидна, а для ДВ региона, к тому же, крайне остра и важна.

Формирование интенсивно развивающегося рынка образовательных услуг ДПО ставит перед учреждениями и организациями образования большое количество как научно-методических, так и организационных вопросов, которые в настоящих условиях требуют оперативного решения [2].

Развитие непрерывного образования — один из приоритетов Правительства Российской Федерации. Выступая в январе 2014 года на Гайдаровском форуме, Д.А. Медведев подчеркнул, что во всем мире инвестирование в знания позволяет увеличивать основные фонды быстрее, чем во вложения. «Динамика прогресса такова, что принцип «одна жизнь — один диплом» уже устарел. Практически невозможно себе представить, что, получив образование в 22 года, можно всю жизнь использовать навыки,обретенные на студенческой скамье», — сказал Председатель Правительства Российской Федерации. В Российской Федерации работники, обновляющие своих профессиональных знаний не носит постоянного характера.

Расширение сферы непрерывного образования в настоящее время происходит за счет лиц среднего и старшего возрастов, а так же доли работников, прошедших повышение квалификации или профессиональную переподготовку, должна составить с 8-10 % до 33–35 % [4].

Совершенствование системы непрерывного образования направлено на поддержку компетентностного развития личности, на реализацию концепции развивающего обучения. Концепция непрерывного образования основана на принципах непрерывности, гибкости, быстрой динамике, связанной со сменой потребностей на рынке труда, на реализацию постулата: образование «не на всю жизнь, а через всю жизнь». «Через всю жизнь» — это совершенно новый подход к своему образованию, к своему уровню компетенции и навыков, последние из которых работник может регулировать от необходимости применения, непосредственно, на своем рабочем месте. Современный специалист должен обладать не только основополагающими знаниями в своей области, но и уметь самостоятельно искать и оперативно находить нужную информацию, чтобы решить те или иные производственные задачи, использовать разнообразные и доступные источники информации, а также постоянно приобретать дополнительные знания.

Непрерывное образование является системой взглядов, которая утверждает, что учебная деятельность человека является неотъемлемой и естественной частью его профессиональной деятельности и повседневной жизни. Она предусматривает необходимость формирования образовательных знаний новой информацией, рассчитанной на разные периоды жизни. В качестве главной цели непрерывного образования является постоянное и непрерывное совершенствование творческого потенциала личности [3].

Опережение развития общества возможно содержанию непрерывного образования, ориентированного на развитие карьерного роста, профессиональных навыков, компетенций и других практик. Непрерывное образование предполагает многоуровневость образовательных программ, позволяет учесть такие характеристики, как встроенность, замещение, дополнение, адаптированность программы к уровню обучающихся, будь он начальный, средний или продвинутый [2].

23 марта 2006 г. в Государственный совет Российской Федерации был представлен доклад «О развитии образования в Российской Федерации», в котором была определена необходимость непрерывного образования как основа жизненно-го успеха личности, благосостояния нации и конкурентоспособности страны. В условиях динамичных изменений современной жизни и стремительного обновления знаний создание гибкой и динамичной системы всеобщего непрерывного образования — императив роста человеческого капитала, инновационного развития и конкурентоспособности любой страны. Непрерывное профессиональное развитие в контексте международных документов представляют как обучающую деятельность, осуществляемую на постоянной основе с целью повышения уровня знаний, профессиональных навыков и компетенций.

Стратегия непрерывного профессионального развития в течение всей жизни представляет собой обязательное профессиональное образование (среднее или высшее) для получения соответствующих навыков и компетенций; обновления ранее полученных знаний и умений по программам дополнительного профессионального образования, а также профессиональное обучение специализированным навыкам и дополнительным для человека компетенциям.

Методы непрерывного профессионального образования и обучения условно можно разделить на формальные (профессиональное образование или профессиональное обучение, дополнительное профессиональное образование) и неформальные — обучение вне пределов образовательных организаций и учреждений.

Концепция системы непрерывного повышения профессиональной компетенции и мастерства и вопросы, связанные с развитием, регулированием

и финансированием этого процесса регулируются органами управления образованием, а также должны входить в зону ответственности других правительственные и даже неправительственные структур с целью обеспечения конкурентоспособности специалиста на рынке труда, стимулировании личностного развития работника, формирования его активной гражданской позиции, обогащения творческого потенциала личности [4].

Эта система должна иметь государственно-социальный характер, включать в себя обязательное аккредитование организаций и учреждений всех форм собственности (государственных и негосударственных), которые занимаются профессиональным образованием, обеспечивая должный уровень его качества, уровня, эффективности и конкурентоспособности.

Создание системы профессионального непрерывного образования, соответствующего потребностям рынка труда народного хозяйства, производства и страны, является сегодня одной из основных стратегических задач российской системы профессионального обучения, среднего и высшего образования. В условиях интенсивного формирования информационно-грамотного общества, динамично развивающихся потребностей в период сложных социально-экономических этапов развития государства, непрерывное образование должно способствовать решению проблем постоянного соответствия профессионального образования запросам народного хозяйства.

Библиографический список

1. Стратегия социально-экономического развития Дальнего Востока и Байкальского региона на период до 2025 года. / <http://www.economy.govrb.ru>
2. Пегин П. А. Особенности работы факультета переподготовки и повышения квалификации / Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф. (Хабаровск, 2014 г.) — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2014. — с. 127-131.
3. Пегин П. А., Беляев А. В. Непрерывное образование как эффективное регулирование рынка труда / Вестник Дальневосточной ассоциации профсоюзов: материалы Дальневосточной научно-практ. конференции «Достойный труд — основа социальной политики». — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2012. — № 6. — С. 16-24.
4. Пегин П. А., Пегина О. А. Особенности оценки уровня подготовки выпускников дальневосточных образовательных организаций Российской Федерации. Дополнительное и профессиональное образование на Российском и международном рынках. Материалы XII международной научно-практической

- конференции / под ред. В.Н. Акишина. — Ярославль : Изд-во Академии Пастухова, 2014. — С. 97-103.
5. Письмо № АК-2964/05 от 18.12.2013 г. О мониторинге трудоустройства выпускников образовательных организаций профессионального образования.
 6. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 — 2020 годы».
 7. Сженов Е. С. Социальные факторы организации системы дополнительного профессионального образования в вузе. Автореферат. 2009 г.

Соколова Д.А.

ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТОВ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Соколова Д.А. — к. соц. н., ассистент кафедры профессионально-ориентированного перевода, старший научный сотрудник Центра корееведческих исследований Восточного института Школы региональных и международных исследований, e-mail: d_selivanova@mail.ru (ДВФУ)

В статье рассматривается процесс организации комфортной поликультурной образовательной среды не только в социально-педагогическом аспекте, но и с позиции возникающих проблем межкультурной коммуникации. В данной связи интересен опыт южнокорейских университетов по формированию и управлению поликультурной образовательной среды.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, иностранные студенты, республика Корея.

The process of the cross-cultural educational comfortable area formation is considered by the author in this article not only in the social and pedagogical view, but also as the cross-cultural communication problems. The South Korean universities survey about the cross-cultural educational area organization and management presents a great interest.

Key words: cross-cultural educational area, foreign students, the Republic of Korea.

Растущая популярность Республики Корея как страны с высокоразвитой современной технологией, высоким уровнем комфорта и безопасности жизни привлекает к себе все большее количество иностранных студентов. Одним из основ-

ных достоинств обучения в Республике Корея является относительно низкая стоимость образовательных услуг при их высоком качестве. Благодаря возрастающим государственным дотациям на нужды образования, стоимость образовательных программ различных ступеней для иностранных студентов значительно ниже, если сравнивать с такими странами как Великобритания, Германия, Франция, США, Канада [1].

Обеспечение качественного образования невозможно без формирования комфортной поликультурной образовательной среды, без разработки механизмов ее управления. В настоящее время достаточно хорошо разработаны теоретико-методологические и социально-практические аспекты формирования личности в условиях поликультурной среды. В известной мере изучены сущность, основные предпосылки, черты и характеристики, этапы и уровни развития поликультурной среды, а также конкретные формы ее проявления [2, 8]. Но в отличие от поликультурной среды, где предполагается постепенное взаимопроникновение различных национальных культур, поликультурная образовательная среда более динамична, а у иностранных студентов четко определены временные рамки миграции и межкультурный контакт носит ситуационный характер.

В своих исследованиях под феноменом «поликультурное образовательное пространство» будем понимать этнически неоднородную социальную общность иностранных студентов, консолидированных в их коллективном существовании общей целью, в которой реализуются образовательные процессы, где складываются специфические межкультурные взаимоотношения, как между субъектами образовательного процесса, так и между иностранными студентами и принимающим обществом [2]. Образовательную среду можно рассматривать как часть социокультурного пространства, формируемого совокупностью людей, которые определенным образом взаимодействуют друг с другом. Как социокультурное пространство образовательная среда должна обладать внутренним единством, позволять включенным в его состав индивидуумам реализовывать не только образовательную активность, но и различные социальные и культурные потребности путем особого комплекса ценностно-смысовых, нормативно-регулятивных и знаково-коммуникативных средств [2-5]. Учитывая то, что иностранные студенты объединены в некоторую группу не формальными, а в большей степени конвенциональными связями, для описания данной социальной категории будем использовать дефиницию «общность», «сообщество». При системном подходе сообщество иностранных студентов было исследовано автором не как совокупность взаимосвязанных элементов, а как некое целое, обладающее внутренним единством. Изучение

поликультурного образовательного пространства как пространства социокультурного взаимодействия, анализ закономерностей функционирования такого сообщества направлен на разработку механизмов эффективного управления и формирования комфортной образовательной среды. Рассмотрим, опыт формирования поликультурной образовательной среды на примере трех ведущих университетов республики Корея (университет Усонг и институт науки и технологий, г. Теджон; Корейский Политехнический университет, г. Ченан).

Как и каждая социокультурная система, поликультурное сообщество иностранных студентов характеризуется системой ценностных установок и ориентаций. Как показали ранее проведенные автором исследования, по мнению иностранных студентов, интеллект является главным качеством, необходимым молодому человеку для самореализации в современном обществе, далее по значимости идут вежливость, прилежность, самодисциплина, коммуникабельность и оригинальность. Преподаватели же и сотрудники считают, что для самореализации молодому человеку, прежде всего, необходимо иметь способность к быстрой социальной адаптации и широту взгляда, и, конечно же, при этом быть вежливым человеком. А вот степень религиозности, принадлежность к тем или иных конфессиям невысоко оцениваются той и другой стороной, как необходимое качество для самореализации в современном мире [6, 7].

Как правило, несовпадение систем ценностных ориентаций в поликультурном сообществе является источником конфликтов. Как и следовало ожидать, результаты исследования подтвердили, что наиболее часто среди иностранных студентов южнокорейских вузов возникают конфликтные ситуации во время учебного процесса, связанные, как правило, с несогласием студентов с полученными оценками. Преподаватели и сотрудники считают, что среди студентов наиболее часто возникают конфликтные ситуации на бытовой почве. В тоже время, в корейских учебных заведениях практически отсутствуют межнациональные, межкультурные конфликты [6, 7].

Автором во время проживания и обучения в одном из университетов республики Корея проведены социологические исследования, по результатам которых опубликован ряд научных статей [6, 7]. Результаты аналитического обобщения накопленного эмпирического материала показывают, что большая ментальная отдаленность между акторами поликультурной образовательной среды, осложняет процесс формирования межкультурных компетенций и, как результат, осложняет процесс «вхождения» иностранных студентов в «принимающий» социум и в поликультурное образовательное пространство. Продолеть складывающиеся противоречия возмож-

но путем научно обоснованного оперативного анализа и управления поликультурной образовательной средой. В данной связи интересен опыт южнокорейских университетов по формированию и управлению поликультурной образовательной средой. Отметим наиболее интересные практические решения, направленные на формирование межкультурных компетенции иностранных студентов:

1. Создание условий для свободного общения иностранных и южнокорейских студентов, жителей районов, расположенных вблизи университета. В этой связи интересен опыт университета Усонг (г. Теджон), делающим доступным для посещения всех желающих университетских спортивных комплексов, кафе, столовых, библиотек, что значительно сближает местное население с иностранными студентами.
2. Для снижения уровня межкультурной напряженности администрация университета старается учитывать культурные особенности иностранных студентов при организации учебного процесса и формирования среды их жизнедеятельности (например, создаются специальные места для проведения религиозных обрядов, проводится согласование учебного и сверхучебного времени с этническими, религиозными особенностями студентов, в столовых и кафе предлагаются разнообразные меню, с учетом особенностей национальных кухонь, организуются уголки национальной культуры на территории университета).
3. Формирование благоприятной образовательной среды университета с точки зрения предоставления возможностей для общения иностранных студентов.
4. Формирование многонациональных учебных групп, дисперсное расселение в общежитиях.
5. Привлечение к преподаванию и администрированию университета специалистов различных национальностей и вероисповедания.

При поступлении в университет оцениваются не только интеллектуальные способности абитуриента, опыт трудовой деятельности, но и его адаптивные способности, межкультурные компетенции (например, на основе написания эссе на заданные темы и т.п.). Данные исследования выполнены при поддержке Министерства образования Республики Корея и Академии Корейских исследований (Core University Program for Korea Studies through the Ministry of Education of the Republic of the Korea and Korean Studies Promotion Service of the Academy of Korean Studies (AKS-2015-OLU-2250003).

This work supported by the Core University Program for Korea Studies through the Ministry of Education of the Republic of the Korea and Korean Stud-

ies Promotion Service of the Academy of Korean Studies (AKS-2015-OLU-2250003).

Библиографический список

1. Галичин В.А. Международный рынок образовательных услуг: Основные характеристики и тенденции развития. М.: Издательство «Дело». 2015.
2. Иконникова Н.К. Механизмы межкультурного восприятия // Социологические исследования. — 1995. — № 11. С. 26-34.
3. Ощепкова В.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Изд-во МГОУ, 2012.-189 с.
4. Садохин А.П. Межкультурная компетентность как социокультурный феномен. Калуга: Изд-во Эйдос. 2008. — 268 с.
5. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высшая школа. 2005.- 310 с.
6. Соколова Д.А. Социальная адекватность как составляющая социокультурной адаптации / Д.А. Соколова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. — 2012.- № 3[19].- С. 111-113.
7. Соколова Д.А. Адаптация иностранных студентов в поликультурной образовательной среде // Социс. 2013. № 3.- с. 98-103.
8. Ячин С.Е. Метакультура — место творчества личности на границе культурных сред // Личность. Культура. Общество. (Международный журнал социальных и гуманитарных наук). 2010, т.12. Вып.1 (№53-54). С.108-116.

Фейгин А.В.

ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Фейгин А.В. — канд. тех. наук, декан транспортно-энергетического факультета ТОГУ, e-mail: favpass@list.ru.

В статье сделана попытка проанализировать направленности изменений федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в рассматриваемый период времени и то, как в соответствие с ФГОС должна меняться система высшего образования в России.

Ключевые слова: образовательный стандарт, базовая часть, вариативная часть, зачетные единицы, диплом, квалификация.

The article attempted to analyze the direction of change of the Federal State educational standards of higher education in the period under review and that seems more in line with the

should change the system of higher education in Russia.

Key words: educational standard, the basic part, the elective component of, performance units, a diploma qualification.

Так как, по нашему мнению, государственная идеология всех ФГОСов одинакова, позволим остановиться на стандартах по направлению подготовки 19.06.00 (ФГОС-3) и 23.03.03 (ФГОС-3+) «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов». Номер направления изменился с введением новых кодов.

Обозначения стандартов «ФГОС-3» и «ФГОС-3+» является нашей внутренней терминологией и никакими нормативными документами не определяется.

В течение 2010–2011 годов в силу вступил ФГОС-3. Рассматриваемый стандарт был введен в действие приказом МОН № 1657 от 18.05.2011 г.

Начнем анализ с наименования стандарта «Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению...». Выделим термин «профессионального», который совершенно определяет и цель получения высшего образования (получение начальной профессии в определенной сфере занятости) и учебное заведение, предоставляющее эту услугу (образовательная организация высшего профессионального образования). По окончании обучения выпускнику присваивается наряду с квалификацией «бакалавр» специальное звание «бакалавр-инженер». Последнее дополнение, введенное в стандарт приказом МОН, является следствием уступки государством протестным требованиям обучающихся, лишенных возможности приобрести полноценное инженерное образование, и никак не принимается ни образовательной организацией, ведущей подготовку бакалавров, ни работодателями, которые в этом вообще не хотят разбираться. Стандарт ФГОС-3 предусматривает возможность участия бакалавра в нескольких видах деятельности: расчетно-проектной; производственно-технологической; экспериментально-исследовательской; организационно-управленческой; монтажно-наладочной; сервисно-эксплуатационной. При этом подготовка ведется так, чтобы бакалавр мог адаптироваться к любому виду деятельности без особого напряжения, хотя допускается и узкая профилизация.

В результате освоения программы выпускник должен обладать 18-ю общекультурными (ОК) и 40 профессиональными (ПК) компетенциями, хотя если вводить по требованию работодателя узкую профилизацию, то профессиональных компетенций может быть и меньше. Указанное соотношение числа ОК и ПК уже говорит о неоправданной на уровне бакалавриата профessionализации, так как бакалавр — еще не професионал. Оправданием может быть тот факт, что об-

щеобразовательные дисциплины обеспечивают приобретение профессиональных компетенций.

Структура основных образовательных программ (ООП) разделена на циклы, а каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профессиональную), устанавливаемую вузом. Причем в базовой части «Гуманитарного, социального и экономического цикла» предусмотрены дисциплины: история, философия и иностранный язык.

Далее приведены дисциплины базовой и вариативной части каждого цикла с указанием основных разделов содержания каждой дисциплины. Единственное, что вызывает возражение — распределение объема зачетных единиц между базовой и вариативной частями в соотношении примерно пятьдесят на пятьдесят. Следует учитывать, что базовая часть ООП должна быть одинакова во всех вузах, реализующих это направление. В противном случае говорить об академической подвижности нет никакого смысла. Поэтому из 205-225 зачетных единиц на базовую часть должно приходиться не менее 170-190 зачетных единиц вместо сегодняшних 105-120.

Это позволит усилить базовую подготовку бакалавров и одновременно унифицировать ООП разных вузов. Важным условием реализации ООП является условие соответствия базового образования преподавателей профилю преподаваемой дисциплины, что должно позволить избавиться от вузов, реализующих ООП и не имеющих ни одного профессионала в области реализуемой образовательной программы.

В целом в рассмотренном стандарте соблюдаются привычные методики ведения учебного процесса, и его можно рассматривать как некоторое первичное преобразование в порядке развития системы и приближения его к системам образования других стран. Хотя само это намерение не является доказанной необходимостью.

В 2015г. начался переход на новый стандарт образования, в котором изменения начались в самом названии — исчез термин «профессиональное», хотя если мы обратимся к ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», то в ст. 10 п.5 есть только понятие высшего профессионального образования, никакого другого высшего образования просто не заявлено. Из этого следует, что учреждений, реализующих программы высшего профессионального образования в стране фактически нет. Это, конечно, достойное идеологическое развитие высшего образования.

К этому времени в вузовском сообществе почему-то сложилось мнение, что данный стандарт, условно именуемый ФГОС-3+, просто новая интерпретация предыдущего, вносящая во ФГОС-3 незначительные дополнения и изменения.

На самом деле ФГОС-3+ совершенно самостоятельный стандарт, имеющий с предыдущим не так уж много общего.

Для начала отметим, что в разделе 1 Стандарта записано, что он представляет собой «совокупность требований при реализации основных профессиональных образовательных программ...». Т.е. никуда от подготовки профессионалов мы не ушли.

Новый стандарт устанавливает и очевидное: очная и заочная форма обучения не могут иметь одинаковую длительность — разница не менее 6 месяцев.

Но самое интересное, что в отличие от предыдущего стандарта новый не определяет перечень дисциплин базовой части, отдавая это на откуп создателям ООП. Исключение сделано для истории, философии, иностранного языка и безопасности жизнедеятельности. В такой ситуации содержание ООП зависит от того, кому будет поручена её разработка. Возникает ситуация, когда различные вузы, ведущие подготовку по одному направлению и одним и тем же профилям, будут иметь совершенно различные базовые части программ. Это приведет к тому, что одно из условий адаптации нашего образования к международным стандартам (повышение академической мобильности обучающихся) не только не будет выполнено, но и будет просто «изъято» из процесса приобретения знаний. Чего добиваемся?

Основную по тексту часть стандартов составляет описание компетенций. Прежде всего, оценим распределение компетенций между разными блоками дисциплин.

1. Общекультурные компетенции (ОК). Таких компетенций 10. Прописаны они достаточно точно и предполагают изучение истории, философии, физкультуры, ин. языка, психологии, экономики и даже частично БЖД, хотя дисциплина скорее к данному блоку не относится.
2. Общепрофессиональные компетенции (ОПК). Таких компетенций всего 4. Эти компетенции и прописаны хуже, и дисциплины их реализующие весьма непросто определить. Например: ОПК-3 — готовность применять систему фундаментальных знаний (математических, инженерных и экономических) для идентификации, формулирования и решения технических и технологических проблем эксплуатации транспортно-технологических машин и комплексов. И что здесь написано? Экономические знания описаны в общекультурных компетенциях, **инженерные** знания не определены терминологично и т.д. Следует заметить, что понятия «инженерное» вообще стандартом не должно использоваться. Под эту компетенцию можно написать много дисциплин, а можно ни одной. Однаково законно.
3. Итак, профессиональные компетенции (ПК). Таких компетенций 44. Как же так? Бакалавры — не профессионалы, и следовательно,

распределение компетенций должно быть совсем другое, можно сказать — обратное. Составители стандарта не удосужились даже определить место бакалавра в системе учебы и работы.

Само содержание профессиональных компетенций приводит в недоумение. На какой уровень образования они рассчитаны?

Профессиональная компетенция ПК-4 — «...способностью проводить технико-экономический анализ, комплексно обосновывать принимаемые и реализуемые решения, изыскивать возможности сокращения цикла выполнения работ, содействовать подготовке процесса их выполнения, обеспечения необходимыми техническими данными, материалами, оборудованием». С такими требованиями к подготовке бакалавра можно с оговорками согласиться только, начиная только со слова «содействовать». Все, что до этого — высший инженерный «пилотаж». Подавляющее большинство специалистов, уже даже имеющих практический опыт работы, не смогут сделать качественный технико-экономический анализ, а стандарт требует это от бакалавра, человека всего лишь с первым уровнем высшего образования. А требование «комплексно обосновывать принимаемые реализуемые решения»? Этому бакалавров в принципе не учат. Этого нет в их курсовых проектах, в выпускной квалификационной работе. И не нужно это бакалавру. Они не должны выступать первыми лицами проекта. Не их это дело.

Или ПК-12: «...владением знаниями направлений полезного использования природных ресурсов, энергией и материалов при эксплуатации, ремонте и сервисном обслуживании транспортных и транспортно-технологических машин и оборудования различного назначения...». Такими знаниями в нужной мере не владели выпускаемые раньше инженеры, а у них объем профессиональной подготовки был в 2-2,5 раза больше. Нельзя требовать от бакалавров большой степени профессионализма. «Бакалавр — выпускник высшего учебного заведения, получивший законченное высшее профессиональное образование на **базовом** уровне. Программа подготовки бакалавра носит **общенаучный и общепрофессиональный** характер. Большинству работодателей достаточно того факта, что человек имеет базовое высшее образование. Остальному его научат и переучат на месте».

Вот этого не понимают (или не хотят понимать) составители подобных стандартов. Большинство компетенций предполагает второй, не первый уровень высшего профессионального образования.

При составлении ООП стандарт предлагает руководствоваться примерными ООП, но ничего не сказано о месте их публикации. По информации федерального УМО заказ от МОН на разра-

ботку примерных ООП ни одному вузу не был сделан, и следовательно, эти документы не существуют сегодня и скорее всего их не будет в ближайший год.

Какие же можно сделать выводы? И что предложить?

1. Принятый стандарт не является документом, определяющим дальнейшее развитие системы высшего образования России.
2. Новый стандарт значительно уступает предыдущему. Ситуация, когда содержание базовой и вариативной части оставляется на усмотрение образовательной организации допустимо для частных вузов, выдающих собственные дипломы.
3. Государственные вузы, ведущие подготовку по одним и тем же направлениям, должны иметь одинаковое содержание и объемы базовых частей (общенаучной, общепрофессиональной и профессиональной). При этом вариативные части в каждом разделе не должны превышать 25 % объема каждого раздела.
4. При разработке ООП и учебных планов нельзя весь процесс замыкать на выпускающие кафедры. Должны быть созданы комиссии по каждому разделу (общенаучному, общепрофессиональному и профессиональному), решение которых и определит структуру ООП и учебного плана.
5. Следует через федеральное УМО попытаться согласовать действия по разработке максимально унифицированных в пределах одного направления ООП и учебных планов. Вплоть до того, что самим создать эти документы и отправить в УМО на рецензию и согласование. Мы могли бы выступить инициаторами в этом деле.

Чумаченко Е.А.

ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Чумаченко Е.А.— к.б.н., доцент кафедры ОБЖД (ТОГУ)

В статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются молодые ученые в своей научной деятельности. Проанализированы результаты анкетирования. Предложены пути решения данных проблем.

Ключевые слова: молодой ученый, научная деятельность, конференция, публикация, анкетирование.

The article discusses the problems faced by young scientists in their scientific activity. Results of questionnaire were analyzed. Solutions of problems these problems are suggested.

Key words: young scientist, scientific activity, conference, publication, questionnaire

В связи с постоянным обновлением и развитием системы образования, конкуренции на рынке труда и образовательных услуг главной задачей образовательных учреждений становится подготовка конкурентоспособных специалистов, способных адаптироваться к постоянно изменяющимся социально — экономическим условиям среды. Одним из важнейших этапов высшего образования является вовлечение студента в научно — исследовательскую деятельность. Молодой специалист в своей профессиональной деятельности должен быть готов к принятию оригинальных решений, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, творчески мыслить, обладать стремлением к самосовершенствованию.

Актуальность изучения особенностей научно-исследовательской деятельности молодых ученых обусловлена низким процентом выпускников университетов, вовлеченных в научную деятельность. Целью явилось выявление проблем, с которыми сталкиваются магистранты и аспиранты Тихоокеанского государственного университета в своей научной деятельности и пути их решения.

Для достижения поставленной цели было проведено анкетирование 83 молодых специалистов, благодаря которому обозначились проблемы, стоящие перед молодыми сотрудниками, желающими заниматься наукой.

Данные анкетирования свидетельствуют о том, что 19 % респондентов собираются получить квалификацию и сменить область деятельности, 53 % — работать на кафедре и заниматься наукой, а 38 % — дополнительно подрабатывать. Вероятнее всего, те кто собирается подрабатывать, в будущем сменят род своей деятельности.

Многие магистранты работают инженерами на кафедрах и активно вовлекаются в различные виды деятельности. Другая часть выпускников работает вне университета. Итогом этого становится отсутствие времени на научную деятельность (58 %).

Некоторые из опрошенных (47 %) не имеют рабочего места, оборудованное персональным компьютером.

Сложности возникают при проведении экспериментов или опытов (особенно для технических направлений), так как для этого требуется специальное оборудование (57 % опрошенных сталкиваются с данной ситуацией).

Следует отметить необходимость дополнительных лекций по предметам исследований (около 30 %), а также заинтересованность респондентов в изучении и посещении курсов английского языка (78 %). Половина молодых ученых (50 %) имеют недостаточно знаний по эле-

ментарным основам статистики и математической обработки данных.

Любая научная деятельность подразумевает участие в конференциях и публикации статей. Результаты анкетирования показывают, что существуют значимые проблемы для очного участия в конференциях и публикации в журналах, рекоменданных ВАК, SCOPUS и других.

Возможность очного участия в конференциях проявляется на региональном (19,5 %) и внутривузовском уровнях (95 %). В то же время количество очных участников на всероссийских конференциях составляет 5 %, международных — 22,5 %, зарубежных — 3 % (рис. 1).

К сожалению, главной проблемой остается недостаточное финансирование научной деятельности. Большая часть опрошенных оплачивают свою научную деятельность за личный счет, некоторые из них имеют дополнительную финансющую поддержку за счет грантов и конкурсов (16 %), другие — за счет средств университета (21 %).

В анкете также рассматривался вопрос, касающийся роли научного руководителя. Большинство молодых специалистов (45 %) отмечают активную работу над темой и результатами диссертационного исследования со стороны научного руководителя, а 16 % опрошенных получают помощь от других сотрудников или из других источников.

Проведенный анализ позволяет предложить несколько путей решения озвученных проблем.

1. Организовать межкафедральные научно-исследовательские лаборатории (центры).
2. Организовать курсы английского языка с учетом уровня знаний желающих изучать иностранный язык.
3. Создать сайт или страницу для молодых ученых с информационными письмами о проведении научных конференций.
4. Организовать факультативные консультации для магистров по вопросам обработки экспериментальных данных.

Библиографический список

1. Письмо № АК-2964/05 от 18.12.2013 г. О мониторинге трудоустройства выпускников образовательных организаций профессионального образования.
2. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 — 2020 годы».
3. Сженин Е. С. Социальные факторы организации системы дополнительного профессионального образования в вузе. Автореферат. 2009 г.

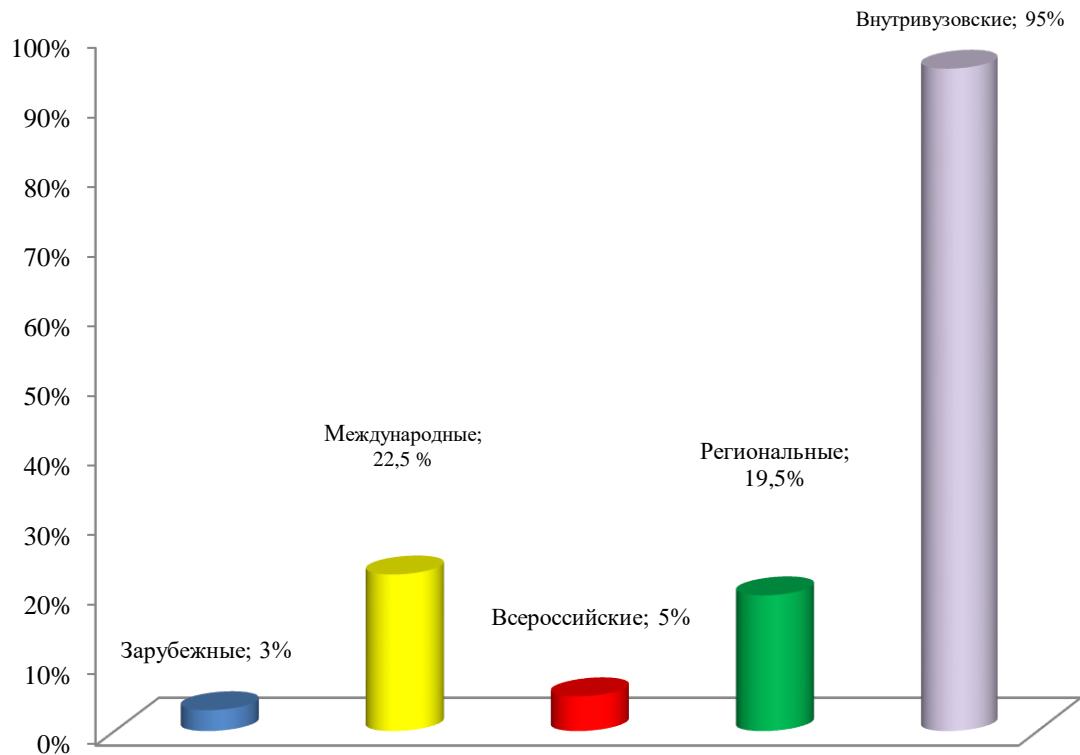


Рис.1. Очное участие в конференциях

Из проблем публикаций статей в журналах ВАК, SCOPUS выделяются следующие: высокая стоимость (44 %) и долгое ожидание (42 %) (рис. 2)

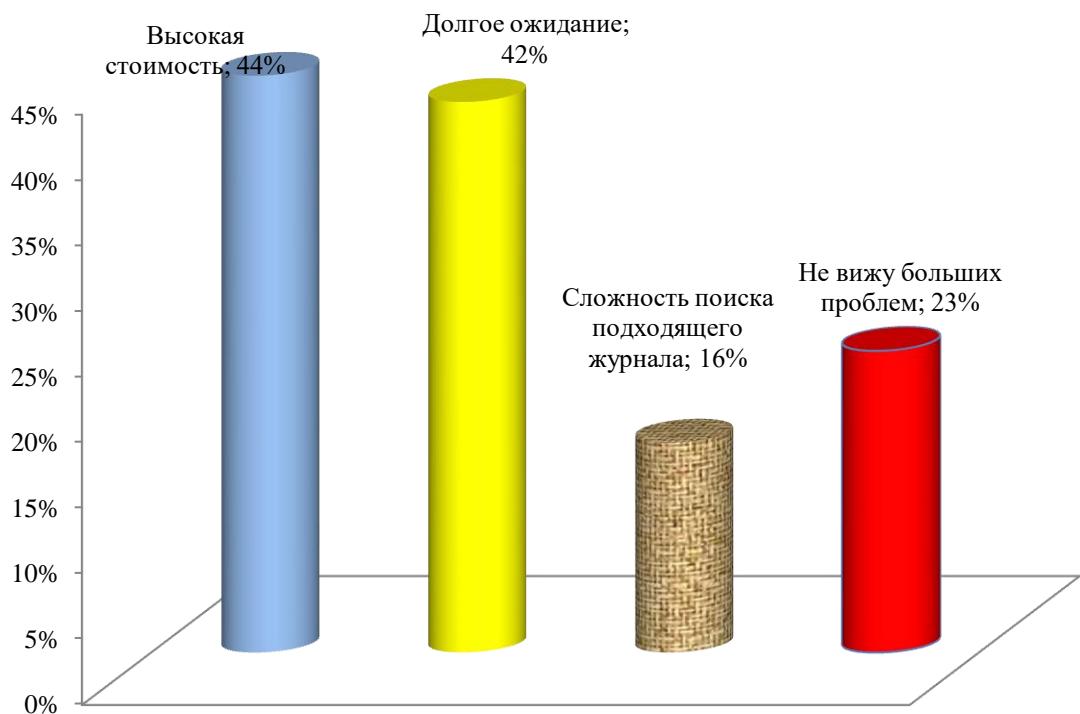


Рис. 2. Наиболее значимые проблемы публикаций в журналах ВАК

**Совершенствование
образовательных технологий
преподавания гуманитарных
дисциплин**

Здоровцева А.А., Быковских С.О.

**ЭКСПЕРТ ИЛИ ОЦЕНЩИК:
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОЛНОМОЧИЙ**

Здоровцева А. А. – канд. юрид. наук., доцент кафедры «Конституционное и муниципальное право», e-mail: ankor7227@mail.ru (ТОГУ);
Быковских С. О – студентка 1 курса Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста РФ), e-mail: bikovskihsvetlanka@mail.ru.

В статье рассматриваются проблемы, связанные с профессиональной подготовкой представителей двух профессий с целью определения правового статуса и различия результатов деятельности в судебном процессе.

Ключевые слова: эксперт; оценщик; отчет; экспертиза; оценочная деятельность; экспертная деятельность.

The article deals with problems related to the training of representatives of the two professions to determine the legal status and differences in performance in the trial.

Keywords: expert; valuer; report; expertise; assessment activity; expert activity.

Анализируя правовое регулирование оценочной и экспертной деятельности можно увидеть ряд принципиальных различий, в том числе и в наличии необходимого у эксперта и оценщика объема профессиональных компетенций. Причиной сравнительного исследования правового статуса эксперта и оценщика послужило дорожнотранспортное происшествие, в котором участвовали два легковых автомобиля. Пострадавшей стороной было проведено обследование ущерба, причиненного транспортному средству, а затем поступил иск в суд о его взыскании. Заявитель представил в качестве результатов независимой экспертизы отчет оценщика. Данный факт послужил поводом для проведения различий между двумя видами профессиональной деятельности: экспертной и оценочной.

Общероссийский классификатор занятий ОК 010-2014 (МСК3-08), который принят и введен в действие Приказом Росстандарта от 12.12.2014 № 2020-ст), объединяет оценщиков и экспертов в группу «Специалисты высшего уровня квалификации», подгруппу «Специалисты в сфере бизнеса и администрирования» и еще малую подгруппу «Специалисты по финансовой деятельности». Объединение профессии оценщика и эксперта наблюдается в Постановлении Министерства труда и социального развития РФ от 27 ноября 1996 г. № 11 «Об утверждении квалификацион-

ной характеристики по должности «оценщик (эксперт по оценке имущества)». Установленные требования к квалификации — высшее профессиональное образование, дополнительное образование и стаж работы по профилю не менее 1 года. Однако законодательство Российской Федерации предусматривает два федеральных закона, каждый из которых регулирует указанные виды деятельности, а также по-разному устанавливает требования к их знаниям, умениям и навыками: Федеральный закон «Об оценочной деятельности в Российской Федерации» [1] (далее – закон об оценочной деятельности) и Федеральный закон «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации» [2] (далее – закон об экспертной деятельности). Как следствие – различные объемы полномочий в процессуальной судебной деятельности.

Оценочная деятельность — профессиональная деятельность субъектов оценочной деятельности, направленная на установление в отношении объектов оценки рыночной, кадастровой или иной стоимости. Субъектами оценочной деятельности признаются физические лица, являющиеся членами одной из саморегулируемых организаций оценщиков. Оценщик может осуществлять оценочную деятельность самостоятельно, занимаясь частной практикой, а также на основании трудового договора между оценщиком и юридическим лицом, которое обязано быть членом саморегулируемой организации. В отличие от эксперта, в отношении оценщика законом предусмотрено обязательное страхование ответственности при осуществлении оценочной деятельности. Требования к повышению квалификации в области оценочной деятельности утверждены Минимуществом РФ от 22.05.2003 № ЗР-4/10060, в соответствии с которыми повышение квалификации специалистов проводится по мере необходимости, но не реже 1 раза в 3 года, начиная с даты выдачи диплома, подтверждающего квалификацию в области оценочной деятельности. Повышение квалификации должно осуществляться по программе одного образовательного учреждения. Суммарный объем обучения должен составлять не менее 100 часов (в течение одного года с момента начала обучения). В отдельных случаях, предусмотренных законами, проводится обязательная оценка объектов с участием оценщика: оценка земельного участка при его ипотеке [3], оценка земли [4], оценка лесов [5], оценка имущества должника [6].

Государственная судебно-экспертная деятельность осуществляется в процессе судопроизводства государственными судебно-экспертными учреждениями и государственными судебными экспертами. В соответствии со ст. 13 закона об экспертной деятельности должностность эксперта в государственных судебно-экспертных учреждениях может занимать гражданин Российской Фе-

дерации, имеющий высшее образование и получивший дополнительное профессиональное образование по конкретной экспертной специальности в порядке, установленном нормативными правовыми актами соответствующих федеральных органов исполнительной власти. Должность эксперта в экспертных подразделениях федерального органа исполнительной власти в области внутренних дел может также занимать гражданин Российской Федерации, имеющий среднее профессиональное образование в области судебной экспертизы. Определение уровня квалификации экспертов и аттестация их на право самостоятельного производства судебной экспертизы осуществляются экспертно-квалификационными комиссиями. Уровень квалификации экспертов подлежит пересмотру указанными комиссиями каждые пять лет. Действие федерального закона об экспертной деятельности распространяется и на лиц, не являющихся государственными судебными экспертами, при этом экспертиза может быть проведена вне государственных судебно-экспертных учреждений.

В соответствии со ст. 195.1 Трудового кодекса РФ профессиональный стандарт — характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. В отношении подготовки экспертов и оценщиков таких стандартов не установлено. Федеральным законом об образовании предусматривается необходимость утверждения федеральных государственных требований — обязательных требований к минимуму содержания, структуре дополнительных предпрофессиональных программ, условиям их реализации и срокам обучения по этим программам. Действующее законодательство устанавливает требования только к программам экспертов [7], что позволяет сделать вывод о более высоких требованиях подготовки эксперта по сравнению с оценщиками. Отдельные требования к экспертам в области метрологии и сертификации, а также в области правовой охраны результатов интеллектуальной деятельности и средств индивидуализации [8] установлены ведомственными нормативными правовыми актами.

Анализируя определение «оценщик» и «эксперт», можно найти различие в наличии у оценщика не просто высшего образования, но высшего профессионального образования. Можно предположить, что законодатель не привел в соответствие с новым Федеральным законом «Об образовании в РФ» [9] действующее законодательство. Однако так не позволяет судить федеральный образовательный стандарт, устанавливающий, что преподаватели профессионального цикла должны иметь высшее профессиональное образование (специалист, магистр), соответствующее профилю преподаваемой дисциплины. В таком контексте слово «профессиональное» приоб-

ретает значение в узком и весьма конкретном смысле [10].

Немаловажное значение имеет правовой статус эксперта и оценщика, а также экспертное заключение и отчет оценщика в судебном процессе. Например, в соответствии со ст. 71 Гражданского процессуального кодекса РФ оценка относится к письменным доказательствам, а в соответствии со ст. 79 кодекса при возникновении в процессе рассмотрения дела вопросов, требующих специальных знаний в различных областях науки, техники, искусства, ремесла суд назначает экспертизу. На время проведения экспертизы судопроизводство приостанавливается. Эксперт предупреждается об ответственности за дачу ложного заключения (ст. 17.9 Кодекса РФ об административных правонарушениях, ст. 307 Уголовного кодекса РФ).

Оценка может подвергаться оспариванию. В Информационном письме Президиума ВАС [11] уточняется, что оценка данного доказательства осуществляется судом в соответствии с правилами главы 7 АПК РФ. Для проверки достоверности и подлинности отчета оценщика судом по ходатайству лица, участвующего в деле, или с согласия участвующих в деле лиц может быть назначена экспертиза, в том числе в виде иной независимой оценки (статьи 82 — 87 АПК РФ). При этом оценщик, осуществивший оценку, привлекается к участию в деле в качестве третьего лица, не заявляющего самостоятельных требований относительно предмета спора (статья 51 АПК РФ).

Автотехническая экспертиза, в отличие от оценки, является видом деятельности, охватывающим исследование технического состояния транспортных средств, механизма ДТС, обстановки на дороге и действий участников ДТП и обстоятельств, которые послужили возникновению аварийной ситуации на дороге. Для этого эксперт-автотехник должен обладать знаниями в области конструкции транспортных средств, методов и технологии ремонтно-восстановительных работ, знаний в области трасологии, криминалистики. Требования к такому эксперту — специалисту по автотехнической экспертизе регламентированы Постановлением Минтруда от 21 января 2000 г. № 7. В соответствии с этим постановлением существуют три должности: эксперт-автотехник I, II и III категорий. Специалист по автотехнической экспертизе I категории должен иметь высшее профессиональное образование (направления подготовки: «Эксплуатация транспортных средств», «Наземные транспортные системы» по специальностям «Автомобилетракторостроение» и «Автомобили и автомобильное хозяйство»), дополнительная подготовка по программе «Эксперт-автотехник I категории» с правом проведения без ограничений всех видов экспертных исследований по вопросам автотехнической экспертизы, стаж работы в должности специалиста по автотехнической экспертизе (экспер-

та-автотехника) II категории не менее 5 лет. Требования к специалисту по автотехнической экспертизе II категории отличаются тем, что при дополнительной подготовке «Эксперт-автотехник II категории» имеет право лишь на проведение экспертных исследований причин дорожно-транспортного происшествия и математического анализа их возникновения, стаж работы в должности специалиста по автотехнической экспертизе I категории не менее 3 лет. Специалист по автотехнической экспертизе, прошедший дополнительную подготовку по программе «Эксперт-автотехник III категории» имеет право на проведение экспертизы транспортных средств (без права выдачи заключения по механизму дорожно-транспортных происшествий и транспортно-трассологическим исследованиям), стаж работы по специальности не менее 1 года».

В отличие от экспертизы, законом об оценочной деятельности предусматривается отдельная экспертиза оценки. Экспертом саморегулируемой организации оценщиков признается член саморегулируемой организации, сдавший единый квалификационный экзамен. Экспертиза не подвергается дополнительному исследованию. Законом об экспертной деятельности устанавливаются дополнительные гарантии независимости эксперта: при производстве судебной экспертизы эксперт не может находиться в какой-либо зависимости от органа или лица, назначивших судебную экспертизу, сторон и других лиц, заинтересованных в исходе дела. Эксперт дает заключение, основываясь на результатах проведенных исследований в соответствии со своими специальными знаниями. Эксперт проводит исследования объективно, на строго научной и практической основе, в пределах соответствующей специальности, всесторонне и в полном объеме.

Подводя итог проведенного исследования, предлагается в первую очередь определить понятия «профессия» и «род деятельности», которые приводятся в статье 2 Трудового кодекса РФ как неравнозначные понятия, а также встречаются в других нормативных правовых актах не определяя их содержания. Следует дополнить статью 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» следующим абзацем: «профессия – это род деятельности, требующий определенной квалификации, т.е. уровня знаний, умений, навыков и компетенций, характеризующих подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности».

Необходимо понятие «экспертной деятельности» как профессиональной деятельности экспертов, направленной на разрешение вопросов, требующих специальных знаний в области науки, техники, искусства или ремесла.

Библиографический список

1. Об оценочной деятельности в Российской Федерации : feder. закон от 29.07.1998 г. № 135-ФЗ (ред. от 13.07.2015) // Собрание законодательства РФ. – 1998. – № 31. – Ст. 3813.
2. О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации : feder. закон от 31.05.2001 г. № 73-ФЗ (ред. от 08.03.2015) // Собрание законодательства РФ. – 2001. – № 23. – Ст. 2291.
3. Об ипотеке (залоге недвижимости) : feder. закон от 16.07.1998 г. № 102-ФЗ (ред. от 05.10.2015) // Собрание законодательства РФ. – 1998. – № 29. – Ст. 3400.
4. Земельный кодекс Российской Федерации от 25.10.2001 г. № 136-ФЗ (ред. от 30.12.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2016) // Собрание законодательства РФ. – 2001. – № 44. – Ст. 4147.
5. Лесной кодекс Российской Федерации от 04.12.2006 № 200-ФЗ (ред. от 13.07.2015, с изм. от 30.12.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2016) // Собрание законодательства РФ. – 2006. – № 50. – Ст. 5278.
6. О несостоятельности (банкротстве) : feder. закон от 26.10.2002 г № 127-ФЗ (ред. от 29.12.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2016) // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 43. – Ст. 4190.
7. Об утверждении квалификационных требований к экспертам, требований к экспертным организациям, порядка их аккредитации, в том числе порядка ведения реестра экспертов и экспертных организаций, порядка отбора экспертов и экспертных организаций для проведения аккредитационной экспертизы (Зарегистрировано в Минюсте России 31.07.2014 № 33374) : приказ Минобрнауки России от 20.05.2014 № 556 // Российская газета. – 2014. – 21 августа.
8. Об образовании в Российской Федерации : feder. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
9. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) "бакалавр") : приказ Минобрнауки РФ от 04.05.2010 № 464 (ред. от 31.05.2011) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2010. – № 26. (Зарегистрировано в Минюсте РФ 21.05.2010 № 17337)
10. О рассмотрении арбитражными судами дел об оспаривании оценки имущества, произведенной независимым оценщиком : информационное письмо Президиума ВАС РФ от

30.05.2005 № 92 // Вестник ВАС РФ. – 2005. – № 7.

Извеков И.Н.

**ГЕНЕАЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
КАК ПРИОБЩЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА
К СЕМЕЙНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Извеков И.Н. — доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин НОУ ВПО МИУ (Сочи),
e-mail: izvekov37@mail.ru

В статье рассмотрен эффект использования исторической генеалогии и обоснования воспитательного аспекта в формировании генеалогической культуры личности в процессе генеалогического исследования истории семьи, проводимого с целью сохранения памяти о предках.

Ключевые слова: историческая генеалогия, генеалогическая культура, генеалогические ценности, преемственность поколений, идентификация, социальная память.

This article describes the effect of using historical genealogy and substantiate the educational aspect in the formation of genealogical culture identity in the process of family history, genealogical research conducted with a view to preserving the memory of ancestors.

Key words: historical genealogy, genealogic culture, genealogic values, continuity of generations, identification, social memory.

Для всех современников историческая генеалогия из глубины веков продолжает оставаться основным практическим инструментом по сохранению памяти о предках в семьях, почитания преемственности поколений и тем самым способствует формированию идентификации личности по родовому признаку. Сохранение памяти о предках в семьях выступает как родовое чувство и формируется на основе интереса и совместного участия персоналий семьи в деятельности по разысканию недостающей информации по генеалогии корней, родных и свойственных истоков. По мере того как в семье определены способы пополнения недостающей родовой информации (чаще всего за счет генеалогических разысканий) и она (информация) начинает накапливаться, систематизироваться в семейных архивах, становиться достоянием современников, то разрозненные генеалогические разыскания начинают обретать иной смысл, чем простое частное генеалогическое исследование. По мере овладения накопленными генеалогическими ценностями в поколениях потомки становятся способными для восприятия такого генеалогического феномена как социальная память. Во вспомогательных и специ-

альных исторических дисциплинах, в образовании, просвещении и воспитании ученые, мыслители, педагоги обращаются к пониманию того, что историческая генеалогия позволяет индивиду выявить его отношение к истории семьи, самому себе, миру и тем самым формируют в личности генеалогическую культуру.

Таким образом, историческая генеалогия становится частью сознания человека, формируемого деятельностью по сбору, накоплению, сохранению и анализу родовой информации. Когда человек позиционирует место генеалогии в сознании, он начинает осознавать его не только как индивидуальное, но и, как и общественное сознание. Недаром же о феномене генеалогической культуры говорят, как о «диалоге поколений во весь голос», отмечая, что индивидуальное сознание личности через историческую генеалогию выводит на формирование самоидентичности. Действительно, социальная память, историческая генеалогия, самоидентичность — три неразрывно переплетенных понятия в современной реальности Российского общества. Социальная память, как важнейший элемент культуры вообще, невозможна без преемственности негенетически передаваемых данных, то есть, в частности, без соотнесения личности с историей своей страны. В тоже время «ощущение собственной самости», — что, по мнению представителя психоанализа Э. Эрикссона, и есть самоидентичность, или эгоидентичность, — невозможно без соотнесения себя с тем, что создавалось предшествующими поколениями семьи, в ветвях рода, то есть без соотнесения себя с истоками своего рода. И именно историческая генеалогия — тот прочный и несокрушимый временем мост, который дает методологию для воссоединения истории страны с историей личности, а воссоединение двух начал и рождает переживание самоидентичности, вдохновленного чувства ощущения собственной самости в ее сопричастности миру [3, с. 250 — 255; 5, с. 13 — 18].

Начавшийся XXI век унаследовал многое от XX века, и не в последнюю очередь проблему духовного отчуждения, одиночества. Незнание своего прошлого, отсутствие систематизированной информации о своем происхождении и, поэтому, отсутствие возможности передать ее новым поколениям, и приводит человека к отчуждению и одиночеству. Как ответ техногенная цивилизация пытается выставить узко прагматический способ отношения к жизненным реалиям, многочисленные факты такого жизненного кредо выражены сублимированным рекламным слоганом: «лови минуту». Неудивительно, что оборотной «стороной медали» становится подавляемое личностью ощущение самой себя «винтиком» огромного социального механизма, что оборачивается для человека отсутствием ясного смысла и значения бытия. Мир выглядит подобием разно-

цветных несвязанных картинок, напоминающим мозаичный коллаж. В таком случае человек неизбежно ощущает себя отдельным и отделенным от какого-то непонятного для него хода вещей, основанного на принципах энтропии, фрагментарности, разорванности. Такими чертами описывается культура и современный тип личности в философской литературе последних десятилетий. Подобный взгляд на окружающую человека реальность во многом правомерен. Сегодня нет тех единых всеобщих универсальных принципов, посредством которых человек прежде встраивал себя в социальную и культурную жизнь. Современность часто определяют термином «постмодерн», и в качестве основных его характеристик указывают недоверие метанарративам [1, с. 37 — 41].

Метанарратив — то есть «большое повествование» о мире, исчерпывающая его трактовка и объяснение, в котором определена цель и смысл и самого мира, и человека в нем (как это было, например, в Библии или хотя бы в коммунистической идеологии победы мирового пролетариата). В эпоху «постмодерна» нет доверия метанарративам; в современном российском обществе нет даже понятия «единой российской идеи». Но даже если субъективное доверие прежним метанарративам и сохраняется, оно уже не может быть духовным ориентиром, ибо любой метанарратив не дает четких указаний на то, как найти для себя истинность духовного бытия беспрецедентно быстро меняющегося мира, и через это преодолеть свою личностную отчужденность от него.

Человек принадлежит отныне самому себе и поэтому вынужден сам находить в процессе экзистенции смысл и предназначение. С одной стороны, это неизбежный итог истории как индивидуализации. Это то, чего человек добивался и требовал для себя на протяжении всей истории — неприкосновенность внутреннего мира личности, свобода определения жизненного пути, право формулировать свои цели и перспективы жизненного пространства и самовыражения. С другой стороны, завоеванная свобода ложится тяжелейшим грузом ответственности за ее осуществление, что усиливается переживанием невозможности эту ответственность делегировать кому-то другому. Именно невозможность перераспределить ответственность рождает чувство одиночества. И пока еще не готовый к свободе человек всеми силами пытается избавиться от ответственности, ретушируя избавление погоней за благами цивилизации. Но бегство от свободы, как убедительно показал выдающийся мыслитель XX века Э. Фромм, ведет к растворению личности и ее свободы, к замещению духовного бездуховным, к превращению человека в винтик социального механизма.

Человек, которому не на что опереться в реализации свободы, которому трудно принять от-

ветственность, естественным образом «выпадает» из единого хода исторического процесса. История перестает уже являться нашему современному результатом прогресса становления его человеческой сущности. В наши дни преодолевается то отношение к истории, которое видело в ней обозримое целое. Еще в середине XX века немецкий философ К. Ясперс, сказал о том, что современный человек находится «внутри не завершенной, а лишь возможной, постоянно распадающейся обители исторической целостности». Человек в любые времена обладал историческим сознанием. Поэтому мы можем говорить лишь об измененных формах исторического сознания современного человека в процессе развития общества. Подобной формой исторического сознания сегодня выступает измерение истории посредством отдельно взятой жизни личности.

Противовесов этому факту современных индустриальных обществ не так много. И именно историческая генеалогия есть один из них, именно она предлагает путь обретения самоидентичности взамен внешней идентичности, предустановленной метанарративом, содержащим в себе готовый «образец» личности и, как следствие, несвободу. Благодаря исторической генеалогии, самоощущение собственной жизни человек начинает проецировать на всю историю своей страны, своего народа. История, как путь развития и становления человеческой сущности, сегодня воспринимается как индивидуальный жизненный путь конкретного человека, его семьи, его рода. Жизнь человека, как и всей природы, многообразна. Но человеческая жизнь, в отличие от существования животных и растений, обладает наличием основных ценностных черт. Среди этих человеческих черт главными являются любовь к родине, дому, своему имени.

С самых ранних лет, когда ребенок только вступает в социальную жизнь, он узнает, что в нем есть нечто особенное, чем он отличается от других. Однажды осознав, что человек имеет присущую только ему фамилию, он начинает понимать, что у него есть свой путь в жизни, за который предстоит нести ответ. Путь, за который он отвечает, как перед собой и перед близкими людьми, так и перед теми, кто передал ему эту особенную дорогу. Имя — это то уникальное явление, которое позволяет человеку не только смотреть в свое неопределенное будущее непосредственно личной жизни, но и определенно знать, что за течением своих прожитых дней была огромная история судеб предков. Переплетение этих судеб позволило возникнуть и состояться, когда радостному, когда печальному в прожитых днях многообразного бытия конкретного индивидуально-жизненного пути.

Взгляд человека в будущее всегда сопряжен с надеждой и, часто, с верой. Взгляд в прошлое — это всегда, как правило, благодарность за то, что

«я есть» и ответственность за то, каким быть. Человеческая жизнь — это не просто временной промежуток, который определяется рождением и смертью. Прожить жизнь — это значит продолжить свой род, данный тебе с именем, и продолжить его, вбирая лучшие образцы человеческих поступков и мыслей, принадлежащих этому роду. Но для этого нужно знание о бытии «я» и об его историческом становлении. Средством приобретения подобного знания выступает историческая генеалогия. Исследователь — генеалог, в том случае, когда он пишет историю своего рода, выступает в роли посредника между прошлым и будущим, между предками, современниками и потомками. Поэтому, во-первых, он как бы освобождается от чувства метафизического одиночества, отделенности от исторического процесса. А во-вторых, историческая генеалогия — это, своего рода, взгляд в будущее.

Взгляд, который обращен из прошлого в будущее, выступает знанием о том, кто есть «я» на самом деле, что останется и передастся потомкам о предках, сохраняясь как память о семье, ветви, роде. Сегодня существует проблема определения значимости исторической генеалогии как самостоятельной науки. Как всякая наука генеалогия должна стремиться сместить критерий научности от субъективного фактора к объективному. Поэтому значимость генеалогической работы определяется не столько личностным фактором исследователя, его индивидуальной заинтересованностью, сколько попыткой вынести на общественный уровень проблему забытых на сегодняшний день основных человеческих ценностей (память о своих предках, историческое осознание своего рода, ответственность за свое имя) и, тем самым, расширить духовно-нравственный потенциал современной жизни [2; 4].

Историческая генеалогия — это попытка помочь современному одиночке воссоединиться со своей родовой наследственной сущностью через свою, трансформируемую временем, «социальную память». По-разному можно воспринимать термин «социальная память», имеющий ключевое значение в постижении реального состояния общества. Однако в народной практике чаще употребляются несколько иные понятия из этой сферы. А именно, «живая», «действующая» память. Обычно с этими понятиями мы ассоциируем результаты самопознания своих собственных, наших, в прямом смысле слова, родных истоках. В системе, продолжающейся в стране гуманитаризации образования и воспитания, стремятся возвратить у поколения тягу к восстановлению или систематизации собственной истории семьи, преследуя высокие цели — воссоздание единичной ячейки в структуре общей культурной самоидентификации. Накопление генеалогических материалов по историям семей создает мощный

фундамент для общественного здания памяти общества в целом.

Библиографический список

- Гербовед, № 96, РГК, (4), 2007. Москва, (168 с.)
- Извеков И.Н. Генеалогический феномен идентификации личности. Монография. — Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG Saarbrücken, Germany. Номер проекта 1296. — 2011. — 188 с.
- Извеков И.Н. Долгое XX столетие: записки очевидца эпохи перемен. Из истории Извековых: исповедь в форме запоздалого дневника. — Сочи. Типография ИП Кривлякин С.П.: 2016. — 332 с.
- Извеков И.Н. История семьи в истории Отечества: генеалогия в учебном процессе высшей школы: Учеб. Пособие. — М. ИНФРА-М, 2014. — 169 с. — + Доп. Материалы [Электронный ресурс; режим доступа <http://www.Znanius.com>] — (Высшее образование: Магистратура). — DOI 10.12737/1072 (www.doi.org).
- Извеков И.Н., Извеков А.И., Бааранов С.Ю. 500 лет на службе России: дворянский род Извековых от вяземских вотчинников до наших дней. — СПб.: Наука. 2002. — 599 с.

Кислякова М.А.

РАБОЧИЕ ПРОГРАММЫ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СОЦИО-ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Кислякова М.А. — ст. преподаватель кафедры «Математика и информационные технологии», [\(TOGU\)](mailto:rabota2486@yandex.ru)

В статье рассматриваются некоторые вопросы разработки рабочих программ по математическим дисциплинам на основе выделения педагогического потенциала учебной дисциплины.

Ключевые слова: рабочие программы, математические дисциплины, педагогический потенциал, инновационные подходы.

The article discusses the development of work programs on mathematical disciplines based on pedagogical potential of the discipline.

Key words: work programs, mathematical disciplines, pedagogical potential.

Одним из видов деятельности работника организации высшего образования

является разработка методических систем обучения учебным дисциплинам. Определяющим элементом этой педагогической системы является рабочая программа. Важные характеристики этого документа и его возможности для формирования компетенций разных направлений подготовки изучались в работах [3-7]. В частности, анализ показывает, что рабочая программа должна отражать специальные возможности конкретных учебных дисциплин для формирования необходимых компетенций выпускников. Наше исследование показало, что важную роль в этом играет педагогический потенциал учебных дисциплин, в частности математических [1-2].

Однако, различное представление компетентностного подхода преподавателями математических дисциплин в русле приводит к тому, что по одной и той же дисциплине для одного и того же направления подготовки представлены совершенно разные рабочие программы. Это приводит к некоторой путанице в понимании назначения конкретной математической дисциплины в процессе подготовки бакалавров социогуманитарных направлений.

Учебная программа — нормативный документ, в котором представлены основные знания, умения и навыки, подлежащие усвоению по учебным дисциплинам. К учебным программам относят: «типовые учебные программы», «авторские программы», «рабочие программы учебного курса (дисциплины)».

Рабочая программа учебной дисциплины — документ, являющийся частью образовательной программы образовательной организации и предназначенный для реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта. Рассмотрим некоторые особенности составления рабочих программ по математическим дисциплинам для студентов социогуманитарных направлений подготовки.

Под математической дисциплиной будем понимать учебный предмет в программе подготовки бакалавра в высшем образовании, который представляет собой адаптированную систему знаний и умений из отрасли науки «Математика», и соответствующей ей деятельности по усвоению и использованию этих знаний и умений с целью формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов.

В образовательных стандартах высшего образования и учебных планах образовательной организации, реализующим основную образовательную программу по социогуманитарным направлениям представлены разные математические дисциплины: Математика, Высшая математика, Математическая статистика, Теория вероятностей и математическая статистика, Математические основы обработки информации, Основы математической обработки данных и т.д., структура и

наполнение которых зависит от требований образовательной организации, направления подготовки и компетентности преподавателя.

Однако в любой учебной математической дисциплине можно выделить ее педагогический потенциал, под которым понимается совокупность возможностей учебной дисциплины для реализации целей образования и развития компетенций студентов.

Педагогический потенциал математических дисциплин, состоит из средств для развития культуры мышления (когнитивный компонент), из способов развития метакогнитивной компетентности (рефлексивный компонент), из методов решения мировоззренческих проблем (мировоззренческий компонент), из математического аппарата, применяющегося в гуманитарных науках (операциональный компонент).

В рабочей программе математической дисциплины необходимость реализации педагогического потенциала происходит на каждом этапе ее разработки.

Во-первых, результаты обучения дисциплины, сформулированные в виде компетенций должны декомпозироваться на знания, умения и навыки.

Например, компетенция «Способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1)» декомпозируется на следующие знания, умения и навыки.

Студент должен знать: основные понятия и идеи математики, носящие мировоззренческий характер. Студент должен уметь: анализировать проблемы, носящие мировоззренческий характер (выделять проблемы, требующие применения математического аппарата; быть готовым к анализу таких проблем; высказывать свое мнение на основании анализа таких проблем; формулировать самостоятельно такие проблемы, которые для своего решения требуют применения математического аппарата). Студент должен владеть: опытом анализа мировоззренческих проблем.

Компетенция «Способность использовать в познавательной и профессиональной деятельности элементы естественнонаучного и математического знания (ОПК-3)» декомпозируется на следующие составляющие.

Знать: способы решений ключевых математических задач: на вычисление, на проценты, на решение уравнений, неравенств, систем уравнений и неравенств, на построение графиков функций и их исследований с помощью производных, на подсчет вероятностей событий, на осуществления простейшего количественного анализа данных.

Уметь: решать ключевые задачи математики, необходимые для практической и профессиональной деятельности (пользоваться справочной математической литературой и информационными

ми технологиями, пользоваться готовыми формулами и алгоритмами).

Студент владеет математическими методами: арифметический (вычислительный), алгебраический (уверенно берется за решение текстовых и сюжетных задач), геометрический (не испытывает затруднения при встрече с геометрическими объектами), функциональный (использует понятие функции для установления зависимости между двумя переменными), вероятностный (использует понятие вероятности для объективной оценки событий, статистическим (умеет проводить простейший количественный анализ, владеет понятием критериев сходства и различия) и может соотносить их с качественной оценкой информации.

Во-вторых, в разделе «Структура и содержания учебной дисциплины» следует учитывать структурную модель педагогического потенциала, реализация которого направлена на формирование компетенций студентов на основании развития их ментального опыта. Формирование содержания и составление тематического планирования математической дисциплины начинается, прежде всего, с анализа преподавателем государственных образовательных стандартов, расположенных на сайте <http://fgosvo.ru/>. Далее преподавателю необходимо ознакомиться с имеющейся классической и новой литературой, средствами которой возможно наполнение четырех компонентов педагогического потенциала.

Анализ рабочих программ разных вузов России показывает, что на математические дисциплины отведено не более четырех зачетных единиц, поэтому, содержание математической дисциплины можно представить модульно. Приоритет модульного структурирования содержания обучения математическим дисциплинам обосновывается необходимостью организации индивидуальной траектории обучения студентов, обеспечении гибкости образовательного процесса, учета индивидуальных особенностей студентов.

Более того, модульный подход к формированию содержания позволит быстро отреагировать на изменения, происходящие в научных кругах, внести корректировки при составлении новых рабочих программ. Так, каждый модуль по математической дисциплине должен быть составлен таким образом, чтобы педагогический потенциал математической дисциплины был полностью реализован.

В-третьих, содержание обучения математической дисциплины реализуется с использованием образовательных технологий [5-6], выбор которых осуществляется так же на основании выделения педагогического потенциала математических дисциплин.

Первым направлением использования образовательных технологий для реализации компонент педагогического потенциала с целью развития

компетенций студентов должен использоваться организационно-методический инструментарий для решения задач обучения.

Вторым направлением является опора на новые информационные технологии и возможности глобальной информатизации [3-5]. В контексте реализации личностно-ориентированного взаимодействия преподавателя и студентов необходимо задействовать все имеющиеся в настоящий период времени инструменты. Одним из таких инструментов является модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle [6-8].

В сети Интернет представлены различные ресурсы, которые с успехом можно использовать для реализации педагогического потенциала математических дисциплин: сайты по математике, на которых представлена учебная литература, онлайн странички с примерами выполнения заданий, форумы по решению математических задач, он-лайн калькуляторы, позволяющие выполнять математические задания в реальном времени.

Третьим направлением является совершенствование процесса личностного и профессионального развития студентов. В процессе реализации педагогического потенциала и разработки соответствующих программ необходимым является использование технологии организации педагогической поддержки студентам, испытывающим трудности при изучении математических дисциплин.

В-четвертых, в разделе «Контроль и оценка результатов освоения дисциплины» должны быть прописаны формы и методы диагностики уровня развития компетенций студентов.

Проведенный педагогический эксперимент показал, что реализация педагогического потенциала математических дисциплин дала положительную динамику развития компетенций студентов.

Библиографический список

1. Кислякова М.А. Проблема целей и содержания учебного предмета «Математика» // Томский педагогический вестник. 2012.- №2.- С.175-179.
2. Кислякова М.А. Проблема качества учебной литературы по математике для студентов гуманитарных специальностей // Стандарты и мониторинг в образовании — 2011. — № 4.- С.49-53.
3. Поличка А.Е. Особенности проектирования инновационной инфраструктуры подготовки кадров информатизации региональной системы образования в условиях функционирования информационно-коммуникационной предметной среды: монография. — Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2015.

4. Поличка А.Е., Никитенко А.В. Методические системы обучения в региональной системе подготовки кадров образования // Педагогическое образование и наука. — 2010. — №11.
5. Поличка А.Е., Кочубей И.А. Влияние психолого-педагогического тестирования на качество подготовки специалистов в условиях гуманитарного вуза // Педагогическое образование и наука. — 2011. — №5.
6. Поличка А.Е. Подходы применения сетевой обучающей среды по использованию средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности // Образовательные технологии и общество. — 2015. — Т. 18 — № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_181_2015EE.html.
7. Поличка А.Е., Лучанинов Д.А. Творческая инициатива студентов бакалавриата на основе интерактивности информационно-образовательной среды // Образовательные технологии и общество. — 2015. — Т. 18 — № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_183_2015EE.html.
8. Поличка А.Е., Исакова А.П. Особенности формирования компетенций безопасного существования личности у студентов профессиональной образовательной организации // European social science journal. — 2015. — № 1-2(52).

Конобеев Г. М.

ДУХОВНЫЙ ТРУД — УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СТУДЕНТА

Конобеев Г. М. —канд. филос. наук, доц. кафедры историко-правовых и социально-экономических дисциплин Хабаровского филиала ВГУЮ, e-mail : kongmich@mail.ru

В статье даётся понятие и характеризуется роль духовного труда студентов в формировании их профессионализма и личности в процессе обучения в вузе, показаны негативные последствия для обучаемых и общества в целом в случае его отсутствия.

Ключевые слова: духовность, духовный труд, сила личности, личностный рост, профессионализм.

The article is devoted to the definition and role of spiritual labor of the students in formation of their professional and personal skills in the educational process at the university. It shows negative consequences for learners and society in general in case of absence of spiritual labor.

Key words : spirituality; spiritual labor; power of personality; personal growth; professionalism.

Сегодня, несмотря на научно-технический и хозяйственно-экономический прогресс в развитии мировой цивилизации, российское общество переживает системный, всепроникающий кризис, причина которого — кризис духовный, кризис внутренней опустошённости населения страны и подмены в функционировании и развитии общества человеческих ценностей и смыслов на недороды — или противоположные, как это в наиболее острой и трагической форме происходило в нацистской Германии и в большевистской России (СССР).

Для преодоления социокультурного кризиса нашей стране, прежде всего, нужны думающие не только профессионально, но и социально-политически граждане, нужны нравственно и социально ответственные люди. Именно таких людей призвана готовить система высшего образования. Но переживая собственный кризис, эта система способствует не преодолению, а углублению национального кризиса, готовя в своих стенах не борцов с коррупцией и криминализацией общества, а тех, кто уже в вузе обучается играть по неписанным правилам собственного «выживания» за счёт других, подменяя учебный труд, труд ума и души его имитацией. Процесс обучения в вузе предоставляет лучшей части российской молодёжи возможность сознательного формирования своей личностной индивидуальности, созидания целостной и сильной личности, которая, став нормой в масштабах страны, единственно способна в своей профессиональной, социальной и повседневной жизнедеятельности решить проблему перехода большинства населения страны с уровня эгоистически-потребительского самосознания на уровень , характеризующийся готовностью и способностью к социальной отдаче, творчеству, участию в конструктивной социально-политической практике.

Согласно позиции канадского психолога и социального мыслителя Поля Вайнцевига [2, с. 6 — 11], сила личности — это синоним мудрости, опыта, добьтого сердцем и увенчанного интеллектом, синтез ума, сердца, физического здоровья и воли. Сила личности — в первую очередь это любовь, творчество и мудрость. А также — свобода оставаться самим собой в самых различных ситуациях. По утверждению П. Вайнцевига, сила личности является одновременно и условием и целью достойного существования человека в этом мире, полном противоречий, соблазнов и иллюзий, она — единственный гарант подлинной свободы и независимости. Сила личности, по Вайнцевигу, проявляется в желании преодолевать трудности, в самоконтrole и идеализме. Гармония понимается П. Вайнцевигом как золотая середина между противоборством и покорностью. Решительным быть не трудно, труднее

быть решительным и гибким одновременно. Так же трудно быть одновременно настойчивым и уступчивым. Гармония как баланс противоположного, отмечает П. Вайнцвейг, несет в себе огромное напряжение и поэтому — колоссальную мощь. Идеализм понимается автором как позиция доминирования духовного начала в человеке и обществе над началом телесно-материальным. Только такая позиция даёт человеку возможность мобилизации внутренних сил и личностного роста (2, с. 30).

Культура как созданная человеком «вторая природа», обеспечивающая его существование и развитие, в своём историческом выражении воплощается в трёх основных формах — в создании материализованных ценностей, в формировании общественных (человеческих) отношений и в развитии самого человека — личности, социальных и национальных общностей, человечества в целом, и последнее направление является главным, ключевым, обеспечивающим прогресс в развитии всех других направлений и сфер жизнедеятельности общества.

Духовный труд поиска, принятия, переоценки ценностей и смыслов, их воплощения в жизнедеятельности человека и общества есть способ существования человеческой духовности. Выражаясь предельно лаконично, духовный труд представляет собой труд ума и души — усилия общества и социальных субъектов на пути формирования, расширения и углубления духовности как смысло-ценостного отношения человека к миру, что и является рычагом подъёма человечества по лестнице эволюции: от её низшей — предчеловеческой до высшей — «сверхчеловеческой» ступени.

Профессиональная деятельность человека — не только факт дифференциации и общественного разделения труда. Этот вид человеческой деятельности, являющийся как средством заработка и жизнеобеспечения, так и реализации призыва, служения людям и обществу, в современном мире также выступает двояко — как способ универсального личностного роста, так и путь роботизации сознания и поведения, выращивания профессионального идиотизма. Что даст профессия человеку, зависит как от общества, условий обучения и профессионального труда, так и от самого человека, способного привнести в профессиональный труд духовно и социально значимое начало.

Какова личность, её смысло-ценостные ориентации и побуждения, таковы и её действия. Человек способен привносить в свою деятельность не только конструктивное, творчески-созидательное начало, но и начало разрушительное, преступно-деструктивное, поэтому человеческое поведение и деятельность, как формы деятельно-поведенческой активности, условно подразделяют на социально адаптированное, созидательное, отвечаю-

щее социальным ожиданиям и — на активность, выходящую за пределы этих ожиданий. В последнем случае её определяют как девиантную и деструктивно-преступную. Следует подчеркнуть, что всякая деструктивная активность является одновременно активностью саморазрушительной.

Процесс саморазрушения субъекта деструктивного поведения и деятельности характеризуется несколькими нисходящими стадиями. К ним следует отнести:

- стадию первого контакта с формой и объектом деструкции; это может быть аддиктивный, фанатический, преступный или аморальный акт поведения;
- стадию формирования *деятельно-поведенческого ритма*, где прослеживаются ступени подготовки, действия, получения искошенного результата, отступления, накопления сил для реализации повторного действия (деятельно-поведенческий ритм чётко прослеживается в случаях наркотического и алкогольного синдрома, но определённый ритм формируется и при других видах реализации человеческой активности);
- - стадию выхода деструктивной активности по своей значимости для индивида на уровень основных (базовых) жизненных потребностей ;
- -стадию доминации (приоритетности) деструктивной активности над базовыми жизненными потребностями субъекта;
- - стадию катастрофы как неспособности индивида осуществлять акты жизнеутверждающей активности; это стадия деморализации, десоциализации индивида, заканчивающиеся его психической или физической гибелью . (3, с. 38 — 40).

В ситуации преодоления социокультурного кризиса процесс личностной деградации и катастрофы должен быть вытеснен в индивидуальной и социальной жизни миллионов прямо противоположным процессом — процессом «восхождения к личности», сознательного формирования своей неповторимой личностной индивидуальности. Этот процесс может быть осуществлён не в отрыве от общества при самозамыкании на неземные идеалы и принципы, а лишь в процессе профессиональной и повседневной конструктивной деятельности человека при поддержке этих усилий обществом.

Стадии «восхождение к личности» или духовного роста выглядят следующим образом:

- стадия приобщения индивида к духовному труду и одухотворённой деятельно-поведенческой активности; это стадия утверждения или возвращения субъекту утраченных по тем или иным причинам духовных контактов (нравственных, религиозных и т.д.); эти контакты — не радост-

- ное опьянение наркотиком, алкоголем или самозабвенной, самоодуряющей игрой, а одухотворение красотой, смыслом, любовью; здесь возникает упоение приобщённостью к истине, доброму, подлинной, а не иллюзорной свободе; на этой стадии появляются духовные силы и желание продлить и усилить обретённые возвышенные чувства и смыслы;
- стадия формирования ритма духовного труда и углубляющейся потребности в нём; возникает привязанность к высшему началу бытия, не имеющая аналогов в повседневной рутинной жизнедеятельности; личность вырывается на простор творческого дерзновения — творческих замыслов, решений, действий;
 - стадия выхода духовного труда и творчества на уровень базовых жизненных потребностей; не мыслится и не принимается поведение и деятельность, лишённые одухотворённого творческого начала;
 - стадия формирования целостной, сильной личности, не сдающей своих духовных убеждений и принципов перед обманом, насилием, физической болью и гибелью.

Духовно-личностному росту способствуют различные формы духовного труда, их выбор и сочетание — дело индивидуального усмотрения и вызовов времени. Для студентов это прежде всего труд познания и поиска истины, нравственный труд и труд любви. Всякий процесс обучения востребует труд ума и души обучаемых в утверждении ценностей и смыслов индивидуальной жизнедеятельности, утверждая их на десятилетия последующей жизни. Вольно или невольно обучение либо формирует, либо деформирует личность обучающегося. Формирует — в случае его действительно самостоятельной работы и деформирует, если этот труд игнорируется, перекладывается на плечи других. В случае вузовского обучения — это, к примеру, покупка контрольных и курсовых работ, дипломов, что в постсоветское время в вузовском образовании практически легализовано.

Процесс деформации личности — это процесс её дезинтеграции, распада целостности, ослабления или вырождения психических и духовных качеств, сил, способностей, таких как целестремлённость, ответственность, чувство долга, культура мышления и другое. Контролировать и даже обнаружить проявления личностной деформации не так легко и практически невозможно людям, особенно деятельно-экстравертного типа, при отсутствии навыков интроспекции — внимания к своему внутреннему миру и заинтересованности в духовно-психологической целостности и развитии. Отсюда — значимость преподавания в вузах, особенно технических, гуманитарных дисциплин и философии.

Культура саморефлексирующего мышления и самоанализа может утвердиться и развиваться лишь при актуализации вопросов самопознания, самоорганизации и самосовершенствования личности — этих восходящих ступеней на пути формирования целостной и сильной личности. Отвержение духовного труда как ненужной роскоши приводит личность и целые народы к бездуховности и подмене позитивной духовности её противоположностью — духовностью негативной, справедливо называемой «сатанинской», поскольку следование в её русле неизбежно ведёт к вырождению человеческого в людях и превращению их в зомбированных разрушителей и убийц непредсказуемых масштабов.

В ловушку бездуховности и антидуховности (духовности негативной) очень легко попасть, для этого нужно объявить духовный труд «вредным для души», а полезным для неё считать атракцию — бесчувственность, свести многообразие человеческих отношений и мироустройства к эгоцентрической доминанте. Э. Фромм иллюстрирует этот процесс примером личности «преступника № 1 мировой истории» А. Гитлера (4, с. 225 — 264).

Опираясь на выделение Э. Фроммом двух духовных начал — биофилии (жизнеутверждающего, возвышающего человека над чисто природной обусловленностью начала) и начала некрофилии (эгоцентрически-разрушительного для человека и общества), процесс духовной капитуляции, переоценки ценностей в пользу эгоцентрического и телесно-материального начала может быть назван процессом *некрофилизации* человеческой духовности, культуры и жизнедеятельности человека. Некрофилизация — это не только омертвление субъектом в своём восприятии и оценках живого, развивающегося мира, но и определяющая его деятельность. Н.А. Бердяев называл этот процесс *объективацией* мира, что, по его мнению, равнозначно убийству мысли и духовному самоубийству. [1, с. 382 — 387]. Отсюда проистекает главное требование духовной дисциплины — пресечение душевной лени и культивирование духовного труда как нормы повседневной и профессиональной деятельности.

Трудятся ли духовно личности при осуществлении духовно-нравственной сдачи позиций в процессе некрофилизации и далее в ходе «взросления» на этом пути? На наш взгляд, нет, не трудятся, и усилия разлагающейся личности, социальной общности или общества на этом пути представляют собой не их духовный труд, а кризис, разрушение их жизнедеятельности и бытия. Место духовного труда занимает потакание своим разрастающимся болезненным привязанностям и слабостям; разум, воля и другие психические силы, энергетически и информационно обеспечиваясь, становятся на службу эгоистического самоутверждения и зла.

К эволюционно и социально значимой цели — формированию целостной и сильной личности, реализуемой в процессе сознательной деятельности, как профессиональной, так и повседневной, ведут три ступени — самопознание, самоорганизация и сознательное самосовершенствование субъекта духовного труда . Эти ступени можно объединить в два этапа движения к цели. Объединив первые две ступени — самопознание и самоорганизацию, мы получаем «науку и искусство быть собой». Она реализует две основополагающие задачи: 1) познание универсальной природы человека и 2) познание и сохранение (отстаивание) своей неповторимой индивидуальности. Соединив в одно целое ступени самоорганизации и осознанного саморазвития, мы имеем в качестве второго этапа развития «Науку и искусство быть другим» с её основополагающей задачей — готовностью и способностью изменяться, осуществлять личностный рост в желательном направлении.

Утверждение и культивирование духовного труда студентов в выбранных формах, ставшие повседневной нормой как профессиональной, так и повседневной деятельности, выступает непрекаемым условием «вхождения в личности», а значит — духовного и социального оздоровления кризисного российского социума.

Библиографический список

1. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. — М. : Республика, 1994.
2. Вайнцвейг П. Десять заповедей творческой личности. — М. : Прогресс, 1990.
3. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире. — Новосибирск: Наука, 1990.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М. : АСТ, 2006.

О.А. Малыхина

ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Малыхина О.А. — кан. пед. наук, доцент кафедры «Математика и информационные технологии», e-mail: malolga15@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются дидактические аспекты организации и проведения курса «История и методология математики» для магистрантов направления подготовки 01.04.01 «Математика».

Ключевые слова: история и методология математики, магистрант; цели и содержание дисциплины, модуль, формируемые компетенции.

The article deals with the didactic aspects of the organization and conduct of the course "History and methodology of mathematics" for student of the direction of preparation 01.04.01 «Mathematics»

Key words: history and methodology of mathematics, student; the purposes and content of discipline, the module, the formed competences.

Курс «История и методология математики» предназначен для магистрантов, обучающихся по направлению подготовки 01.04.01 «Математика» (магистерская программа); имеет общий «объем 6 зачетных единиц — 216 часов, из которых 48 отводится на аудиторную и 168 на самостоятельную работу.

Целями учебной дисциплины «История и методология математики» являются:

- овладение информацией о предмете математики, об отношении математики к реальной действительности, о путях возникновения и развития математических понятий и теорий, сущности математических абстракций, соотношении дискретного и непрерывного, специфике логико-математических языков, совокупности методов познания применяемых в математике;
- рассмотрение философских проблем обоснования математики и совокупности методов познания математики в ходе её исторического развития;
- осознание магистрантами роли наиболее выдающихся ученых в развитии математики и возникновении новых научных направлений, современных проблемы и перспектив развития математики;
- овладение общими методами и алгоритмами творческой деятельности.

Дисциплина «История и методология математики» относится к общенаучному циклу базовой части дисциплин (М1.Б.3.). Для освоения курса «История и методология математики» магистранты используют знания и опыт учебной деятельности, сформированный при изучении математических дисциплин: дискретная математика, математический анализ, алгебра, геометрия, теория чисел, числовые системы, вариационное исчисление, математическая статистика и др.

Освоение данной дисциплины является необходимой составляющей для последующего изучения дисциплин вариативной части профессионального цикла, а также дисциплин по выбору магистрантов.

Дисциплина «История и методология математики» структурно состоит из 5 модулей, по которым вся информация: номера формируемых компетенций, виды контрольных заданий, количество зачетных единиц, виды учебной работы (лекции, семинары, самостоятельная работа магистрантов (CPM)), содержится ниже в пяти таблицах.

Таблица 1

Модуль № 1: «Основные философские вопросы математики»

Номера компе- тенций	Трудоёмкость (ЗЕ)	Контрольные задания		Семестр	Виды учебной работы (в часах)			
		Виды	Баллы		Лекции	Семи- нарские занятия	Из них в актив. и интер. фор- мах	CPM
OK-4; ПК-4; OK-9. Частично: ПК-6, ПК-12; ПК-14	1	Индивид. за- дание №1	10	1	6	8	6	56

Целью модуля №1 «Основные философские вопросы математики» является формирование системы знаний и способов деятельности, позволяющих ориентироваться в основных философских вопросах математики.

Кратко изложим содержание модуля №1: природа математической абстракции и специфика предмета математики; аксиоматический метод и его роль; проблема бесконечности и вопросы обоснования математики; проблема истины в аксиоматических теориях и формализованных системах; платонистский подход к проблеме существования математических объектов и его влияние на построение теории; номиналистическое решение проблемы существования математиче-

ских объектов; непротиворечивость, конструктивность и математическое существование.

В результате освоения модуля магистрант должен:

- знать природу математической абстракции и специфику предмета математики, сущность аксиоматический метода и его роль в математике;
- уметь формулировать вопросы обоснования математики, анализировать проблемы истины, бесконечности и существования в математике;
- владеть способами сбора и анализа научной информации; аргументации оценочных суждений.

Таблица 2

Модуль № 2: «Теория определений, язык и основные принципы классической математики»

Номера компе- тенций	Трудоёмкость (ЗЕ)	Контрольные задания		Семестр	Виды учебной работы (в часах)			
		Виды	Баллы		Лекции	Семи- нарские занятия	Из них в актив. и интер. фор- мах	CPM
OK-4; ПК-4; OK-9. Частично: ПК-6, ПК-12; ПК-14	1	Индивид. за- дание №2	6	1	4	4	6	28

Целью модуля «Теория определений, язык и основные принципы классической математики» является формирование системы знаний и способов деятельности, позволяющих магистрантам легко ориентироваться в теории определений, специфике языка и принципах классической математики.

Далее кратко перечислим содержание модуля: общие положения теории определений; наиболее распространённые их типы; правила установления и примеры определений, содержащих дефекты; зависимость структуры и метода доказательств от характера определений исходных по-

нятий. Язык как форма существования создаваемых теорий, неизбежная неопределённость трансфинитных теорий; язык и основные принципы классической математики; категориальный каркас теории множеств как основа исходных принципов классической математики.

В результате освоения модуля магистрант должен:

- знать общие положения теории определений, наиболее распространённые типы определений, структуру языка и основные принципы классической математики;

Совершенствование образовательных технологий

- уметь приводить примеры корректных математических определений и определений, содержащих дефекты; осознавать принципы классической математики с позиции проблем её обоснования;
- владеть основными правилами установления определений, способами презентации собственной точки зрения.

Таблица 3

Модуль № 3: «Три основных кризиса основ математики»

Номера компетенций	Трудоёмкость (ЗЕ)	Контрольные задания		Семестр	Виды учебной работы (в часах)		CPM
		Виды	Баллы		Лекции	Сем. занятия	
ОК-4; ПК-4; ОК-9. Частично: ПК-6, ПК-12; ПК-14	1	Индивид. задание №3	8	1	2	6	6 28

Целью модуля №3 является формирование системы знаний и способов деятельности, позволяющих магистрантам свободно ориентироваться в историко-методологических вопросах, относящихся к основным кризисам математики.

Далее коротко изложим содержание модуля: разработка способов обоснования математики в Древней Греции; в конце XVII и в XVIII веках; причины господства в XVIII веке метафизического подхода к вопросам обоснования математики; разработка способов обоснования математики в последней четверти XVIII и первой половине XIX веков. Исторические предпосылки развития теории множеств; основные понятия общего учения о множествах Г. Кантора; трудности построения теории множеств; философско-математи-

ческое обоснование теории множеств и критика концепции Г. Кантора. Парадоксы теории множеств; аксиоматическое построение теории множеств по Цермело и трудности, связанные с его аксиоматикой.

В результате освоения модуля магистрант должен:

- знать особенности способов обоснования математики в различные её периоды развития;
- уметь охарактеризовать проблемы, приводящие к возникновению трёх основных кризисов основ математики;
- владеть способами сбора и анализа научной информации; аргументации оценочных суждений.

Таблица 4

Модуль № 4: «Период создания математики переменных величин. Развитие математики в XVIII веке»

Номера компетенций	Трудоёмкость (ЗЕ)	Контрольные задания		Семестр	Виды учебной работы (в часах)		CPM
		Виды	Баллы		Лекции	Сем. занятия	
ОК-4; ПК-4; ОК-9. Частично: ПК-6, ПК-12; ПК-14	1	Индивид. задание №4	8	1	4	4	6 28

Целью модуля №4 является формирование системы знаний и способов деятельности, позволяющих магистрантам осознать необходимость создания математики переменных величин и понять тенденции развития математики в XVIII веке.

Сжато сформулируем содержание модуля: условия и особенности развития математики в XVIII веке; преобразование основ анализа бесконечно малых и развитие математического анализа; создание вариационного исчисления; прямой метод Эйлера; исчисление конечных разностей и интерполирование; развитие видов геометрии XVIII веке; создание предпосылок современной

алгебры; формирование теории чисел; методы теории вероятностей и комбинаторного анализа.

В результате освоения модуля магистрант должен:

- знать условия и особенности развития математики в XVIII веке;
- уметь видеть предпосылки возникновения различных разделов математики и осознавать необходимость появления новых их методов;
- владеть способами сбора и анализа научной информации.

Таблица 5

Модуль №5: «Развитие математики в XIX веке. Начало периода современной математики»

Номера компетенций	Трудоёмкость (ЗЕ)	Контрольные задания		Семестр	Виды учебной работы (в часах)			CPM
		Виды	Баллы		Лекции	Сем. занятия	Из них в актив. и интер. формах	
OK-4; ПК-4; OK-9. Частично: ПК-6, ПК-12; ПК-14	1	Индивид. задание №5	8	1	2	6	6	28

Целью модуля №5 является формирование системы знаний и способов деятельности, позволяющих магистрантам понять и усвоить особенности развития математики в XIX веке и начальный период современной математики.

Далее изложим содержание модуля: возникновение основных понятий современной алгебры; проблемы общей теории алгебраических уравнений; возникновение теории групп. Перестройка основ математического анализа в XIX веке; деятельность О. Коши в области обоснования математического анализа; усовершенствование Б. Больцано в области основ теории функций; построение теории действительного числа и теории множеств. Развитие аппарата и приложений математического анализа; усовершенствование теории дифференциальных уравнений; создание теории функций комплексного переменного; аналитическое направление её развития. Преобразование геометрии в XIX веке; открытие геометрии

Лобачевского и её некоторые характерные особенности; разработка принципов классификации геометрических теорий. Состояние научных исследований по математике России к началу XIX века; Петербургская и Московская математические школы.

В результате освоения модуля магистрант должен:

- знать условия и особенности развития математики в XIX веке и в начальный период современной математики;
- уметь видеть тенденции развития, перестройки и возникновения различных разделов математики в XIX веке и в начальный период современной математики;
- владеть способами сбора и анализа научной информации; аргументации оценочных суждений.

Шкала для выставления оценок экзамена содержится в таблице №6.

Таблица 6

Шкала выставления оценок

Баллы за семестр	Автоматическая оценка	Баллы за экзамен	Общая сумма баллов	Итоговая оценка
86–100	«отлично»	—	100	«отлично»
71–85	«хорошо»	0–20	71–85 86–100	«хорошо» «отлично»
55–70	«удовлетворительно»	0–20	55–77 71–85 86–100	«удовлетворительно» «хорошо» «отлично»
35–54	—	0–20	55–74	
< 35	—	—	< 35	«неудовлетворительно»

Дисциплина «История и методология математики» изучается в первом семестре, видом итогового контроля является экзамен. По результатам работы в семестре магистрант может получить

автоматическую оценку «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и может экзамен не сдавать. Если оценка его не удовлетворяет («хорошо» и «удовлетворительно»), он может сдать экзамен и,

возможно, повысить свою оценку. Магистрант, не получивший автоматической оценки, обязан сдавать экзамен. Максимальное число баллов за экзамены — 20. Магистрант не допускается к сдаче экзамена, если он набрал меньше 35 баллов.

Описанная модульно-балльная система обучения прошла апробацию в 2013–2014 учебном году на факультет естественных наук, математики, физики и информационных технологий Дальневосточного государственного гуманитарного университета.

Рассмотренные дидактические аспекты дают ясное представление о целях, содержании модулей обучения, формируемых компетенциях, позволяют увидеть этапы контроля и систему оценки знаний магистрантов по дисциплине «История и методология математики».

Следует заметить, что нами не рассматривалась форма и методика проведения лекционных и семинарских занятий, которые должны отличаться от обучения в бакалавриате. Основными образовательными технологиями при проведении лекций и семинаров у магистрантов должны быть технологии развития критического мышления и учебной дискуссии.

Маниковская М.А.

ОПРАВДАНИЕ ЭТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Маниковская М.А. — докт. филос. наук, проф. кафедры «Философии и социально-гуманитарных дисциплин», педагогический институт ТОГУ, Российская Федерация, г. Хабаровск, e-mail: mary.manikovskaya.

Автор актуализирует необходимость этики в вузе не только как учебной дисциплины, но и как экзистенциального условия рефлексивного выбора и сверки нравственных ориентиров, обоснования позиции нравственно-го самоосуществления.

Ключевые слова: этика, мораль, нравственность, моральный конфликт, рефлексивный выбор, нравственные ориентиры.

The author underlines the importance of Ethics and its necessity not only as an academic subject, but also as an existential condition of reflexive choice and verification of moral Key points, justification of moral self-fulfillment position.

Key words: ethics, morals, morality, ethical conflict, reflexive choice, moral Key points.

Явное заимствование в названии предлагаемой статьи, провоцирующее вспомнить «Оправдание добра» Вл. Соловьева — неслучайно. Оно имеет намерение акцентировать значимость этики, превосходящую границы учебной дисциплины, актуализировать ее экзистенциальноД

антропологический потенциал, просветляющий глубинный смысл Университета. «Духовная мощь» (Ортега-и-Гассет) университета фундирована не только интеллектуальной силой, обеспечивающей подготовку высококлассных специалистов, но и «нравственным капиталом», который вместе с эстетическим, берегает от «профессионального кретинизма», исключает ущербность и деформацию, обуславливает полноту бытия человека. Полагаем, что тематизация необходимости этики как учебной дисциплины в университете соизмерима с масштабом и ценой индивидуально-личностных и социальных проблем, находящихся в сфере компетентности и ответственности нравственной философии. Вместе с тем, *оправдание этики* в вузе должно быть заботой не только убежденных энтузиастов — преподавателей философии, но и предметом «солидарной ответственности» (К.-О. Апель) всего университетского сообщества. Основанием данного «категорического императива» является переживаемый в настоящее время университетский кризис и вся убедительная логика мировой нравственной философии, в том числе и Вл. Соловьева, поставившего этику в своем фундаментальном труде «Оправдание добра» во главу угла всей философии. Однако приходится констатировать, что убеждение, ставшее итогом всей духовно-творческой жизни русского мыслителя, на его родине предано забвению. Если сегодня в зарубежной философии проблемы морали и нравственности разрабатываются авторитетнейшими философами и учеными (К.-О. Апель, Ю. Хабермас, П. Рикер, А. Макинтайр, В. Лефевр и др.), об этом свидетельствует и Всемирный философский конгресс, состоявшийся в Сеуле летом 2008 года, то, как справедливо заметил В.А. Канке, «для нашей, российской действительности характерно какое-то особое невнимательное, отстраненное отношение к этике, которую нередко считают прерогативой разве что учителей и священников, но никак не сильных мужчин» [2, с. 220]. Выведение этой учебной дисциплины (за небольшим исключением) из государственных стандартов высшего образования последнего десятилетия, в том числе и с педагогическим профилем, свидетельствует о том, что и для учителей этика — избыточное дело.

Особенно парадоксальным данное обстоятельство представляется в настоящее время, когда в школьное образование включен комплексный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ). Известно, что его структурирование в обязательную образовательную программу сопровождалось немалыми трудностями, в том числе и дефицитом (и даже отсутствием) учителей по интересующему нас модулю «Основы светской этики». Следует заметить, что сфера ответственности за реализацию введенного курса распространяется и на родителей, посколь-

ку они осуществляют выбор одного из шести модулей ОРКСЭ.

Чем же обусловлена данная ситуация? Можно предположить, по крайней мере, три обстоятельства, аннигилирующих этический дискурс. Во-первых, отсутствие моральных и нравственных проблем как в обществе, так и в университетском сообществе. Во-вторых, — «опасность» их обсуждения, поскольку они не оставляют ниши для власти придерживающих. В-третьих, — недопонимание онтологических оснований этики, ее глубинного экзистенциально-антропологического смысла.

Несостоятельность первого предположения очевидна. Не нужно обладать особой прозорливостью, чтобы увидеть приметы нравственного кризиса, переживаемого современным обществом, и в его составе — студенчеством. По замечанию Гегеля, падение духа измеряется тем, чем он удовлетворяется. Изумляет широкий диапазон средств, способов удовлетворения падения духа. Существует немало леденящих душу фактов нравственного одичания и моральной деградации тех, кого уже трудно назвать людьми. Однако принципиально важным является не столько определение меры падения духа, нравственности, сколько уяснение общественным сознанием идущей от Сократа и Платона идеи понимания человека (личности) как этического существа. Именно этим мыслителям принадлежит философское открытие человеческой духовности как такого начала бытия человека, которое противостоит телесно-природному в человеке и выступает основанием человеческого стремления к самосовершенствованию [6]. С.Е. Ячин полагает, что глубинная и «основополагающая для всей европейской философии идея этики личности осталась неразвернутой как у нас, так и на Западе, хотя и по разным причинам» [5, с. 131]. Предложенная философом версия содержательного развертывания этой идеи исходит в вопрошании о человеке (антропологии) из различия личностного и индивидуального бытия, которое осталось совершенно невнятным в западноевропейской традиции. «Проблема же вся в «начале» и в приоритете. Является ли человек этичным в силу того, что он существо разумное; или наоборот, человек разумен лишь потому и настолько, что он существо этическое?» [6, с. 167] Убедительная логика и аргументация философской аналитики С.Е. Ячина показывает, что в отличие от западноевропейской мысли русская философия (причем во всех ее значимых течениях) однозначно стояла на приоритете этики.

Курс вузовской философии, хотя и минимальный, все-таки дает возможность для размышлений о человеке как этическом существе. Но где хронотоп дискурса должного и сущего, где место и время для вопрошания о совести, стыде, ответственности, сострадании, милосердии, чести, до-

стоинстве, любви, счастье, тех вопросов, что традиционно считались прерогативой этики. Речь совсем не идет о том, чтобы поставить в прямую зависимость уровень нравственного развития от преподавания этики, или ждать от нее социально-дисциплинирующего эффекта. По мысли Вл. Соловьева, «этика есть гигиена, а не терапия духовной жизни» [4, с.151]. Как бы сегодня не критиковали просветительские проекты, нельзя отрицать непреходящего значения идущей от Сократа традиции просвещения, этического рационализма. Он указал на сущностную связь нравственности и знания. По убеждению греческого философа, рациональное этическое знание является основой добродетельного поведения, в то время как безнравственный поступок — плод незнания истины. Отсюда, философия как любовь к мудрости, как путь к знанию становится средством добродетельного воспитания, нравственного совершенствования. Если «крошка сын к отцу пришел...», то к кому придет молодой человек, студент за знанием, «что такое хорошо и что такое плохо?» Преподавательский опыт свидетельствует, что он жаждет этической истины, ибо в настящее время размыкаются границы между тем, что «хорошо» и тем, что «плохо», а порой они меняются местами. Как заметил А.А. Гусейнов: «Сегодня экзотической фигурой является не тот, кто отрицают моральные критерии, а тот, кто признает их абсолютность» [1, с. 245]. Такая ситуация морального конфликта чревата «экзистенциальным вакуумом» (В. Франкл), то есть утратой смысла добродетельного поведения, добросовестного отношения к учебе, бескорыстного общения и даже — смысла жизни.

Необходимо отчетливо осознавать, что радикальность перемен, происходящих в обществе, детерминирует не только изменение, усиление проблемности социокультурного контекста морали, но и само ее понимание, обуславливает релятивность культурно-нравственных традиций и тех оснований, которые прежде воспринимались как безусловные «моральные устои». Студенты, да и преподаватели, оказались в ситуации, когда приходится соотносить моральный опыт, сформировавшиеся прежде наравственные убеждения, моральные интуиции с изменившимися обстоятельствами. Не будет преувеличением характеризовать данную ситуацию как драматическую, когда студенту не под силу «снять» этически релевантные противоречия между тем, что есть сейчас, и тем, что должно быть. Носители моральных интуиций нуждаются в способах их рациональной сверки, подтверждении или отрицании, коррекции.

Существует немало социально значимых проблем (порнография, проституция, полигамия), индивидуальных разрушительных практик (наркомания, азартные игры), при обсуждении которых нормативно-этическая составляющая

преобладает. Эти проблемы свидетельствуют о необходимости моральной категоризации социальных явлений [3].

Процесс образования в современных рыночных условиях, относительно новых для нынешнего поколения, оказывается включенным в сферу потребительских услуг, что породило не только проблемы экономического, материального характера, но и спровоцировало релятивизацию его нормативно-этического измерения. Немало студентов мечутся в противоречии: необходимости зарабатывать средства на образование и одновременно его получать. Эта контроверза нередко «толкает» на неблаговидные поступки, уверенность, что можно «купить» оценки, курсовые работы, диплом.

Опыт проведения лекций, семинаров, коллоквиумов по дисциплинам «Этика», «Нравственная культура личности» свидетельствует о том, что эти занятия, как правило, становятся и хронотопом острой полемики, нелицеприятных споров, напряженных дискуссий и хронотопом поиска «условий абсолютного добра». Как известно, знание — сила. Оказывается, что студенты нуждаются в этических знаниях как силе, которая укрепляет их нравственно в сознании своей правоты, дает верные ориентиры на жизненном пути, становится поддержкой в сложных перипетиях, союзницей в нравственном совершенствовании. Это обстоятельство мотивирует и убеждает образовательное сообщество в необходимости переосмыслиния содержания и роли этического образования, включение его в контекст (программу) профессиональной специализации в качестве одного из средств профессиональной подготовки. Высшее образование помимо профессиональной подготовки должно аутентично пропагандировать фундаментальные нравственные ценности, высыплять их смысл и плодоносную значимость как в профессиональной деятельности, так и в гармонизации жизни.

По-видимому, чтобы быть не потомками, а наследниками «духовной мозги» (Ортега-и-Гассет) классического Университета, необходимо отчетливо осознавать его высокую миссию в формировании личности, ответственной за свое самоосуществление, и ответственности за наведение порядка в жизни сообразно осуществление Добра.

Библиографический список

1. Гусейнов А.А. Мораль и разум // Разум и экзистенция. С.-Пб.: РХГИ, 1999.
2. Канке В.А. Философия. Исторический и систематический курс. М.: «Логос», 1996. — С. 220.
3. Прокофьев А.В. Концептуализация понятия «общественная мораль»: некоторые проблемы и трудности [Электронный ресурс]. Режим доступа:
http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/f/soc_etc/prokofiev.html/
4. Соловьев Вл. Оправдание добра. Соч. в 2-х томах. 2-е изд. Т. 1. М.: Мысль, 1990.
5. Ячин С.Е. Идея этики личности в русской философии и в метакультурной перспективе//«Вестник Дальневосточного государственного технического университета» 2009 год № 1 (1).
6. Ячин С.Е. Состояние метакультуры. — Владивосток: Дальнаука, 2010.

Потапчук Е.Ю.

РАССМОТРЕНИЕ ПРОБЛЕМ ФИЛОСОФИИ НАУКИ И ТЕХНИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНОВ

Потапчук Е.Ю. — доц. кафедры философии и культурологии, канд. культурологии, e-mail eropotapchuk@mail.ru; (ТОГУ)

В статье анализируются содержание курса «Философия науки и техники», его место и значение в системе подготовки магистрантов, а также рассматриваются формы, методы и приемы, применяемые при изучении проблем философии науки и техники.

Ключевые слова: магистерское образование, изучение философии науки и техники, проблемы преподавания философии.

The article analyzes the content of the course «Philosophy of science and technology», its place and significance in the training of graduate students, and also examines the forms, methods and techniques used in the study of the problems of science and engineering philosophy.

Key words: master's degree, studying philosophy of science and technology, the problem of teaching philosophy.

Дисциплина «Философия науки» («Философия науки и техники») является обязательной в магистерских образовательных программах, поскольку магистранты осуществляют научно-исследовательскую работу, а степень магистра присуждается специалисту, способному реализовать себя в плодотворной научной деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования для уровня магистратуры 2015 г. («3+») указывается, что выпускник магистратуры должен быть готов, например, к самостоятельной научно-исследовательской, методической и т.п. деятельности. Соответственно, магистрант должен не только понимать специфику науки как феномена культуры, осознанно формулировать научную проблему, выбирать и применять методы научного позна-

ния, осмысленно развертывать научное исследование, но и осуществлять рефлексию своей деятельности и науки вообще. Для этого необходимо познакомиться с рассматриваемыми в рамках учебной дисциплины «Философия науки и техники» («Философия науки», «Методология современной науки») вопросами структуры и методологии научного познания, его генезиса и динамики, функций и роли науки в жизни общества.

В целях наиболее успешного рассмотрения вопросов философии науки и техники в методических указаниях к изучению дисциплины, подготовленных кафедрой философии и культурологии ТОГУ [18], предлагаются задания, выполнение которых требует не только погружения в теоретические концепции, но и неформального анализа проблем, а также отрывков из ключевых (значимых) текстов современной эпистемологии. Идея подобных заданий нашла отражение в планах семинарских занятий по дисциплине «Философия науки», которые опубликованы в учебном пособии «Лекции по философии науки» под редакцией В.И. Пржиленского [5]. Кроме теоретических вопросов для обсуждения и контрольных вопросов учащимся предлагаются задания, при выполнении которых требуется, в меньшей или большей степени, использовать свой собственный научно-исследовательский опыт. Например: «Приведите примеры донаучного, антинаучного и научного объяснения одного и того же А) явления природы; Б) явления общественной жизни; В) явления из предметной области вашего исследования» [5, с. 529]. Так, в наших методических указаниях [18, с. 17], при изучении проблем структуры научного знания необходимо привести примеры а) теоретической нагруженности факта, б) эмпирического подтверждения и опровержения теории из сферы научных интересов магистранта. При знакомстве с процессами динамики научного знания следует описать революционную ситуацию в избранной области научного знания, близкой исследовательским интересам магистранта [18, с. 20]. Другая часть заданий предполагает работу с отрывками из работ ученых или классиков теории познания. Например, при актуализации понятия «философия науки» требуется сравнить мнение А. Эйнштейна о влиянии «акта удивления» на развертывание научного мышления и высказывание Платона, который считал, что «философам свойственно испытывать... изумление. Оно и есть начало философии» [18, с. 6]. Такого рода задания должны способствовать развертыванию у учащихся способностей рефлексировать научную деятельность вообще, и свою, в частности. Так, требуется опровергнуть критику научного знания П. Фейерабенда [18, с. 10], оценить значение эмпирического знания, согласившись или не согласившись с мнением К. Хюбнера [18, с. 17], удивиться возможности существования множества индивидуальных

«наук» П. Бриджмена [18, с. 27] и пр. Все эти задания способствуют превращению отвлеченного знания в личное, связанное с индивидуальным научно-исследовательским опытом учащегося.

При рассмотрении проблем техники возникают трудности иного рода. Обычно, магистрант первого года обучения в какой-то степени знаком с инженерной деятельностью, но никогда не имел дела с необходимостью философской рефлексии техники. В этой ситуации имеющийся у студентов опыт позволяет показать сущность и значение философского понимания феномена техники. Еще, М. Хайдеггер отмечал, что философское рассмотрение техники требует особой подготовки, потому что техника «не то же, что сущность техники» [20, с. 221].

При рассмотрении понятия «техника» (от греч. — искусство, мастерство) можно обнаружить, как минимум, два смысла. Во-первых, под техникой понимается система искусственных органов и средств, созданных для облегчения и повышения эффективности процесса производства и удовлетворения различных непроизводственных потребностей человека. Таким образом, в узком смысле, «техника» — орудия и инструменты труда, используемые человеком в своей деятельности, имеющие свою собственную природу и логику действия, а создание их осуществляется в ходе специфической деятельности — инженерии. В широком смысле техника — продукт человеческой цивилизации. Во-вторых, техникой называют систему навыков или уровень мастерства в какой-либо деятельности. В этом случае техника отождествляется с технологией (совокупностью знаний о способах и средствах проведения производственных процессов). Иначе говоря, в технике происходит овеществление, определяющее, своеобразная материализация знаний и опыты людей. Технические достижения базируются на фундаментальных научных открытиях и глубоких теоретических исследованиях. При изучении феномена техники выделяют несколько аспектов:

- инструментально-технологический, при котором техника рассматривается как предмет изучения технических наук, изучается ее внутренняя логика и природа;
- социальный, внутри которого рассматривается влияние техники на общество;
- антропологический, в связи с которым исследуется взаимоотношения человека и техники.

Итак, техника может рассматриваться как объект, как знание и как процесс.

Как особая область философского знания философия техники возникает в Германии в конце XIX в. Чаще всего ее возникновение связывают с работой Э. Каппа «Основы философии техники» (1877). Капп предложил инструментальный подход к пониманию техники: для него техники —

это предметы, сотворенные человеком (артефакты). Центральная идея Каппа, состоит в том, что человек в своих созданиях, и в том числе и в технике, бессознательно проектирует свои телесные органы, выводит их наружу, создает их продолжение. Его подход принято считать антропологическим в философии техники. С критикой Каппа выступил российский инженер П.К. Энгельмейер, который считал, что следует отыскивать внутренний смысл феномена техники, а саму технику рассматривать как особый вид деятельности. С другой стороны, уже неотомист Ф. Дессауэр видел в технике воплощение божественных установлений и реализацию трансцендентных идей, в связи с чем техника приобретает инфернальный характер или получает некий таинственный смысл, происходит так называемая «демонизация техники».

Эти существующие два подхода к пониманию техники порождают две модели ее динамики. Технологический детерминизм, рассматривающие технику с инструментальной точки зрения, считает, что развитие техники имеет свою внутреннюю логику, ее эволюция не связана с социальными, политическими и культурными основаниями. Внутри этого направления есть течение, считающее, что развитие техники приведет к общественной гармонии, социальному равенству, разрешит все противоречия, и есть течение, которое, напротив, пессимистически представляет технический прогресс, считая, что развитие техники приведет к усилению социально-экономических противоречий, насилия над личностью, дегуманизации и пр. Ценностный же детерминизм, рассматривающий технику как социокультурный феномен, вписывает процесс развития техники в социокультурный контекст.

Наконец, получает широкое распространение точка зрения, считающая, что техника не только включена в культуру, но и определяет ее состояние, и там, где господствует техническая рациональность возникают так называемые техногенные цивилизации. По мнению, например, Г. Маркузе, господство технических ориентаций опасно для общества, поскольку обидняет человека, лишает его многих возможностей для реализации имеющихся способностей, поскольку устанавливает правила, нормы и пр. [10].

Значительный вклад в становление философии техники внес М. Хайдеггер. Он считал, что в технике главное не манипулирование и не делание, а обнаружение глубинных свойств бытия. Посредством нее человек общается с бытием, слышит его зов, но неверное истолкование этого зова может привести к ложному самораскрытию человека [20]. Поэтому О. Шпенглер подчеркивает, что технику нельзя понимать инструментально. «Техника есть тактика всей жизни в целом. Она представляет собой внутреннюю форму способа борьбы, который

равнозначен самой жизни... Речь идет не о создании инструментов-вещей, а о способе обращения с ними; не об оружии, а о борьбе... речь идет повсюду не о вещах, но о целенаправленной деятельности... любая машина служит лишь одному методу и возникла из его замысла» [21, с. 457-458]. Говоря о значении техники К. Ясперс констатирует, что при всем многообразии подходов и трактовок этого феномена несомненным является одно — «техника направлена на то, чтобы в ходе преобразования всей трудовой деятельности человека преобразовать и самого человека» [23, с. 139].

«Мы стоим перед основным парадоксом: без техники невозможна культура, с нею связано самое возникновение культуры, и окончательная победа техники в культуре, вступление в техническую эпоху влечет культуру к гибели», — отметил еще Н.А. Бердяев [1]. Ж. Эллюль обнаружил, что воплощающая в себе знания и умения человека техника может полностью поглотить общество, тотальным образом контролировать его. «Мы производим то, в чем нет никакой нужды, что не соответствует никакой пользе, но производим это, потому что имеется техническая возможность сделать это, и нужно использовать эту техническую возможность» [22, с. 269]. Поэтому

Г. Маркузе, например, провозгласил стратегию «Великого Отказа» от всего лишнего, в том числе лишних технологий и технических продуктов, чтобы обрести независимость о них, избежать ситуации манипулирования людьми [10].

Н.А. Бердяев один из первых раскрыл смысл обсуждаемых в связи с техникой проблем — возникновение власти нового типа, и, конечно же, выпускник магistratury, в основные сферы которого включается научно-исследовательская, проектная, производственно-технологическая, методологическая, организационно-управленческая деятельность, должен вполне осознано относится к феноменам науки и техники и процессам их развертывания.

Библиографический список

1. Бердяев Н. Человек и машина [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.krotov.info/library/02_b/berdyaeve/1933_384.html.
2. Горохов В.Г. Основы философии техники. — М.: Гардарики, 2007.
3. Горохов В.Г. Петр Климентьевич Энгельмейер. Инженер-механик и философ техники 1855-1941. — М.: Наука, 1997.
4. Кохановский В.П. Философия и методология науки. — Ростов на/Д.: Феникс, 1999.
5. Лекции по философии науки / под ред. В.И. Пржиленского. — М.; Ростов н/Д: МарТ, 2008.

6. Ленк Х. Размышления о современной технике. — М.: Аспект-Пресс, 1996.
7. Лешкевич Т.Г. Философия науки. — М.: ИНФРА-М, 2010.
8. Мареева Е.В., Мареев С.Н., Майданский А.Д. Философия науки. — М.: ИНФРА-М, 2010.
9. Мамфорд Л. Миф машины. Техника и развитие человечества. — М.: Логос, 2001.
10. Маркузе Г. Одномерный человек. — М.: Refl-book, 1994.
11. Митчем К. Что такое философия техники? — М.: Аспект-Пресс, 1995. — 149 с.
12. Основы философии науки / под ред. С.А. Лебедева. — Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
13. Парис К. Техника и философия // Это — человек. — М.: Высшая школа, 1995.
14. Розин В.М. Философия техники. — М.: NOTA BENE, 2001.
15. Степин В.С. Философия науки. — М.: Гарда-ники, 2008.
16. Степин В.С., Горюхов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. — М.: Контакт-Альфа, 1995.
17. Тавризян Г.М. Философы XX в. о технике и «технической цивилизации». — М.: РОССПЭН, 2009.
18. Философия науки: планы семинарских занятий и методические указания к изучению дисциплины для студентов, обучающихся по программам магистратуры / сост. Е.Ю. Потапчук, В.И. Потапчук. — Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2015.
19. Хабермас Ю. Техника и наука как «идеология». — М.: Практис, 2007.
20. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Время и бытие. — М.: Республики, 1993.
21. Шпенглер О. Человек и техника // Культурология. ХХ век. — М.: Юристь, 1995.
22. Эллюль Ж. Технологический блеф // Это — человек. — М.: Высшая школа, 1995.
23. Ясперс К. Истоки истории и ее цель // Ясперс К. Смысл и назначение истории. — М.: Республика, 1994.

Прохоренко Ю.И.

ЛОГИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Прохоренко Ю.И. — д. ф. н., профессор кафедры «Социальная работа и психология», e-mail: uraldv@yandex.ru, (ТОГУ)

В статье описывается авторская методика контроля и оценки знаний обучающихся с использованием кругов Эйлера, которая используется в преподавательской практике более 20 лет. Раскрывается её сущность и инструментальные возможности, делается

вывод не только об её эффективности как инструменте оценки знаний, но показывается её воспитательная роль.

Ключевые слова: методика, круги Эйлера, тест, тестиирование, оценка знаний.

This article describes the author's methodology for monitoring and evaluation of the knowledge students using Euler circles, that is used in teaching practice over 20 years. Reveals its essence and instrumental possibilities, not only on its effectiveness as an instrument for the assessment of knowledge, but shows its educational role.

Key words: technique, Euler circles, test, testing, knowledge evaluation.

Контроль и оценка знаний является очень важным этапом учебного процесса — это тот этап, который подводит итог совместным усилиям преподавателей и обучающихся, приносит (или не приносит) чувство удовлетворённости. Он влияет не только на сиюминутные эмоции (от результатов полученной оценки), ощущение справедливости (когда кто-то, обуздав студенческую «халяву», получает явно незаслуженную оценку), но может сформировать заниженную (занятую) самооценку молодого человека, с которой он выйдет в трудовую жизнь. Поэтому при всей неустранимой субъективности оценки поиск максимально объективных критериев всегда будет иметь место в педагогической деятельности.

Авторская методика контроля и оценки знаний с использованием кругов Эйлера, которую я использую в своей преподавательской практике уже более 20 лет, безусловно также не лишена субъективности, что связано, прежде всего, с множеством трактовок любого из понятий социально-гуманитарного знания. Но как показывает многолетний опыт, эта методика сводит субъективизм оценки к предельному минимуму, так как отталкивается от законов логики, законов мышления.

История разработки методики. В 90-е годы минувшего века, когда в наш университет (в то время политехнический институт) стали приезжать на обучение китайские студенты, за мной была закреплена дисциплина «Общественная наука и социология». Если опустить проблемы идеолого-политических, которые приходилось постоянно и дипломатично ставить и решать в рамках данного курса, и языковые, то острее всего вставал вопрос об оценке знаний китайских студентов по читаемому курсу. В его решении я исходил, во-первых, из того, что я должен оценивать у них не знание русского языка, а знание соответствующего предмета, и, во-вторых, если студент хорошо владеет понятийным аппаратом дисциплины, то «зачёт» по ней он однозначно

заслуживает. Именно эти соображения навели меня на мысль использовать круги Эйлера как для текущего контроля работы, так и для оценки знаний студентов. Об этих кругах я помнил не столько по университетскому курсу логики, хотя и по сей день с благодарностью вспоминаю Владимира Олеговича Лобовикова, который на каждой лекции демонстрировал виртуозность мышления и силу логического инструментария, сколько потому, что в личной библиотеке был (и есть) учебник «Логика» для средней школы, выдержавший в 1954 г. восьмое издание [1]! Я постоянно задаюсь вопросом, может быть потому система образования в Советском Союзе достигала таких высот, что дети уже в школе учили логику? Если уж говорить о компетентностном подходе, то что как не способность *правильно мыслить* (и мыслить вообще!) является компетентностью человека??!

Китайским студентам был дан список основных понятий по читаемому курсу (а это был, фактически, курс социологии и политологии). На основании этих понятий и были составлены тесты, привязанные к конкретным лекционным темам и практическим занятиям. Использование логических тестов показало свою эффективность, поскольку снимало «языковую проблему» и позволяло по результатам решения *персонального* теста (а было разработано 30 вариантов тестовых заданий, что позволяло протестировать всю группу) оценивать их итоговые знания.

Следующим этапом использования разработанной методики стал перенос её для оценки знаний студентов заочной формы обучения, которые значительный объем программы осваивают самостоятельно. На установочных лекциях им объяснялась методика, как мы её называли — «правила игры» (которые, надо сказать, студенты легко усваивают), давался список основных понятий по соответствующим курсам. На первом занятии текущей сессии проводился входной контроль (для оценки того, как добросовестно заочники занимались в межсессионный период), в конце сессии — итоговое тестирование с выставлением зачётов или оценок в соответствии с учебным планом. Студенты-заочники в своём большинстве признали, что методика работает и позволяет адекватно оценить итоговые знания.

Заключительным этапом апробирования и доработки методики логического тестирования с использованием кругов Эйлера стало её применение для текущего контроля и оценки знаний студентов дневной формы обучения. Это был самый плодотворный этап, поскольку его участниками были замечательные студенты экономического факультета специальности «Экономика строительства» (выпуски 1995 — 1998 гг.) Их отличала неподдельная любознательность, желание разобраться в сути вопроса и, конечно, трудолюбие. Каждый семинар превращался в дискуссионную

площадку по решению того или иного теста, тем более что формирующийся понятийный аппарат отечественной социологии и политологии давали богатую пищу для ума.

С целью проверки валидности методики мною в течение двух семестров проводился опрос студентов. Им предлагалось оценить, насколько итоговый рейтинг группы соответствует реальному «интеллектуальному ранжированию». Для оценки была предложена традиционная линейка: «соответствует в полной мере — скорее соответствует, чем не соответствует — скорее не соответствует, чем соответствует — не соответствует — затрудняюсь ответить». Особенность опроса была в том, что в одних группах студентам давался рейтинг группы, где они сами из него были «исключены», а в других группах студен мог видеть свою позицию в общем рейтинге группы. Результат был интересным и ожидаемым. В первом случае 90 % ответов было «соответствует в полной мере» и 5 % — «скорее соответствует, чем не соответствует». Во втором случае на эти две позиции приходилось 65 % ответов: «Мы все глядим в Наполеоны...» (А.С. Пушкин). Тем самым методика показала свою «жизнеспособность», иначе бы, наверное, не имела более чем 20-летнюю историю.

Сущность методики и её инструментальные возможности. Формат статьи, к сожалению, не позволяет визуально показать сущность методики, поскольку рисунки кругов займут много места. Но представление о ней очень легко получить, обратившись в любом учебнике «Логика» к главе «Понятие», или набрав в поисковой строке Интернета «круги Эйлера», где на запрос ответ «смотрите картинки» покажет колоссальное многообразие их соотношений. Использование кругов Эйлера для отображения соотношения понятий и явлений (род — вид, часть — целое) настолько доступно, что сейчас уже в детских садах начинают использовать эту методику для подготовки детей к школе. Этот принцип используется и в построении структурно-логических схем, которые мы очень часто встречаем в учебной и научной литературе. Поэтому я остановлюсь на технических приёмах и инструментальных возможностях этой методики.

Знакомство студентов с методикой логического тестирования начиналось с решения ими самых «бытовых» тестов, например, соотношения таких понятий как: «дерево — кустарник — берёза — дуб — карельская берёза», «стол — мебель — стул — письменный стол — кухонный стол» и т.д. Конечно, всегда встают практические вопросы: «На столе же можно сидеть!?", которые тут же проясняются и определяются «правила игры» — приоритет у формально-логического подхода при решении теста. К философской составляющей «как и чем вещи могут быть», переход от формально-логического соотношения понятий к

экзистенции явлений происходит органично по мере усложнения тестовых заданий.

Воочию увидев на знакомых понятиях, что правильное решение теста может быть только однозначным, студентам становится понятно, что их разнобой при решении специализированных тестов проистекает из того, что каждый вкладывает в научные понятия разный смысл в меру своего понимания этих понятий, обращает внимание на те или иные признаки явления. Поэтому ставится задача — уметь выделять, прежде всего, существенные стороны и признаки социальных явлений.

В рамках текущего контроля знаний целесообразно давать студентам тесты в конце каждой лекции по пройденному материалу, за 5-10 минут в зависимости от сложности предполагаемого теста. Это одновременно выполняет и функцию контроля посещаемости. На практическом занятии тест может быть предложен как в его начале (контроль домашней работы), так и в конце занятия для закрепления пройденного материала.

Существенным моментом является разбор тестового задания. Если это касается лекционного теста или теста, выполняемого в конце практического задания, то студентам даётся возможность предложить ещё один вариант задания до того, как он будет разобран в аудитории. Поработав дома с литературой, у студентов появляется шанс улучшить свои рейтинговые позиции, чем самые мотивированные студенты активно пользуются. Но поскольку любое сомнение трактуется в пользу студентов, из двух вариантов в рейтинг идёт больший балл.

Решение логических тестов студентами происходит чаще всего, и это только приветствуется, в небольших микрогруппах. Это даёт им возможность спорить, аргументировать свои позиции,

искать то «единственно верное» решение. Безусловно, всегда есть те, кто пользуется плодами коллективного разума, являются «пристяжными». Но впереди, и они это знают, у них итоговый персональный тест.

Методика логического тестирования с использованием кругов Эйлера здраво показывает, как идёт приращение знаний студентов. Если в начале учебного семестра поток студентов (а в своё время они доходили до 80-100 человек) предлагается до 20 (!!!) вариантов решения теста, то в конце семестра их количество сокращается до 3-5 вариантов. А правильным, что уже принимается потоком, является только один вариант. После разбора теста практически всегда снимаются все вопросы. Из характера сделанных ошибок также хорошо видно, какие понятия (а следовательно — темы и проблемы) плохо усвоены студентами.

Решая в течение семестра логически тесты, студенты набирают баллы, формируя свой рейтинг. Как оценивается результат теста в зависимости от его сложности? Чисто арифметически: если в тесте были 2 понятия, это одна логическая связь, следовательно — 1 балл; 3 понятия — 3 балла; 4 понятия — 6 баллов; 5 понятий — 10 баллов, и т.д. Чаще всего в своей практике я использую тестовые задания из 5 понятий, так как их результаты легко переводить в шкалу оценок. Увеличение числа понятий ведёт к умножению логических связей и значительному усложнению проверки теста, что в итоге не имеет большого смысла.

Шкала перевода рейтинга студента в итоговую аттестацию (зачёт или соответствующую оценку) была мною взята из методики оценки работы гимназистов в дореволюционной России (табл. 1).

Таблица 1.

Шкала перевода рейтинговых процентов в пятибалльную систему оценки			
Оценка работы гимназистов в дореволюционной России	Оценка, %	Перевод в традиционную 5-ти бальную систему	Итоговая сумма баллов за семестр (пример: 150 баллов)
Отлично	100	Отлично	150
Очень хорошо	90-99		135-149
Хорошо	80-89	Хорошо	120-134
Удовлетворительно	70-79		105-119
Посредственно	60-69	Удовлетворительно	90-104
Плохо	50-59		75-89
Очень плохо	40-49	Неудовлетворительно	60-74
«Хуже некуда!!!»			45-59

Качественную оценку работы гимназистов, которая была очень интересная, я выразил в процентном отношении, а потом перевёл в принятую

у нас пятибалльную систему оценок. Обращаю внимание на то, что это базовая шкала, которая может претерпевать изменения в зависимости от

тех или иных обстоятельств. Так, для студентов технических специальностей пороговые процентные значения могут быть понижены, а для социально-гуманитарного профиля, наоборот, повышенны. Зачёт студенты, как правило, получают, набрав более 70 % от итоговой суммы баллов. Если же в вузе действует утверждённая балльно-рейтинговая система, то методика без особых сложностей в неё встраивается.

Хотелось бы особенно отметить воспитательную сторону методики логического тестирования. Отслеживая свой рейтинг и имея под рукой шкалу оценки, студент всегда видит до какого уровня «дотягиваются» его знания. Мои обширные статистические данные говорят о том, что студенты заочной формы обучения набирают итоговые баллы в диапазоне 50-65 %, а студенты дневной формы поднимаются до 75 %. Поэтому, когда речь заходит об итоговой оценке, никто не претендует на большее, чем вытекает из общего рейтинга группы (который, кстати, всегда до неё доводится). Безусловно, студентам даётся ещё один шанс в устной форме или на основе нового теста повысить оценку, но не более чем на один уровень. И как часто мне приходится ставить в зачётные книжки «отличников» удовлетворительные и хорошие оценки, в то время как «закоренелым троичникам» отличные! Причина этого, думаю, всем понятна.

Библиографический список

1. Виноградов С.Н., Кузьмин А.Ф. Логика. Учебник для средней школы. Издание восьмое. — М.: УЧПЕДГИЗ, 1954. — 176 с.

Соколова Д.А.

ОБУЧАЮЩЕ-КОНТРОЛИРУЮЩИЙ РЕСУРС В АСПЕКТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ

Соколова Д.А. — к. соц. н., ассистент кафедры профессионально-ориентированного перевода Школы региональных и международных исследований, e-mail: d_selivanova@mail.ru; (ДВФУ)

В статье рассматривается обучающе-контролирующий ресурс в аспекте деятельности теории обучения. Отмечается необходимость перехода от оценки деятельности запоминания и воспроизведения к оценке деятельности применения знаний при рассмотрении обучающе-контролирующего ресурса как фактора профессионального роста студентов.

Ключевые слова: обучающее-контролирующий ресурс, деятельностьная теория, профессиональный рост студентов.

In this article the teaching-controlling resource in the aspect of the activity theory of learning is considered. The need of transition from the scoring of storing activity and reproduction of knowledge to the scoring of activity of knowledge implementation in the aspect of the activity theory of learning as a factor of the students' professional growth is considered.

Key words: teaching-controlling resource, the activity theory of learning, students' professional advancement.

Наиболее важной проблемой в подготовке высокопрофессионального специалиста является недостаточно эффективное использование обучающе-контролирующих ресурсов для оценки качества усвоения содержания, для формирования методов мышления, обеспечивающих самостоятельность в применении и накоплении знаний, в получении новых знаний, что обусловлено недостаточной изученностью данного ресурса как механизма управления процессом усвоения содержания. Идея высокопрофессиональной подготовки студентов в образовании сегодня приобретает важнейшее значение и находит свое выражение в статьях Закона РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Концепции модернизации российского образования до 2020 года. Несмотря на многочисленность разговоров о деятельностном подходе профессионального развития, на сегодняшний день, по нашему мнению, в отечественном образовании превалирует оценка качества подготовки специалиста, основанная на запоминании и воспроизведении полученных знаний. В современных, не лучших для высшего образования условиях, в условиях укрупнения академических групп, повсеместного внедрения поточного образования, процесс организации систематического контроля и динамичной коррекции процесса усвоения содержания весьма сложен. Широкое внедрение в учебную практику вузов систем электронного контроля усвоения не находит своего истинного предназначения. Насильно внедряемые обучающе-контролирующие системы, без должной научно-методической, учебно-методической проработки рассматриваются большинством преподавателей как ненужные, отвлекающие от учебного процесса. Отношение к электронным системам контроля усвоения чисто формальное, абсолютно не связанное с процессом обучения. К сожалению, до сих пор существует и широко применяется практика обучения, где средством усвоения служит деятельность запоминания и воспроизведения. Например, научно не обоснованное использование выборочного типа ответов привело к резкому падению функциональной валидности контроля: вместо контроля за приемами мыслительной деятельности в действительности

выполняется контроль механической памяти студентов.

Из-за недостаточности теоретической разработки к настоящему времени до конца не изучен обучающе-контролирующий ресурс как механизм управления процессом усвоения. До сих пор проблема научно обоснованных норм оценок является весьма актуальной. Необходимо при рассмотрении измерения усвоения как фактора профессионального роста студентов перейти от оценки деятельности запоминания и воспроизведения к оценке деятельности применения знаний. Необходима глубокая учебно-методическая переработка обучающих программ с учетом деятельностной теории обучения, методики поэтапного формирования знаний, при использовании инвариантного подхода при построении системы знаний [1, 3].

Согласно теории поэтапного формирования знаний П.Я. Гальперина, методике поэтапного формирования знаний и действий, разработанной Н.Ф. Талызиной, обучение может быть рассмотрено как частный случай управления, с учетом специфических закономерностей процесса обучения, основанного на психологической теории учения. Применительно к процессу обучения теория управления предполагает разработку обучающей программы с расчетом на поэтапное усвоение содержания, наличие системы поэтапного контроля усвоения содержания с целью выработки регулирующих механизмов, корректирующих процесс усвоения содержания [2]. В рамках деятельностной теории обучения при формировании учебной деятельности выделяются не только определенные виды действий, но и четко определяются показатели уровня их формирования по всем основным характеристикам: форме, мере обобщенности, самостоятельности, быстроте, автоматизации выполнения операций. Это обеспечивается подбором задач, при решении которых происходит формирование данного вида деятельности. Количество заданий, необходимых для достижения тех или иных показателей по основным характеристикам действия, определяется эмпирическим путем и зависит от уровня общего развития учащихся, опыта поэтапного усвоения знаний, их сложности и новизны. Рекомендуется включать в обучающее-контролирующие материалы задачи с неопределенным составом условий, не позволяющие дать однозначный положительный или отрицательный ответ. При составлении контрольных заданий необходимо отслеживать не только виды деятельности, но и качества, с которыми они сформированы, для чего необходимо увеличение числа показателей, которые учитываются при выполнении задания.

В связи с вышеизложенным, использование различных средств автоматизации контроля, передача им функций обратной связи и частично — коррекции, является вполне актуальным. При

деятельностном подходе построения системы обучения студентов необходимо рассмотреть более детально возможность контрольных измерений в учебном процессе с точки зрения профессионального развития студентов, с точки зрения формирования методов мышления, обеспечивающих самостоятельность в применении и накопление знаний, в получении новых знаний. Необходимо при рассмотрении обучающее-контролирующего ресурса как фактора профессионального роста студентов перейти от оценки деятельности запоминания и воспроизведения к оценке деятельности применения знаний.

Библиографический список

1. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий //Психологическая наука в СССР. 1959. Т. I.
2. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе.- М.: Знание, 1983.- 96 с.
3. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии. М.: Издательский центр «Академия», 2002 .- 192 с.

Супрунова Е.П.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Супрунова Е.П. — доц., к.и.н., доц. кафедры гуманитарных дисциплин, ТГМУ, e-mail: elena.suprunova@mail.ru

В процессе изучения истории в вузе у студентов формируются умения и навыки, позволяющие овладеть основными знаниями закономерностей мировой истории, выработать уважительное отношение к историческому наследию и активно участвовать в общественной жизни. На достижение этих целей, на воспитание способности принимать на себя ответственность, находить конструктивные решения в кризисной ситуации, что является самым существенным в структуре личности современного специалиста высшей категории, направлена самостоятельная работа студента в вузе.

Ключевые слова: гуманитарная подготовка, история Отечества, методика обучения, воспитание личности, самостоятельная работа, учебное пособие.

While studying history in a higher-education institution, students gain important competencies and skills allowing them to acquire the basic knowledge of the world history's principles, build up respect to historical heritage and

active participation in social life. The students' self-guided work in a higher education institution is intended to achieve these goals, form the ability to take over responsibility, find practical solutions, manage critical situations, which is essential to the personality of a modern highest-quality expert.

Key words liberal arts education, native history, teaching methodology, education of personality, self-guided work, textbook.

Модернизация системы профессионального образования требует приведения его в соответствие с реальными запросами общества, направленности на формирование не только профессиональных знаний и умений, но и мировоззрения будущих специалистов. Подготовка их в учебном заведении происходит в педагогическом процессе, который функционирует как целостное явление во взаимосвязи элементов — обучения, воспитания, образования, развития студентов. С этой целью в вузе используются активные методы подготовки специалистов, что способствует его интенсификации, формированию профессионально значимых знаний, умений, навыков и качеств личности будущего специалиста.

Процесс освоения курса «История Отечества» позволяет соединить как дидактический, так и воспитательный аспекты преподавания. В соответствии с Федеральным образовательным стандартом будущий специалист-медик должен овладеть способностью и готовностью к анализу значимых политических событий и тенденций, к ответственному участию в политической жизни; куважительному и бережному отношению к историческому наследию и традициям; к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности.

Вопросы, связанные с методикой обучения, рассматривались специалистами, труды которых и в настоящих условиях оказывают помощь в организации преподавания в вузе, в том числе А.А. Вербицкого, В.А. Сластенина, В.А. Ситарова, Г.К. Селевко, М.Н. Машкина и др. [1,6, 9, 10, 11].

Существенной частью педагогического процесса в вузе является самостоятельная работа (далее СРС). Это планируемая деятельность студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения в кризисных ситуациях и т.д. Организация самостоятельной работы находит освещение в научной литературе последних лет (Н.В. Кулиш, И.М.

Воротилкина, А.С. Усачев, Т.П. Петухова, И.Д. Белоновская, М.И. Глотова, М.С. Пашкевич, Н.В. Фомин [2, 3, 4, 7, 8, 12, 13]). Разработке методических вопросов, связанных с организацией СРС, отводится существенное место и в ТГМУ. М.А. Невзорова, В.В. Скварник, В.В. Титова и ряд других исследователей [5, с.30-56; 7, 99-104] придают большое значение этой части учебного процесса, будучи убеждены, что СРС способствует активизации мыслительной деятельности студентов.

Организация самостоятельной работы должна быть направлена на поиск новых форм, средств обеспечения возможностей развития и самореализации личности [13; с.1; 7; с.58]. Достижению этих целей способствуют: проблемная постановка задач, диалогические методы, в том числе дидактические игры (на нашей кафедре разработаны и используются на практике образовательные технологии — дидактические игры по основным дисциплинам, преподаваемым на кафедре — истории Отечества, философии, риторике и т.п.), тренинги, обучающие и контролирующие учебные программы и т.д.

Самостоятельная работа имеет большое воспитательное значение, формируя самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей категории [4]. В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы — подготовка к лекциям, семинарам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, курсовых работ и дипломных проектов. Исследования показывают, что самостоятельная работа более эффективна, если она парная или групповая (в частности, если речь идет о подготовке и реализации ролевых игр). В этих условиях с большей эффективностью активизируются воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента.

Одной из базовых и наиболее распространенных форм СРС является самостоятельная работа с книгой и другими источниками научно-технической, производственно-технологической и общественно-политической информации. Она включает в себя два основных взаимосвязанных элемента — умение читать и умение вести записи. Культура чтения — составная часть умственного труда и культуры личности вообще — основа ее активной познавательной деятельности.

Учебник занимает ведущее место среди средств обучения. В нем систематически излагается материал на современном уровне достижений данной науки и на доступном студенту языке. Основная его функция — ориентировать студента в системе знаний, умений, навыков, которые должны быть усвоены в соответствии с программой учебного предмета. Кроме того, он очерчивает некий круг обязательных знаний по данному

предмету, не претендуя на глубокое раскрытие и подробное доказательство логики их происхождения. Дело студента — принять их к сведению, чтобы самому разобраться в рекомендованной научной литературе и в том, чего нет в учебнике.

Особое место среди учебной литературы принадлежит учебным пособиям. Помимо краткого изложения систематического курса они содержат целый ряд методических материалов, являющихся ценным подспорьем в процессе самостоятельной подготовки студентов к занятиям, к различным формам текущего и итогового контроля, в значительной степени направленных на реализацию активных методов работы.

Учитывая обозначенные задачи, преподаватели кафедры гуманитарных дисциплин ТГМУ подготовили учебное пособие по дисциплине «История Отечества» (получен гриф РУМЦ). Содержание и методическое обеспечение пособия направлено на реализацию возможностей студентов в рамках самостоятельной деятельности познакомиться с проблемной постановкой задач, на организацию помощи студенту по определению путей, форм и способов приобретения знаний, по использованию научных знаний в решении прикладных задач, по организации процедуры оценки и самооценки сформированности актуального перечня компетенций.

Учебное пособие рассчитано, в первую очередь, на использование его студентами в процессе подготовки к семинарским занятиям, в ходе которых в наибольшей степени реализуются навыки организации самостоятельной работы. Работа на семинарах призвана расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности (в нашем случае, — формированию общекультурных компетенций). Семинар — важное средство контроля и проверки оперативной обратной связи.

Пособие предполагает использование целого ряда активных методов. Одной из наиболее применяемых форм является семинар-дискуссия, в ходе которой каждый член группы имеет возможность прояснить свою позицию, обнародовать многообразие подходов. В результате активизируются творческие возможности человека, усиливается интерес к предмету, происходит сплочение группы, и вырабатываются оптимальные решения.

В каждой главе пособия учитываются данные особенности семинара-дискуссии. Материалы направлены не только на обсуждение выделенных проблем, сбор и упорядочение информации, но и на поиск возможных альтернатив; на формирование ситуации дискуссий, которые способствуют выработке навыков диалогического общения участников, формированию опыта совместного участия в обсуждении вопросов, позволяют соблюдать принцип единства обучения и

воспитания. При подготовке студентам следует руководствоваться методическими рекомендациями, разработанными к каждой теме.

В значительной степени методику подкрепляет впервые нашедший свое место в учебном пособии раздел (по каждой главе) «Дискуссионные вопросы в курсе «Истории Отечества», где нашли отражение наиболее спорные и актуальные вопросы и проблемы (например, влияние ордынского ига на развитие русской цивилизации; место и роль преобразований Петра Великого в русской истории, влияние диссидентского движения на распад СССР и т.д.). Зачастую сторонники различных позиций, чьи взгляды широко представлены в пособии, не находят точек соприкосновения до настоящего времени. Эти обстоятельства, по убеждению авторов-составителей, должны вызвать эмоциональный интерес студентов, активизировать познавательную деятельность. Знакомство с историографией, помимо того, поможет студентам, во-первых, осознать всю глубину и разнообразие исторического процесса, во-вторых, сможет послужить в определенной степени образцом методики в процессе подготовки внутригрупповых дискуссий.

Достоинством учебного пособия являются не только краткое изложение содержания курса отечественной истории, но и исторические документы по соответствующим темам (реализующие актуальную методику «погружения» в историческую эпоху); перечень контрольных вопросов для самопроверки знаний; тематика докладов; комплекс заданий для самостоятельной работы с развернутыми указаниями к выполнению — проблемные и тестовые задания (с ответами); список обязательной и дополнительной литературы и приложения (именной указатель и список терминов и понятий по темам).

Впервые в учебном пособии по истории Отечества отражены: краеведческий аспект — в контексте истории страны представлены фрагменты истории Дальнего Востока России, а также, в соответствии с профилем подготовки студентов, — важнейшие вехи истории отечественной медицины.

Учебное пособие предоставляет возможность повысить эффективность самостоятельной работы, поскольку содержит целый комплекс разнообразных форм и методов контроля, которые помогают студентам методически правильно и с минимальными затратами освоить теоретический материал и приобрести навыки в решении практических задач. Материал представляет собою законченный комплекс и окажет существенную помощь студентам в подготовке и организации самостоятельной работы.

Библиографический список

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход/А.А. Вербицкий. — М., 1991.
2. Воротилкина, И.М. Самостоятельность студентов в учебном процессе//И.М. Воротилкина //Высшее образование в России. 2012.-N 3. — С. 92-97.
3. Григорян, В.А., Химич, П.Г. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов// Высшее образование в России. 2009.-N 11. — С.108-114.
4. Ефремова, О.Н. О методах организации самостоятельной работы студентов //Высшее образование в России. — 2011.-N 2. — С. 149-153.
5. Зачиняева, М.Ф., Романченко, Е.Ф. Продуктивное взаимодействие молодого преподавателя и студентов в медицинском вузе // Инновационные технологии в высшем медицинском образовании: материалы научно-методической конференции: — Владивосток, дек. 2014.- Владивосток: Медицина ДВ, 2015. Вып. 18. — 105 с.
6. Машкин, М.Н. Информационные технологии: Учебное пособие. — М.: ВГНА, 2008. — 200 с.
7. Невзорова, М.А., Скварник, В.В., Титова, Ю.В. Организация самостоятельной работы слушателей факультета повышения квалификации//Инновационные технологии в высшем медицинском образовании. Проблемы, анализ, суждения: Материалы научно-методической конференции. — Владивосток, декабрь, 2014. Вып. 18 (Эл. ресурс) /под общей ред. В.Б. Шуматова. — Владивосток: Медицина ДВ, 2015. — С. 57-60.
8. Петухова, Т.П., Белоносовская, И.Д., Глотова, М.И., Пашкевич, М.С. Самостоятельная работа студентов глазами студента и преподавателя: результаты мониторинга// Высшее образование в России. 2012.-N 1. — С.80-85.
9. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: учебное пос. для студентов высших педагогических учебных заведений/В.А. Сластенин и др. — М.:Издат. Центр «Академия», 2002. — 576с.
10. Ситаров, В.А. Диадактика. Учебное пос. для студентов высших педагогических учебных заведений/под ред. В.А. Сластенина. — М.:Издат. Центр «Академия», 2004. — 368с.
11. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256с.
12. Усачев, А.С. «Информационные навигаторы» и организация самостоятельной работы студентов// Высшее образование в России. 2012.-N 2. — С. 110-115.
13. Фомин, Н.В. Организация и методическое обеспечение самостоятельной работы студентов в бакалавриате и магистратуре// Вестник

Брянского государственного университета/. № 1, 2012. — С.1-11.

Тарасов О.Ю., Шульженко Н.В.

ДЕВЯТЬ АСПЕКТОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУРОЛОГИИ И МЕДИЦИНЫ: К ПРОБЛЕМАМ ПРЕПОДАВАНИЯ «КУЛЬТУРОЛОГИИ» В МЕДИЦИНСКИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Тарасов О.Ю., канд. ист. наук, доц. кафедры физического воспитания и словесности, e-mail: oltar-1972@mail.ru; Шульженко Н.В., доц., канд. соц. наук, начальник отдела научно-инновационной работы, повышения квалификации и переподготовки работников отрасли связи, e-mail: shulzhenko60@bk.ru (ХИИК ФГБОУ ВО «СибГУТИ»).

Статья обращена к проблемам преподавания гуманитарных дисциплин в медицинских и технических высших учебных заведениях, раскрывается необходимость интеграции естественнонаучных и общественно-исторических дисциплин. Также в публикации рассмотрены и кратко проанализированы причины сложности восприятия и понимания культурологии современными студентами технических и медицинских вузов.

Ключевые слова: интеграция естественнонаучных и социально-исторических знаний, культурология и медицина.

Article faces the problems of teaching the humanities in medical and technical institutions of higher education, it revealed the need for the integration of natural sciences and the social and historical disciplines. Also in the publication reviewed and analyzed briefly the causes of the complexity of perception and understanding of cultural studies students of technical and medical universities.

Key words: integration of natural sciences and the social and historical knowledge, culture and medicine.

Наблюдая за развитием культурологии в России и, особенно за методикой её преподавания в вузах, невольно приходил в голову вопрос «не мертворождённый ли ребёнок эта культурология?». Недоверие подогревало и отношение к нему студентов — они, выходя из аудитории после первой лекции по теории культуры, разочарованно переговаривались об очередном заумном предмете с массой сложных терминов «диффузионизм», «инкультурация», «эстетические мутации» и пр. и основной вопрос друг к другу — «ты что-нибудь понял?»

В чём проблемы? Компетентность преподавателя исключена. Он/она кандидат/доктор фило-

софских (исторических, филологических, социологических) наук, в настоящее время возможно и культурологии — имеет качественную подготовку и может быть отчасти ориентирует студентов на предмет с позиции своей науки и в этом нет больших проблем, да одни из лучших учебных изданий написаны социологом С.Кравченко. Проблема также кроется и не в студентах. Студент меняется во времени, внешне и внутренне, но мотивация обучения в высшем учебном заведении всегда одна и «желание познания» одно, одни и те же расстройства — от непонимания. Проблема заключается и не в культурологии — наука молодая — в Российской Федерации, а в мире ей давно перевалило за сотню лет, имя у неё только другое (антропология, сравнительная этнология и т.д.). Необходимость предмета (учебной дисциплины) о культуре есть, тем более что она взаимосвязана с другими дисциплинами общегуманитарного цикла.

Начиная с Античности, философия становится для человека основной формой осознания им своей культуры, что отличает европейскую культуру от других культур, где подобную функцию выполняют мифология и религия. В этом смысле философию культуры можно назвать культурным самосознанием европейского человека, его знанием о собственной культуре.

Соответственно классическое представление о культуре теряет своё универсальное значение. О культуре нельзя судить лишь из одной перспективы, характерной только для европейского периода истории. Знание о собственной культуре не даёт ещё знания о других культурах, каждая из которых должна рассматриваться в своей самостоятельности и самотождественности. Следовательно, история цивилизаций тоже изучает культуры.

Далее этнокультурные феномены (религию, мифологию, науку) начинают изучать этнография, этнология и антропология. А поскольку культура — явление социальное, на ней обращает внимание социология. Перечень гуманитарных и общественно-исторических наук изучающих культуру во всём её многообразии можно продолжить.

Каковы же проблемы слабой заинтересованности студентов технических, естественнонаучных, экономических, юридических и медицинских вузов? Проблемы методологические. И скорее всего связанные с доступными учебными пособиями. Конечно, при подготовке специалиста-культуролога необходимы глубокие знания в искусствоведении, мифологии, теории религии, антропологии, археологии, этнографии, даже в технологии художественных материалов и многих других дисциплин. Но как сделать эти знания доступными для «студентов-технарей», будущих врачей, биологов, географов? Необходимо создавать «профессиональные», точнее профессионально-

ориентированные учебные пособия и адаптированные учебные программы, чтобы не чувствовался (на самом деле отсутствующий) разрыв между культурологией и получаемой профессией, т.к.: «всё созданное человеком и человечеством в результате осознанной, разумной и творческой деятельности — и есть культура». Преподаватель-культуролог должен быть по своей сути энциклопедистом. Но если некоторые учёные считают, что время энциклопедистов прошло, то нужно осваивать хотя бы основы специальностей, которые получают твои подопечные — студенты.

Учитывая состояние современного российского среднего образования и уровень развития антропологической (этнологической, культурологической) науки, необходимо предельно мягко подводить будущих специалистов к осознанию важности их будущей деятельности в культурной предметной и духовной среде. С появлением в учебных программах вузов курса «Культурология» в стране появилось огромное количество учебников по данному предмету. Однако, лишь немногие разработчики учитывали: 1) то, что «Культурология» как самостоятельная научная дисциплина только начинает формироваться и её источниковая и методологическая база опирается на такие дисциплины, как антропология, история культуры, религиоведение, этнография, этнология, искусствоведение, фольклористика и т.д.; 2) современный средний уровень знания отечественной и зарубежной истории в школе сильно снизился (в силу уменьшения часов, общего кризиса системы среднего образования и т.п.); 3) для студентов разных направлений в высшем профессиональном образовании (медицинском, техническом, экономическом и др.) необходимо учитывать специфику приобретаемой ими квалификации; 4) необходимо учитывать региональные особенности истории, географии, научного и технического развития и культурных взаимодействий.

Что касается первого пункта о методологической и источниковой базе культурологии, то необходимо предоставить доступный материал по дисциплинам, достижения которых активно используются культурологической наукой.

Проблемы среднего образования исправлять в рамках высшего сложно, но можно восполнить существенные пробелы в знании истории. С этой целью в адаптированных к вузу учебных пособиях необходимо представлять материал по истории культуры (70-80 % от общего количества часов выделенных на культурологию) и по теории культуры (20-30 %). Кроме этого нужно учитывать возможность самостоятельного анализа исторических культурных процессов и оценки заслуг тех или иных антропологических и этнографических теорий. В вузовских учебниках должна быть представлена развёрнутая и полная картина истории культуры человечества от древних времён до наших дней.

Второй важный компонент учебного курса «Культурология» — учёт при разработке профиля вуза. Общие учебники, безусловно, нужны, но программы и основные пособия должны быть ориентированы на студентов. С этой целью во вводных частях адаптированных учебных пособий должны быть продемонстрированы уровни (направления, аспекты) взаимодействия профиля вуза с такой, казалось бы, далёкой от естествознания, экономики, юриспруденции и т.д. культурологической науки. В дополнительных материалах к каждой главе учебных пособий должны быть продемонстрированы примеры этого взаимодействия.

Третий компонент — региональный. Он обусловлен не только тем, что современный выпускник технического, медицинского, экономического вуза чаще всего реализует свои знания и навыки в том же регионе, где и учился, но и тем, что в силу своей профессиональной деятельности он может столкнуться с представителями соседних этно-культур и знание региональных культурных особенностей никогда не будут лишними.

Обратимся более подробно, для примера, к аспектам взаимодействия (взаимопроникновения) культурологии и медицины.

На протяжении многих веков развивается человеческая культура, создаются уникальные этнокультурные комплексы и в каждом из них развивается свои научные знания, в т.ч. и медицинские, которые отвечают потребностям той или иной цивилизации в конкретных природных условиях. Именно поэтому медицина каждой культуры имеет свои региональные особенности (в методах лечения, представлениях о здоровье, гигиене, в создании «палеоздравоохранительных систем»). Этот аспект взаимодействия медицины и культурологии при изучении последней называется *историко-культурным* (или прямым). В рамках истории медицины частично рассматриваются данные вопросы, но нет подробной информации о региональной историко-культурной традиции или медицинских традициях кельтов, германцев, ацтеков, инков и т.д. Хотя археология даёт нам интересные факты о нейрохирургии инков [3], герудотерапии кельтов, анестезиологии египтян и ацтеков [3] и мн.др.

Третий аспект связан с семиотикой и семантикой медицинской символики. Врачебные символы в истории культуры — являются частью общего смыслового поля. В символы медицины, здоровья, жизни, смерти и исцеления представители культур разных частей планеты вкладывали определённый смысл. Иногда символика (цвета, формы и т.д.) и её смыслосодержание совпадали и в разных цивилизациях (культурно-символические универсалии) иногда нет. Но, так или иначе, в этом направлении можно выделить *семиотический аспект* взаимодействия культурологии и медицины, особенно при изучении истории по-

следней [1, с. 110-240]. Медики и культурологи должны понимать значения египетского анкха, греческого посоха Асклепия, символы Гигеи (Гигии) и Панацеи (чаша и змея), [1, с. 50-95] Красных Креста, Полумесяца, Солнца, Льва и других символов.

Непосредственно связанным с семиотикой, является *религиозно-мифологический* аспект взаимодействия. Это объясняется тем, что большинство символов медицины связано с древней мифологией и объяснение этих символов также таится в мифах [1, с. 15-215] и т.д.

Четвёртый аспект взаимосвязи опирается непосредственно на персоналии медицинского сообщества. То есть с медиками, связавшими свою жизнь с творческой деятельностью в искусстве, литературе, антропологии. Врачи в литературе, драматургии, музыке явление известное ещё с Античности (Ликий из Милета), Возрождения и Просвещения (Берлиоз, Рабле, Шиллер), Новом и Новейшем времени (А.К. Дойль) но к антропологии их интерес начал проявляться с 30-х гг. XX столетия, первыми к проблемам антропологии и культуры (если не считать В.И.Даля) обратились психиатры З.Фрейд и К.Юнг. Далее в США появилось целое антропологическая школа — этнопсихологическая, в рамках которой выходят такие интересные теоретические труды американских психиатров, как «Культурная антропология и психиатрия» (Сэпир, 1932), «Вклад психиатрии в понимание поведения в обществе» (он же, 1937), «Почему культурной психологии требуется психиатр» (он же, 1938), «Психодиагностическая трактовка культуры» (Опплер, 1935), «Антропологическая перспектива и психологическая теория» (Зелигман, 1933), «Психология и антропология» (Халлоуэлл, 1942), под тем же названием статья Линтона (1940) и много других работ. Наконец, отнюдь не случайным было то, что во главе всего этнопсихологического направления стал не этнограф, а психиатр Абрам Кардинер [4, с. 250-350]. В общем, данный аспект во взаимодействии культурологии и медицины можно назвать *индивидуально-личностным*.

Пятый аспект взаимодействия истории культуры и медицины — это *методологический*. Он проявляется тогда, когда методы медицины (особенно судебной, медицинской диагностики, биохимический анализ, рентгеноскопия, УЗИ и т.д.) используются для получения достоверных материалов о быте древних людей, образе жизни, их модели питания, болезнях, смертности и пр. Эти данные при помощи современных медицинских методик получает такая научная дисциплина, как биоархеология [3]. Кроме этого необходимо обратить внимание, на то, что студенты художественных академий, как и студенты-медики, изучают анатомию человека, сравнительную анатомию и анатомию животных, конечно в значительно меньшем объёме.

Шестой аспект — *симбиотический*. Он является «методологическим отражением». Его особенности заключаются в использовании художественных методик в медицине — при диагностике и лечении психических заболеваний (особенно различных фобий), применении произведений искусства с их средствами выражения в непосредственном лечении и поддержании лечебно-охранительного режима, арт-терапия, театротерапии и т.д. [2, с. 75-185].

Седьмой аспект — *субкультурный*, связан с многовековым формированием медицинской (врачебной) субкультуры, со своими традициями, языком, приметами, привычками и этикой. В данном направлении взаимодействия культурологии и медицины есть главное отличие от всех прочих: представители медицинской профессии и созданная ими субкультура являются объектом изучения антропологов и культурологов.

Восьмой аспект — *профессионально-патриотический*. Он заключается в воспитании профессионального патриотизма. То есть в каждой профессии, есть свои герои и очень известные личности, которые внесли в свою науку и историю значительный вклад. Это не только «герои в белых халатах» — фронтовые хирурги, санинструкторы и т.д., но и герои от науки, именами которых названы медицинские направления, вузы, клиники. Например, даже не связанные с медициной люди знают фамилии Боткин С.П., Бехтерев В.М., Вишневский А.В., Сеченов И.М., Склифосовский Н.В.

Последний аспект — *профессионально-художественный*. Он заключён в отражении профессии в художественных произведениях (литературных, изобразительных, кинематографических), где главными персонажами произведений искусства являются врачи, учёные-медики, привизоры и т.д.

Подводя итог девяти аспектам взаимодействия двух наук: культурологии и медицины и связи *медицина — человеческая культура* нужно отметить следующие — практически все аспекты взаимодействия есть у культурологии и с другими направлениями науки и техники.

Библиографический список:

1. Бентли П. Словарь мифов. — М.: Гранд, 2001.
2. Лисицын Ю.П., Жиляева Е.П. Союз медицины и искусства. — М.: Медицина, 1985.
3. Марчукова С.М. Медицина в зеркале истории. — [Электронный режим]. — Режим доступа: <http://bibliotekar.ru/421/index.htm>.
4. Токарев С.А. История зарубежной этнографии. — М.: Наука, 1985.

**Темченко О.С., Белик Н.В.,
Митрофанов А.В.**

НА ПУТИ К ГАРМОНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ БУХГАЛТЕРОВ

Темченко О.С. — канд. экон. наук, доц., e-mail: temchenko.os@dvfu.ru; Белик Н.В. — ст. преп. кафедры бухгалтерского учета, анализа и аудита ШЭМ, e-mail: belik.nv@dvfu.ru; Митрофанов А.В. — аспирант, e-mail: mitrofal@mail.ru, (ДВФУ)

В статье рассматриваются основные изменения в связи с принятием профессионального стандарта «Бухгалтер» и их влияние на содержание образовательных программ подготовки бухгалтеров. Рассмотрен опыт применения образовательного стандарта высшего образования, самостоятельно устанавливаемого ДВФУ для разработки новой образовательной программы бакалавриата «Бухгалтерский учет и финансовая отчетность».

Ключевые слова: подготовка бухгалтеров, трудовые функции главного бухгалтера, бухгалтерский учет, внутренний контроль.

This article analyses the main changes in connection with adoption of the professional standard of "Accountant" and their influence on the contents of programs of accountant education. Experience of application of the higher education standard which is independently established by FEFU for development of a new bachelor degree educational program "Accounting and financial statements" is considered.

Key words: accountant education, chief accountant functions, accounting, internal control.

Устойчивый спрос на рынке труда на высококвалифицированных бухгалтеров подтверждает престижность бухгалтерской профессии. А это значит, что продолжится рост числа образовательных организаций и различного рода курсов, предлагающих подготовку бухгалтерских кадров. Можно утверждать, что в настоящее время профессия бухгалтера — одна из самых востребованных среди экономистов. При этом, роль бухгалтера в системе управления компанией постоянно возрастает, изменяются функции бухгалтера и расширяется спектр решаемых им управлеченческих задач.

Можно констатировать тот факт, что из учетного работника, занимающегося преимущественно регистрацией фактов хозяйственной деятельности и отражением их на счетах бухгалтерского учета, бухгалтер «превращается» в профессионала, обеспечивающего формирование и реализа-

Совершенствование образовательных технологий

цию учетно-налоговой политики компании, необходимой для эффективного управления. Ни одно управлеченческое решение не обходится без согласования с главным бухгалтером, поскольку руководителю компании необходимо определить эффективность управлеченческого решения, оценить предпринимательские риски (в том числе и налоговые).

Вышеуказанные изменения в содержании бухгалтерской профессии нашли отражение в принятом в 2015 году профессиональном стандарте «Бухгалтер». Данный стандарт разработан Институтом профессиональных бухгалтеров и аудиторов России, являющимся крупнейшим некоммерческим профессиональным объединением. В данном стандарте обобщена информация о составляющих квалификации бухгалтера: знания, умения, навыки и опыт работы, необходимые для выполнения трудовой функции. Следует отметить, что понятие «профессиональный стандарт» появилось в Трудовом кодексе в 2012 году. В соответствии со ст.195.1 ТК РФ «профессиональный стандарт — это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности» [1].

В профессиональном стандарте «Бухгалтер» обобщены две возможные трудовые функции бухгалтера:

- ведение бухгалтерского учета (должность «бухгалтер»);

- составление и представление финансовой отчетности (должность «главный бухгалтер») [2].

При этом, для каждой должности детализированы требования к образованию и обучению, к опыту практической работы и особые условия допуска к работе. Кроме того, в отношении каждой должности определено, какие именно трудовые функции, умения и знания необходимы для этого.

Требования к образованию и опыту «главного бухгалтера», который занимается составлением и представлением финансовой отчетности представлены в табл. 1.

Так, одной из трудовых функций главного бухгалтера является «ведение налогового учета и налоговое планирование». Стандартом предусмотрено, что в рамках этой функции главный бухгалтер должен:

- организовать ведение налогового учета и составление налоговой отчетности;
- обеспечить представление налоговой отчетности и отчетности в фонды в соответствующие адреса и сроки;
- осуществлять мониторинг законодательства о налогах и сборах;
- корректировать налоговую политику в связи с изменениями законодательства о налогах и сборах.

Таблица 1.

Составляющие квалификации главного бухгалтера

Образование	Опыт	Трудовые функции
Высшее или среднее профессиональное образование.	Не менее пяти лет из последних семи календарных лет работы, связанной с ведением бухгалтерского учета, составлением бухгалтерской (финансовой) отчетности либо аудиторской деятельностью, при наличии высшего образования — не менее трех лет из последних пяти календарных лет	Составление бухгалтерской (финансовой) отчетности
Дополнительные профессиональные программы: программы повышения квалификации, программы профессиональной подготовки		Составление консолидированной финансовой отчетности
		Внутренний контроль ведения бухучета и составления бухгалтерской (финансовой) отчетности
		Ведение налогового учета и налоговое планирование Проведение финансового анализа, бюджетирование и управление денежными потоками

В рамках выполнения трудовой функции, касающейся составления бухгалтерской отчетности, главный бухгалтер должен:

- организовать процесс формирования информации в системе бухучета;
- обеспечивать представление отчетности в соответствующие адреса и установленные сроки;
- уметь пользоваться компьютерными программами для ведения бухучета;

- знать современные технологии автоматизированной обработки информации;
- знать правила защиты информации;
- знать порядок обмена информацией по телекоммуникационным каналам связи.

Вышеуказанные функции приобретают особую актуальность в связи с изменениями в налоговом законодательстве, поскольку налогоплательщики всё чаще обязаны переходить на электронный документооборот с контролирующими органами. Кроме того, в соответствии с п. 5 ст.

174 Налогового Кодекса РФ сверка данных по НДС с контрагентами просто необходима для минимизации рисков [3].

Следует также отметить, что процесс реформирования бухгалтерского и налогового законодательства, в свою очередь, выдвигает новые требования к организации бухгалтерского учета на предприятии. Так, в соответствии со ст. 7 ФЗ «О бухгалтерском учете» помимо требований к порядку организации бухгалтерского учета установлены и требования к лицам, на которых возлагается обязанность ведения бухгалтерского учета в экономическом субъекте. Важным моментом следует считать также ограничение прав руководителей, которые смогут принять на себя функции по ведению бухгалтерского учета. В организациях, не относящихся к субъектам малого бизнеса, ведение бухгалтерского учета должно быть возложено на главного бухгалтера или иное должностное лицо этого субъекта, либо должен быть заключен договор с иным юридическим или физическим лицом об оказании услуг по ведению бухгалтерского учета. Также на законодательном уровне введено понятие «внутреннего контроля фактов хозяйственной жизни субъекта». При этом, экономический субъект, бухгалтерская (финансовая) отчетность которого подлежит обязательному аудиту, обязан организовать и осуществлять внутренний контроль ведения бухгалтерского учета и составления бухгалтерской (финансовой) отчетности [4].

Всё вышеизложенное послужило основой для разработки новой образовательной программы бакалавриата «Бухгалтерский учет и финансовая отчетность» в соответствии с образовательным стандартом высшего образования, самостоятельно устанавливаемым ДВФУ по направлению 38.03.01 «Экономика». Специфической особенностью данной программы явилось введение в учебный план обязательных дисциплин вариативной части «Бухгалтерский учет в бизнесе», «Управленческий учет», «Финансовый учет», «Управление эффективностью бизнеса», «Финансовая отчетность», «Аудит и сопутствующие услуги», «Английский язык для финансистов», "Financial Management (Финансовый менеджмент)" (чтение на английском языке) в связи повышением требований к профессиональному уровню бухгалтеров со стороны работодателей-международных компаний и наличию у кандидатов знаний и навыков работы международными стандартами финансовой отчетности (МСФО), подтвержденных соответствующими сертификатами ACCA (Association of Chartered Certified Accountants). Кроме того, принципиальным нововведением является включение в учебный план дисциплины «Английский язык для финансистов» и дисциплины «Бухгалтерские информационные системы» в объеме 12 зачетных единиц каждая. Столь существенный объем данных дис-

циплин позволит обучающимся получить уникальные профессиональные компетенции.

Выпускник, освоивший данную образовательную программу бакалавриата, будет обладать уникальными профессиональными компетенциями:

- способностью управлять процессом формирования информации в системе бухгалтерского учета и составлять бухгалтерскую (финансовую) отчетность, в том числе на основе применения международных стандартов финансовой отчетности (МСФО);
- способностью осуществлять внутренний контроль в экономическом субъекте совершаемых фактов хозяйственной жизни, ведения бухгалтерского учета и составления бухгалтерской (финансовой) отчетности;
- способностью консультировать по применению налогового законодательства и регулированию налоговых споров, проводить экспертизу налоговых решений экономического субъекта, оценивать риски;
- способность проводить анализ финансового состояния экономического субъекта, осуществлять финансовое планирование в экономическом субъекте и текущее управление финансами в экономическом субъекте.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что «Программа реформирования бухгалтерского учета в соответствии с международными стандартами финансовой отчетности» [5], одной из важнейших задач которой является формирование бухгалтерской профессии, подготовка и повышение квалификации специалистов, адекватная требованиям современной рыночной экономики, продолжается при активном участии профессиональных организаций. Наличие уникальных профессиональных компетенций специалиста, сформированных с учетом потребностей бизнес-сообщества, и при непосредственном взаимодействии с ним, могут служить определенным ориентиром в деятельности вуза, основой гармонизации образовательных программ подготовки бухгалтеров и профессиональных стандартов, а также являться основополагающим критерием оценки качества образовательной услуги.

Библиографический список

1. Трудовой кодекс РФ от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 30.12.2015) [Принят ГД ФС РФ 21.12.2001]. — КонсультантПлюс. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=191626;div=LAW;dst=100004,2;rnd=189271.17301809094353104>.

2. Приказ Минтруда России от 22.12.2014 № 1061н «Об утверждении профессионального стандарта «Бухгалтер» — КонсультантПлюс. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=140795;div=LAW;dst=0,0;rnd=189271.74261891261778>.
3. Налоговый кодекс РФ (часть вторая) от 05.08.2000 № 117-ФЗ (ред. от 09.03.2016) [Принят ГД ФС РФ 19.07.2000]. — КонсультантПлюс. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=194150;div=LAW;dst=100005,0;rnd=189271.9468605641512988>.
4. Федеральный закон «О бухгалтерском учете» от 06.12.2011 N 402 ФЗ (ред. от 04.11.2014) [Принят ГД ФС РФ 22.11.2011]. — КонсультантПлюс. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=170573>.
5. Постановление Правительства РФ от 06.03.1998 № 283 «Об утверждении Программы реформирования бухгалтерского учета в соответствии с международными стандартами финансовой отчетности» — КонсультантПлюс. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=18125;div=LAW;dst=100003,2;rnd=189271.6143833264539613>.

Турчевская Б.К.

ЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

Турчевская Б.К. — канд. филос. наук, доцент кафедры «Философии и социально-гуманитарных дисциплин», e-mail: bkturchevskaya@inbox.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается сущность развития критического мышления как образовательной технологии. Предлагаются способы целенаправленного формирования логической компетентности.

Ключевые слова: логика, логическая компетентность, критическое мышление, образовательная технология, аргументация.

This article deals with the concept of developing critical thinking as an educational technology. There were offered ways of purposeful formation of logic competence.

Key words: logic, logic competence, critical thinking, educational technology, argumentation.

Концепция конечного образования, которая обеспечивала соответствие полученных в вузе знаний профессиональным требованиям почти на

весь срок трудовой активности ушла в прошлое. Роль логической компетентности, развивающей способности субъекта к освоению новых для него областей знаний должна возрастать и стать одним из главных результатов обучения в вузе [10], Логическая компетентность частично формирует следующее:

- коммуникативные навыки — умение понять поставленный вопрос, сформулировать релевантный ответ, принять позицию собеседника, найти моменты разногласий и точки совпадения, конструктивно строить диалог, формулировать и обосновывать собственную позицию;
- навыки работы с информацией — умение проследить общую логику изложения, выделить основные смысловые разделы и понять связи, анализировать информацию, полученную из разных источников;
- навыки организации мышления — умение структурировать поставленную задачу, выделяя и распределяя операции, необходимые для её разрешения.

Все это составляет общую подготовленность субъекта на первом этапе — к обучению вообще, а затем к его профессиональной деятельности в условиях постоянной необходимости быстро и эффективно приобретать новые знания в условиях изменения содержания и характера его работы [8, с. 130].

Именно по этой причине теоретическое и практическое значение преподавания логики нельзя переоценить. Современный подход в образовании предполагает, что изучение данной дисциплины направлено на формирование у студентов ряда общих и профессиональных компетенций.

Среди общих компетенций — владение культурой мышления, умение аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, понимание и анализ мировоззренческих и личностно-значимых философских проблем, рассмотрение сущности и значения информации в развитии современного информационного общества и другие.

В числе профессиональных компетенций числятся следующие: способность критически пересмыслить накопленный опыт, умение собирать, обрабатывать и интерпретировать данные современных научных исследований, формировать суждения о значении и последствиях своей профессиональной деятельности [4, с. 28].

Несмотря на то, что «Логика» — дисциплина гуманитарного цикла, она наглядным образом показывает единство теоретического и практического знания. При чтении данного курса теоретические сведения, не подкрепленные практическими заданиями, просто бесполезны и не имеют отношения к реальной профессиональной практике. Целью преподавателя становится попытка сохранить баланс теории и практики, привить

студенту культуру правильных рассуждений о любом предмете. Если удается уделить достаточно внимания практической стороне предмета, то тогда для студента «Логика» становится интересной и важной наукой. Из-за нехватки времени (заочное обучение) теоретический материал оказывается непривязанным к практике и тогда по отзывам студентов «Логика» — скучный, сложный и бесполезный предмет, на изучение которого жаль потраченного времени.

По мнению И.И. Матюшиной практическая часть изучения «Логики» включает в себя два взаимосвязанных процесса:

- изучение законов, норм, стандартов, то есть развитие навыков правильного мышления;
- умение видеть нарушения этих правил, отход от них, то есть развитие критического мышления [9, с. 115].

Нельзя делать акцент на какой-то один из этих процессов, потому что любое правило может быть до конца понятым только тогда, когда осознаются границы его действия или есть понимание того, как это правило может быть нарушено. Не случайно, все предлагаемые курсом «Логика» правила обязательно изучаются вместе с типичными ошибками их нарушений.

Практика показывает, что студент не будет видеть ошибки в конкретных примерах, ему все представляется одинаково правильным по причине того, что он выучил правила, но не обратил внимания на типичные нарушения.

Однако если студент выучит только нарушения норм и не обратит внимания на само правило, то почти все примеры им будут рассматриваться как неправильные. Именно поэтому при изучении определения и деления понятий, правил постановки вопросов студентам предлагаются примеры правильных и логически неправильных определений, делений, вопросов. Анализируя задания, студенты учатся аргументированно критиковать, а не просто критиканствовать, указывать на то, какое правило нарушается и какая ошибка совершена.

Принцип единства понимания нормы и ее нарушения работает и при изучении темы «Законы логики». Примеры рекламных слоганов («Обуем всех!» — обувной магазин, «Всегда везет!» — такси) вызывают бурную реакцию при обсуждении. Итак, «...предмет логики не может быть непрактичным, а правильное мышление не может быть не критичным», или логика должна быть практической, а мышление — критическим [9, с. 115].

Идея об использовании критического мышления в педагогической практике как метода, технологии или особой социальной практики была вызвана кризисом системы образования [3; 6; 7].

Можно ничего не знать о критическом мышлении, и, тем не менее, критическая установка

всегда присутствует в наших рассуждениях. Вся история философии, начиная с Древней Греции, является тому подтверждением: это критические аргументы в диалогах Платона, систематическая критика концепции Платона Аристотелем, своеобразная интерпретация критики И. Канта, а в 20 веке К. Поппер считал критическое мышление и критическую традицию ядром рационального мышления.

В наше время критическое мышление преподается как учебная дисциплина в ряде университетов США, Великобритании, Канады и других стран. Назовем такой подход к изучению критического мышления дидактическим.

Г.В. Сорина и И.Н. Грифцова, сторонники такого подхода, считают, что в реальном учебно-педагогическом процессе под «критическим мышлением» следует понимать, во-первых, новую учебную дисциплину, в основе которой интерпретация классической формальной логики. Во-вторых, критическое мышление — синтетическая область знания, начало формирования которой историко-философская мысль, а продолжение и развитие — современное междисциплинарное пространство логики, методологии науки, истории философии, теории массовых коммуникаций [5, с. 65-66].

Как учебную дисциплину «Критическое мышление» характеризует ряд особенностей:

- ориентация логических знаний на практическое приложение в конкретных гуманистических, социально-политических и естественнонаучных сферах;
- анализ различных видов ошибок в процессе рассуждения;
- интерес к анализу вопросительных форм, выявление их места и роли в принятии решения, разрешения конфликтов.

Считается, что в курс «Критического мышления» уже включены умения работать с понятиями и четко формулировать мысль, задавать вопросы и представлять релевантные ответы, выявлять ошибки рассуждающего субъекта. В таком случае, через призму перечисленных позиций, история философии органически входит в критическое мышление как важная предпосылка учебного курса [5, с. 68].

Чем же идеи критического мышления отличаются от традиционной формальной логики? Разница заключается в рассмотрении проблем взаимоотношения формальных и неформальных способов рассуждения, а также проблем самих форм рассуждения. Для классической логики главным является понятие логической формы, формы же рассуждения важны при рассмотрении неформальных способов рассуждения и применимы в рамках таких современных дисциплин как критическое мышление, теория аргументации неформальная логика.

Соотношение между формальной логикой и критическим мышлением следующее: формальная логика была конституирована в Средневековье, а теоретическое оформление критического мышления, теории аргументации, неклассической логики произошло во второй половине 20 века, а сам термин «kritическое мышление» введен Ю. Хабермасом в 1970 г.

Обращает на себя внимание и то, что формальная логика стремится к полной формализации, в то время как критическое мышление, теория аргументации пытаются учитывать контекст рассуждения и особенности рассуждающего субъекта, включая его эмоции, настроение. Современные направления стремятся к рационализации, систематизации рассуждений вне зависимости от области рассуждений, опираясь, безусловно, на разработки формальной логики, но становясь прагматично ориентированными [6, с. 171].

Именно прагматики, очевидности в практическом применении часто не хватает логике классической. Стремление формальной логики к представлению идеальных форм мышления — важнейшее ее отличие от критического мышления (теории аргументации, неформальной логики), которые обращаются напрямую к анализу текстов, и непосредственных разговорных ситуаций.

Интересный структурный подход к критическому мышлению был предложен известным российским логиком В.Н. Брюшинкиным. Для него критическое мышление — это «...последовательность умственных действий, направленная на проверку высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам, ценностям» [1, с. 30].

Речь идет о постоянной готовности к поиску новых фактов и норм, которые могут показать фактическую ложность логическую необоснованность или неприемлемость с общепринятой точки зрения. По мнению В.Н. Брюшинкина противоположностью критического мышления выступает догматическое мышление. Известно, что хотя критическое мышление связано с постоянной готовностью к пересмотру старого знания, оно включает в себя и преемственность по отношению к нему, поскольку всегда должна быть основа для критики. Именно в этом и будет проявляться критическая традиция:

- усвоение взглядов предшественников;
- проверка этих взглядов на непротиворечивость и последовательность;
- явное указание противоречий, непоследовательностей, несоответствий фактам нормам;
- выдвижение новой концепции, не имеющей найденных противоречий.

Рассмотренные в работе два подхода к изучению критического мышления (дидактический и структурный) не противоречат друг другу. Каждый из подходов является логическим дополнением другого и раскрывает отдельные стороны сложного понятия «kritическое мышление», уделяя особое внимание аргументации. Аргументация представляет собой инструмент, применяемый как в критическом, так и в догматическом мышлении. Различие между типами мышления определяется установками субъекта: критической или догматической. Если предпочтение отдаем все же критическому мышлению, то в нем должны присутствовать критическая установка (поиск несоответствия, выбор зависит от субъекта) и критическая аргументация (направленная на обоснование этих несоответствий).

Именно логическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности обращает пристальное внимание на критическую аргументацию, рассматривая ее в рамках курсов «Логика» и «Логические основы аргументации», позволяя использовать знания по логике для успешного профессионального обучения [7; 2, с.233].

Библиографический список

1. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация.// Критическое мышление, логика, аргументация: сборник статей. — Калининград: Изд-во КГУ, 2003. — 175 с.
2. Варламова Г.П. Элементы методики формирования логической компетентности. //Современные научноемкие технологии. — 2010. — №7. — 234-242 с.
3. Воевода Е.В. Критическое мышление как культурный феномен.//Язык и коммуникация в контексте культуры: сборник статей по материалам 7-й Международной науч.-практ. конф., 21 — 22 мая 2012г. — Рязань: РГУ им. Есенина, 2012. — 120-126 с.
4. Габдуллина Л.Б. Актуальные проблемы преподавания логики в высшем учебном заведении в условиях перехода к двухуровневой системе образования.// Проблеми викладання логіки та дисциплін логічного циклу, V Міжн. Наук.-практ. Конф. (2012; Київ) — К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. — 28-30 с.
5. Грифцова И.Н., Сорина Г.В. Идеи критического мышления сквозь призму историко-философской мысли. //Демократия в России и Европе: философское измерение: материалы международной конференции «Философские проблемы демократического общества». — Калининград: Изд-во КГУ, 2003. — 232 с.
6. Ивунина Е.Е. О различных подходах к понятию «kritическое мышление».//Молодой ученый. — 2009. — № 11. — 170-174 с.
7. Мерзлякова Т.Ю. Критическое мышление. Что это? (Электронный ресурс). Режим до-

- ступа:
[http://festival.1september.ru/articles/415219/.](http://festival.1september.ru/articles/415219/)
8. Мартишина Н.И. Логическая компетентность как основа науки и профессионального образования. //Высшее образование в России. — 2011. — №5. — 129-134 с.
 9. Матюшина И.И. Что развивает «Логику»: правильное мышление или критическое мышление?// Проблеми викладання логіки та дисциплін логічного циклу, V Міжн. Наук.-практ. Конф. (2012; Київ) — К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. — 115-116 с.
 10. Турчевская Б.К. Логико-информационный подход в обучении. // Проблемы высшего образования: материалы международной науч.-метод. конф., Хабаровск, 16-18 марта 2011г. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. Гос. ун-та, 2011. — 113-115 с.

Тютюсова Е.В., Блинов Л.В.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД — ОСНОВА РЕТРОИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Тютюсова Е.В. — аспирант, e-mail: milenat18@bk.ru; Блинов Л.В. — д. пед. н., профессор, кафедры «Теория и методика педагогического и дефектологического образования», академик МАНПО, e-mail: astrax@list.ru (ТОГУ)

В статье раскрывается понятие деятельностного подхода современного образования, который нацелен на развитие личности в социальной среде через формирование универсальных учебных действий.

Ключевые слова: деятельностный подход, деятельность, образование, стандарт, личность.

This article gives us the concept of the active approach in the modern education. This concept has the target to develop the personality in the social environment through the formation of universal educational actions.

Key words: active approach, activity, education, standard, personality.

Впервые во всех государственных образовательных стандартах напрямую указывается, что основой реализации содержательной и процессуальной сторон образования является деятельностный подход. Ко всем уровням образования в лице государства выдвигаются новые требования, как к результатам освоения общеобразовательных программ, так и к формированию социальной позиции на разных этапах образования личности. Приоритетным становится процесс формирования новой дидактической модели образования,

переход от «знаниевой» к «системно-деятельностной» парадигме.

Деятельность — специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Ильинков считал, что человек существует и усваивает новое посредством активной деятельности в формах, созданных его собственным трудом [3]. Деятельность находит свое выражение в процессе активного взаимодействия субъекта и объекта, сопровождается мотивацией и приводит к образованию нового продукта. Опираясь на деятельностную парадигму современного образования, определяем, что целью образования является развитие личности на основе формирования универсальных способов познания мира. Эти понятия очень важны для современного образования, так как позволяют, согласно системно — деятельностному подходу, строить обучение в контексте возможностей освоения учебной деятельности, т.е. научить учиться.

Глубокую разработку деятельностный подход получил в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. В начале 30-х годов С.Л. Рубинштейн сформулировал методологический принцип единства сознания и деятельности, который затем получил название «деятельностный подход». Его сущность заключалась в формировании и проявлении психики человека в практической деятельности. В дальнейшем разработку психологии деятельностного подхода продолжил А.Н. Леонтьев, который рассматривал деятельность как человеческую жизнь, которая является системой сменяющих друг друга деятельности. В своих трудах А.Н. Леонтьев говорил о "результате как мотиве и ценности деятельности". По его определению структура деятельности включает две взаимосвязанные стороны. Это операционная и мотивационная [4]. На высшем уровне деятельность должна побуждаться через мотив. Мотив в свою очередь это объект или предмет, на который направлена активность личности. Мотив жестко не записан, он должен быть обнаружен в процессе деятельности. На среднем уровне деятельности подчиняется цели, а низший уровень деятельности определяется способами ее осуществления[5].

Таким образом, с позиции практической деятельности как особой формы психической активности человека в деятельностном подходе рассматривается личность человека, ее социальная сущность, на которую делается основной акцент в обучении. Другими словами личность представляет собой совокупность социальных характеристик, которые человек приобретает в деятельности с позиции своего положения в обществе. Социальная среда, в которой живет человек, занимаясь различной деятельностью, вступая в отношения с другими людьми через общение, являет-

ся источником становления его личности. Именно это лежит в основе деятельностного подхода, который нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает и помогает отследить ценностные ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования.

Развитие личности рассматривается через формирование универсальных учебных действий, которые в образовании являются инвариантной основой. Результаты обучения и воспитания выделяют деятельностный подход в контексте универсальных учебных действий. Это позволяет обучающимся самостоятельно и успешно усваивать новые знания, умения, иначе говоря, умения учиться. УУД являются теми действиями, которые определяют мотивацию учеников к учению и ориентацию их в различных предметных областях. Осваивая универсальные учебные действия обучающийся получит возможность достигнуть самосовершенствования путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Иначе говоря, личность приобретет все те компетентности, обеспечивающие его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Таким образом, приоритетным направлением начального общего образования является формирование умений и навыков, предопределяющих успешность дальнейшего обучения.

Теория деятельностного подхода стала основой многих программ развивающего обучения начального образования. Исследования А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина показали, что в структуре каждого действия можно выделить три этапа — ориентировки в условии и порядке операций, при помощи которых выполняется действие, исполнения (реализации действия) и контроль его результатов, при котором сопоставляются желаемый и реальный продукт. Согласно этим этапам преподаватель должен организовать самостоятельную познавательную деятельность обучаемых в соответствии с законами мира деятельности. Конечно, для педагога задача усложняется, так как он должен создать на уроке такую ситуацию, при которой обучающие самостоятельно «откроют» знания.

В практической реализации деятельностного подхода это означает, что главной методической целью является не обучение методике решения специфических психогенных задач, возникающих в процессе разных видов деятельности, а создание условий для поиска этих задач, отделения их от технологических, этических и других аспектов. В этом случае аксиологический характер универсальных знаний выражается в том, что они выступают в качестве средства, необходимого для

решения задач, обладающих свойством широкого переноса на различные социальные ситуации.

Цели деятельностно-акцентированного образования должны предполагать:

- создание реальных возможностей для оптимизации самостоятельного поиска решений широкого круга учебных задач, определяющих продуктивное социальное развитие и выбор ценностно-смысовых установок;
- формирование социально-ориентированной личности, для которой характерны, с одной стороны, концептуальность самодвижения к поиску смысла свободы, добра, красоты, с другой стороны — мобильность по отношению к социальному пространству деятельности;
- развитие рефлексивных способностей в конструировании и выборе собственных путей социализации.

Инновационный характер деятельностного подхода определяется сегодня иной трактовкой понимания феномена «сознание».

В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов дают иную картину сложных взаимоотношений между сознанием и деятельностью: «Живое движение порождает действие, действие порождает самосознание, самосознание порождает деятельность, деятельность порождает сознание, сознание порождает свободное действие, свободное действие порождает личность, личность порождает новые виды деятельности, расширяет собственно сознание... В любом случае, когда превращенные формы входят в другие более широкие структуры или выступают автономно, между ними имеются живые противоречия, выступающие одновременно и как точки роста, и как движущие силы развития. Их единство — это лишь моменты в их бытии. С этой точки зрения сколько-нибудь длительное единство сознания и деятельности — это смерть того и другого» [2, с. 179].

С этой позиции для создания социально-ориентированной социокультурной среды необходимо:

- «поле» продуктивного взаимодействия;
- условия, содействующие социально-личностному росту;
- потенциальное стимулирование инновационной поисковой, творческой социальной деятельности;
- интерактивное взаимодействие профессионалов с учебными и образовательными структурами, осуществляющими передачу зафиксированных в культуре ценностей.

В качестве основных принципов моделирования непрерывного инновационного деятельностно-ориентированного процесса образования могут быть предложены следующие принципы:

- конверсия: отказ от притязаний на построение всеобщей системы перманентного обра-

- зования в пользу концептуально выстроенных, но конкретно направленных практико-ориентированных моделей;
- центрация на личность, а не на систему как средоточие непрерывно — образовательной деятельности;
 - инновационность: включенность в исследовательскую, проектную деятельность, направленность на создание нового личностно и социально значимого продукта;
 - социально ориентированный подход к образованию как созданию личностью собственного одновременно социокультурного опыта.

Роль и назначение элементов аксиологически ориентированной модели постдипломного образования педагогов представлена в таблице.

Таким образом, сегодня деятельностный подход является ретроинновацией в образовании, как исторически забытый подход, который с внедрением ФГОС включен в современное обучение. С самого начала в системно-деятельностном подходе выделяется результат деятельности как целенаправленной системы. Потому он нацелен не только на развитие личности и формирование гражданской идентичности, но и помогает отследить ценностные ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования.

Таблица

Функциональное назначение элементов деятельностно-ориентированной модели образования

Формы	Содержание	Состояние личности
Лекции, семинарско-практические занятия	Смысл и содержание предметного аспекта, раскрывающего сущность развития и саморазвития личности в контексте философских, психолого-педагогических, социологических и культурологических идей	Когнитивный диссонанс
Тренинги	Обращение к себе, внутрь себя. Поиск ментальных опор для снятия напряжения и установления равновесия между внешним и внутренним миром ценностей.	Установление внутреннего равновесия
Проектирование и проектная деятельность	Выбор семантических единиц для означивания смыслов групповой и индивидуальной деятельности в процессе поиска решений актуальных учебных задач	Установление равновесия между внешним и внутренним миром ценностей. Принятие новых ценностей, раскодирование стереотипов сознания.
Представление, материализация продукта деятельности (проекта)	Перевод значений из внутреннего плана во внешний. Отображение в символическом виде содержания ценностных ориентаций в различных видах деятельности.	Представление в знаково-символическом виде траектории перспективы своей реализации в социуме(отчуждение).
Практическая реализация результатов проекта	Корректировка своей позиции в процессе диалога разноплановых локальных культур	Формализация социального выбора в различных аспектах собственной деятельности.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения/ Педагогика М.: 2009 — №4. — С18-22.
2. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Очерки Российской психологии: Изд-во: Тривола. — 1994 год.
3. Ильенков Э.В. Идеальное // Философская энциклопедия. Т. 2. С. 219-227. М., 1962.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
5. Недорезова В.Л., Блинов Л.В. Межкультурное взаимодействие в образовательной среде вуза как фактор формирования социальной компетентности студентов/ Педагогическое образование и наука. 2009. № 12. С. 56-60.

**Совершенствование
образовательных технологий
преподавания естественно-научных
и технических дисциплин**

Агапова Е. Г., Хальзова Н. А.

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА
СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ**

Агапова Е. Г. — канд. физ.-матем. наук, доцент, доцент кафедры «Прикладная математика», e-mail: elenagarov@yandex.ru (ТОГУ); Хальзова Н. А. — канд. эконом. наук, доцент кафедры «Маркетинг и коммерция», e-mail: halzov@inbox.ru (ТОГУ)

В статье представлены разработки технологии обучения учебно-познавательного процесса на основе личностно-ориентированного подхода при получении профессионального образования бакалаврами по направлению Прикладная математика.

Ключевые слова: технологии обучения, личностно-ориентированный подход, прикладная математика

The paper presents the development of learning technology teaching and learning process through learner-centered approach in the preparation of professional education Bachelor of Applied Mathematics.

Key words : technology training , student-centered approach , applied mathematics

Согласно Федеральному Государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 01.03.04 Прикладная математика (уровень бакалавриата) область профессиональной деятельности выпускников, включает разработку и исследование математических методов и моделей объектов, систем, процессов и технологий, предназначенных для проведения расчетов, анализа и синтеза технических объектов и подготовки решений во всех сферах производственной, хозяйственной, экономической, социальной, управляемой деятельности, в науке, технике, медицине, образовании на основе современного программного обеспечения. Объектами профессиональной деятельности выпускников, являются математические модели, методы и научное программное обеспечение, предназначенное для проведения анализа и выработки решений в конкретных предметных областях [1]. Кафедра прикладной математики ФГБОУ ВО ТОГУ осуществляет следующие профили подготовки по направлению 01.03.04 «Прикладная математика»:

- применение математических методов к решению инженерных и экономических задач (ММИ);
- математическое моделирование в экономике и технике (ММЭ);
- комплексный анализ статистических данных (КАД).

В настоящее время в области высшего образования наличествуют динамичные и характерные изменения:

- внедряется и осваивается система многоуровневой подготовки студентов (бакалавр, специалист, магистр, кандидат наук);
- повышаются требования общества к качеству профессионального образования;
- обновляются технологии обучения;
- быстро меняются организационные и экономические условия деятельности вузов;
- обостряется конкурентная борьба на рынке образовательных услуг;
- меняется позиция государства по отношению к высшей школе [2].

Таким образом, современные образовательные стандарты и в том числе по направлению подготовки 01.03.04 Прикладная математика предусматривают реализацию деятельностного, компетентностного подхода в образовательном процессе, а это требует перехода от трансляции учебной информации по отдельным курсам к синтезу и симбиозу теории, инструментов математической обработки данных и алгоритмов управления.

Цель, апробированной и предлагаемой к рассмотрению, технологии обучения — организация учебно-познавательного процесса на основе личностно-ориентированного подхода при получении профессионального образования бакалаврами по направлению Прикладная математика.

Внедряемая нами технология ориентирована, на формирование такой важнейшей компетенции бакалавриата, как готовность к вариативным переменам в производственной, хозяйственной, экономической, социальной, управляемой деятельности, в науке и технике.

Наш опыт позволяет утверждать, что это возможно на основе развития способностей к личностному росту, творчеству, креативной компоненты обучаемого и новой роли преподавателя в реализации цели образования, определении эгапитарных форм, методов и средств обучения, формировании мировоззрения и раскрытии «эксклюзивных» свойств индивидов.

В наиболее общем плане сущность внедряемой авторами инновационной технологии заключается в том, что при проведении лекционных, практических и иных занятий обучение осуществлять создание, анализ и обработку студентами электронной версии информационного массива данных. Эти данные могут характеризовать реальные процессы в производственной, хозяйственной, экономической, социальной, управляемой деятельности, в науке, технике, медицине или образовании для получения научного результата (статья в журнале, участие в конкурсе научных работ и т.п.) [3, 4]. Необходимым условием является обеспечение преемственности полученных студентами результатов освоения дисциплины последующим учебным курсам.

На начальном этапе выстраивается симбиоз творчества и креатива преподавателей-единомышленников, студентов и специалистов-практиков. Формируется готовность совместно работать три семестра. Мотивацией студентов служит написание и публикация собственных научных результатов, участие в студенческих научных форумах, то есть личностный профессиональный рост. Не маловажным мотивом для студента выступает подготовка портфолио (личных достижений в науке) для продолжения обучения по программе магистратуры.

Мотивом внедрения образовательной технологии преподавателями станет написание совместных статей, подготовка монографий, руководство работами, участвующими в научных конкурсах студентов, создание тесной практической связи производство-ВУЗ. Обсуждая компетентности преподавателя, необходимо подчеркнуть важность как профессионального, так и духовного саморазвития преподавателя. На наш взгляд, именно синтез теории, инструментов математической обработки данных и алгоритмов управления могут обеспечить мощный прорыв при подготовке кадров для экономики страны.

Технология «Синтез теории, инструментов математической обработки данных и алгоритмов логистического управления» апробировалась при обучении студентов группы ММЭ (б)-21 ФГБОУ ВО ТОГУ в процессе освоения дисциплин перечисленных в таблице 1.

Результаты освоения курса «Логистика» студентами направления «Прикладная математика» Тихоокеанского государственного университета:

- разработка логистической стратегии управления рынком дошкольного образования на основе обработки и анализа данных по рождаемости;

- разработка логистической стратегии приемной компании образовательной организации, на примере данных по зачислению в магистратуру ФГБОУ ВО ТОГУ;
- подготовка к изданию совместно со студентом статьи «Стратегия построения инновационно-коммуникационного кластера системы непрерывного образования детей родившихся в Краснофлотском районе г. Хабаровска»;
- подготовка к изданию совместно со студентом статьи «Реализация Тихоокеанским государственным университетом дополнительных образовательных услуг для дошкольников»;
- подготовка к изданию совместно со студентом статьи «Расширение полномочий органов местного самоуправления по организации деятельности дошкольных образовательных учреждений на примере Краснофлотского района г. Хабаровска»;
- подготовка к изданию совместно со студентом статьи «От чего зависит выбор технического направления высшего образования абитуриентом»;
- подготовка к изданию совместно со студентом статьи «Демографический портрет абитуриента ТОГУ 2015»;
- подготовка к изданию совместно со студентом статьи «Обработка и анализ гуманитарных направлений по экспериментальным данным информационного массива «АБИТУРИЕНТ 2015»»;
- полученные результаты formalизованы в качестве входных данных учебной дисциплины Многомерные статистические методы.

Таблица 1

Взаимосвязь теории, инструментов математической обработки данных и алгоритмов логистического управления в системе обучения по направлению 01.03.04 Прикладная математика

Учебная дисциплина	Цель, согласно ООП	Форма отчетности	Ожидаемый практический результат
Обработка экспериментальных данных на ЭВМ	Изучить оценки значений показателей качества средств, комплексов или системы в целом, выявление закономерностей функционирования объекта в конкретных условиях эксплуатации, изучение типологии объектов (распознавание образов, классификация объектов); прогнозирование развития объектов в интересах организационного и технологического управления.	Зачет, 6 семестр	Сформирован массив данных, характеризующий производственную (хозяйственную, экономическую, социальную) сферу, построена математическая модель описывающая взаимосвязи данного массива, проверена адекватность разработанной математической модели, проведен анализ результатов моделирования.
Логистика	Развитие логистического мышления, усвоение терминологии и	Зачет, 7 семестр	На базе уже построенной в курсе «Обработка экспериментальных

	понятий логистики. Приобретение практических навыков построения математических моделей логистических цепей поставок, управления складом, производственных циклов, умение пользоваться современными пакетами анализа и обработки данных. Формирование навыков применения методов оптимальных решений в логистическом менеджменте.		данных на ЭВМ» математической модели разработка, внедрение и апробация логистической стратегии для производственной (хозяйственной, экономической, социальной) деятельности. Оценка эффективности логистического менеджмента. Написание и публикация студентами научных статей.
Многомерные статистические методы	Ознакомиться с основными направлениями статистического анализа данных, многофакторными моделями.	Зачет, 8 семестр	Работное статистическое оценивание полученных в курсе «Логистика» научных результатов методами статистического оценивания, факторного анализа, кластерного анализа, дискриминантного анализа, с использованием компонентного анализа в экономических и социальных исследованиях. Участие в конкурсе научных работ студентов. Написание преподавателями монографии по результатам педагогической деятельности модульного обучения.

Результаты изучения дисциплины «Обработка экспериментальных данных на ЭВМ» студентами направления «Прикладная математика» Тихоокеанского государственного университета:

- сформированы два информационных массива «Абитуриент магистратуры ТОГУ 2015» и «данные по рождаемости на 15 участке детской поликлиники №3 Краснофлотского района г. Хабаровска за 2003-2015 гг.»;
- построены две математические модели, описывающие взаимосвязи данного массива;
- проверена адекватность разработанных математических моделей, проведен анализ результатов моделирования;
- полученные результаты formalизованы в качестве входных данных учебной дисциплины «Логистика».

Результативность освоения учебной дисциплины «Многомерные статистические методы»:

- участие в международной научно-практической конференции «Молодежный научный форум: общественные и экономические науки» с исследовательской работой: «Формирование логистической стратегии управления рынком дошкольного образования на основе обработки и анализа данных по рождаемости», получены дипломы лауреатов за лучшую научную работу [5];
- участие в международной научно-практической конференции «Молодежный науч-

ный форум: Технические и математические науки» с исследовательской работой: «Обработка и анализ экспериментальных данных информационного массива «АБИТУРИЕНТ 2015» в процессе управления приемной компанией образовательной организации», получены сертификаты участников [6];

- утверждена тема выпускной квалификационной работы «Многомерный анализ в построении портрета абитуриента магистранта Дальнего Востока», исследование будет продолжено далее;
- утверждена тема выпускной квалификационной работы «Применение кластерного анализа на примере данных о слушателях воскресной физико-математической школы ТОГУ», исследование будет продолжено далее.

Такая высокая результативность процесса обучения обеспечена студентами-математиками и является, на наш взгляд, следствием их личной заинтересованности в поиске решений научно-прикладных проблем. Преподаватели, выбирая «сквозную» тематику практической и самостоятельной работы студента углубили изучение и исследование проблемы, используя концептуальные положения различных по природе наук. В нашем случае проблемы изучались последовательно и всесторонне, в том числе под углом зрения различных учебных дисциплин. Выполненные студентами исследовательские работы явля-

ются основой для выпускной квалификационной работы.

Выпускники-бакалавры группы ММЭ (б)-21 намерены продолжить вышеописанные исследования и дальше, в рамках обучения в магистратуре ТОГУ и написания магистерских диссертаций. Полученный же опыт научно-исследовательской деятельности по сбору и обработке статистических материалов, необходимых для расчетов и конкретных практических выводов и выработке решений в конкретных предметных областях они считают для себя бесценным.

Более подробно технология «Синтез теории, инструментов математической обработки данных и алгоритмов логистического управления» будет представлена в монографии авторов «Формирование логистической стратегии управления на основе обработки экспериментальных данных». Монография авторов статьи находится на стадии издания, плановая дата выхода второй квартал 2016 года.

Библиографический список

1. Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 N 208 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 01.03.04 Прикладная математика (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 27.03.2015 N 36591).
2. Хальзова Н.А. Исследование рынка образовательных услуг как составная часть маркетинговой стратегии ВУЗа. Ученые заметки ТОГУ, т.6, № 1, 2015, — С. 79 — 88 [Электронный ресурс] Режим доступа. — URL: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU_6_12.pdf.
3. Агапова Е. Г., Чудин А. О. Построение прогноза температуры поверхности океана с помощью теории временных рядов Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ» 2013, Том 4, № 4, С. 1310 - 1315 [Электронный ресурс] Режим доступа. — URL: http://ejournal.khstu.ru/media/2013/TGU_4_238.pdf.
4. Агапова Е. Г., Качаева К. А., Коляда Д. А., Метешова Е. С., Молокова Л. В, Соловьев А. А. Временные ряды в постпрогнозе паводка Дальнего Востока 2013 года // Молодежный научный форум: Естественные и медицинские науки. Электронный сборник статей по материалам VIII студенческой международной заочной научно-практической конференции. -Москва: Изд. «МЦНО», -2014. -№ 1(8)/ [Электронный ресурс] -Режим доступа. - URL:[http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_nature/1\(8\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_nature/1(8).pdf).
5. Колисова М. В., Нартыш А. И., Ким С. Д., Агапова Е. Г., Обработка и анализ экспериментальных данных информационного массива «АБИТУРИЕНТ 2015» в процессе управления приемной компанией образовательной организации // Молодежный научный форум: Технические и математические науки: электр. сб. ст. по материалам XXXI студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. — М.: «МЦНО». -2016 — № 2(31) / [Электронный ресурс]-Режим доступа. URL:[http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_tech/2\(31\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_tech/2(31).pdf).
6. Козлов Д. Е., Магрук А. И., Островская М. Е., Хальзова Н. А., Формирование логистической стратегии управления рынком дошкольного образования на основе обработки и анализа данных по рождаемости // Молодежный научный форум: Общественные и экономические науки: электр. сб. ст. по материалам XXXI студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. — М.: «МЦНО». — 2016 -№ 2(31) / [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_social/2\(31\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_social/2(31).pdf).

Бузыкова Ю.С., Бурнаева Е.М.

ПРОГРАММНЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ СРЕДЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТОГУ

Бузыкова Ю.С. — канд. пед. наук, доцент кафедры Информатика, e-mail: juliaserg_buz@mail.ru; Бурнаева Е.М. — кандидат культурологии, доцент кафедры Информатика, e-mail: [\(ТОГУ\)](mailto:burnaeva_e@mail.ru)

Статья раскрывает обзор программных средств, предназначенных для создания электронной информационно-образовательной среды организации на уровне педагогического работника на базе ТОГУ

Ключевые слова: среда дистанционной поддержки обучения, дистанционные образовательные технологии, электронная информационно-образовательная среда организации Google Apps for Education

The article reveals an overview of software tools for creating the electronic educational environment at the level of the teaching staff on the basis of PNU

Key words: environment to support distance learning, distance educational technologies, electronic information and educational environment of the organization Google Apps for Education

Новые образовательные стандарты направляют все больше образовательную деятельность в сторону организации самостоятельной работы

студентов. Так в ТОГУ 50 % учебного времени отводится на самостоятельную работу. Но, с другой стороны, тестирование ФЭПО и Бакалаврский экзамен в on-line режиме — предполагает глубокие знания студентов по проходимым дисциплинам.

Данные тенденции требуют необходимость в поиске инновационных методов интенсификации образовательного процесса. В связи с этим мы предлагаем развивать дистанционную поддержку образовательного процесса средствами и методами, которые присущи дистанционному обучению в традиционном образовательном процессе вуза для студентов дневного отделения ТОГУ.

Под средой дистанционной поддержки обучения (СДПО) мы понимаем образовательное про-

странство с внедренными в него информационно-коммуникационными технологиями, где «дистанционный» понимается как управление самостоятельной работой студентов с помощью технических средств обучения, компьютерных и интернет технологий.

Актуальность использования информационно-коммуникативных технологий в образовании на современном этапе обозначено в федеральном законе об Образовании (от 29.12.2012 N 273-ФЗ) и требованиях ФГОС 3+. В табл.1 мы проследили требования и права, которые возлагает государство на Вузы, педагогического работника и обуляемого, посредством этих законов.

Таблица 1

Актуальность использования информационно-коммуникативных технологий в образовании

Государство	Вуз (ТОГУ)	Педагогический работник ТОГУ	Обучаемый (студент дневного обучения ТОГУ)
ФЗ об Образовании от 29.12.2012 N 273-ФЗ и ФГОС 3+: Обязывают размещать на веб-сайтах ВУЗов информацию, отражающую различные стороны образовательного процесса: учебные планы, РПД и т.д.; Вводят новые категории: «электронная информационно-образовательная среда организации», «электронное обучение», «дистанционные образовательные технологии»; Предполагают формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса.	Трехуровневая электронная информационно-образовательная среда организации: веб-сайт вуза; веб-сайт факультета; веб-сайт кафедры.	Требуется 4-й уровень образовательной среды — сайт преподавателя с ограниченным доступом, где выложены: лекции, литература, учебные материалы, задания и тесты для проверки усвоения материала, электронный журнал преподавателя. и т.п.	Возможность посещать все среды с любой точки земного шара

Государство обязывает вузы создавать электронную информационно-образовательную среду организации, и размещение на ней информации, отражающие различные стороны образовательного процесса. В настоящее время все высшие учебные заведения серьезно озабочены актуальностью использования информационно-коммуникативных технологий в образовании и созданием и модифицированием собственной электронной информационно-образовательной средой организации. В рамках ТОГУ это 3-уровневая образовательная среда, и напрашивается 4 уровень — сайт преподавателя с учебными материалами и формированием электронного

портфолио обучающегося, в том числе сохранения работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы. Доступность этих сред регламентируются государством возможностью посещения их с любой точки земного шара.

При поиске программных средств для создания среды дистанционной поддержки обучения студентов ТОГУ, мы исходили из того, что необходимо учитывать то, что уровни информационно-коммуникативных компетенций преподавателей могут существенно различаться. Мы ставили перед собой задачу, подобрать такие программные средства, с помощью которых ППС с начальным уровнем информационно-коммуникативной

компетенцией могли создать её самостоятельно, без профессиональных знаний в области программирования и т.д.

Так, например, всем известная система MOODLE «имеет жесткую централизованную структуру, предъявляющая достаточно высокие пороговые требования к квалификации пользователей и к предоставляемым ими учебным материалам» [1]. Часто, это не дает возможность преподавателям, не владеющим необходимыми навыками системного администрирования среды и не способных оперативно изменять и модифицировать, использовать в ней педагогические инструменты.

Другую среду для формирования системы предлагает Google, который для образовательных организаций (при условии использования корпо-

ративной почты на платформе Google) дает возможность доступа к расширенным сервисам. Сервисы Google дают возможность организации децентрализованной среды, которая в этом случае обладает свойствами слабосвязанной сетевой структурой. «Такая среда позволяет формировать «точки роста» — автономные учебные среды. «Владельцем» такой среды может стать отдельный преподаватель. Среда, обладающая свойством распределённости, может состоять из произвольного количества независимых структурных единиц, объединенных интегрирующими связями» [1]. На рис 1 представлена модель управления средой Google в сравнении со средой Moodle, где наглядно показаны принципиальные отличия прав доступа к управлению средой преподавателем.

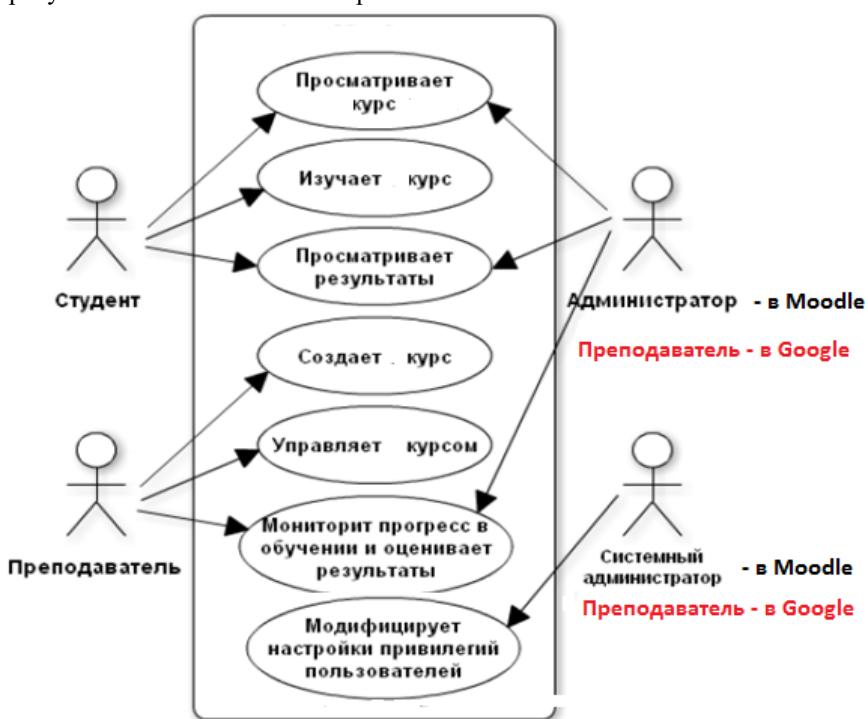


Рис. 1. Модель управления образовательной средой дистанционной поддержки обучения в сравнении Moodle и средствами Google.

В связи с этим, эффективная организация такой среды, зависит от разных педагогических условий, одним из которых являются организационные условия — определяющие требования к структурной организации среды и её физической реализации. Так на базе ТОГУ, созданы личные кабинеты преподавателей и обучающихся, в которых есть выходы на корпоративные почты созданные на платформе Google, и с возможностью использования расширенных сервисов Google Apps for Education. Основными преимуществами которых являются: минимальные требования к аппаратному обеспечению; программное обеспечение, которое не требуют затрат на приобретение и обслуживание; поддерживается всеми ОС, которые используются учебными заведениями;

поддерживается работа с любым мобильным устройством (смартфоны); инструменты Google Apps for Education бесплатны для образовательных учреждений.

Программные средства на основе Google Apps for Education для создания среды дистанционной поддержки обучения студентов ТОГУ, предназначенные для ППС с начальным уровнем информационно-коммуникативной компетенцией, а именно: умением пользоваться Личным кабинетом ТОГУ, Умением пользоваться электронной почтой, Знать программы: презентации (POWER POINT), текстовый процессор WORD и т.п. На рисунке 2 продемонстрированы сервисы Google для разработчиков СДПО упрощенного варианта.



Рис. 2. Сервисы Google для разработчиков СДПО (упрощенный вариант)

Рассмотрим базовые возможности сервисов предлагаемых для разработчиков:

Gmail- является полнофункциональный почтовым клиентом.

Сайты Google представляет собой конструктор сайтов с возможностью публикации видео, изображений, документов и предоставляет организацию Интернет-пространства, где есть возможность делиться информацией.

Диск Google предоставляет возможность доступа к файлам или целым папкам отдельным людям, всей команде или даже подрядчикам, партнерам и подразделениям. Существует возможность писать и отвечать на комментарии к файлам.

Презентации Google это приложение, позволяющее создавать и редактировать презентации, предоставлять доступ и работать со слайдами одновременно с другими пользователями.

Документы Google это представляют собой бесплатный онлайновый "Офис", который поддерживает текстовый процессор.

Формы Google это бесплатное приложение для сбора каких-либо данных пользователей сети.

Таблицы Google это бесплатное приложение, предназначено для создания и редактирования таблиц, а также позволяет создавать новые таблицы, открывать и редактировать существующие, которые были созданы через веб-интерфейс, на компьютере или мобильном устройстве, предоставлять доступ к таблицам и работать с ними одновременно с другими пользователями.

Дополнение к таблицам Google — Flubaroo — этот инструмент позволяет в автоматизированном режиме проверить тестовые задания, сформировать отчет успеваемости обучающегося: количество правильных ответов, % правильных и непра-

вильных ответов. Самое главное в автоматизированном режиме отправить учащимся оценки с их результатами теста.

Google Classroom (выпуск весна 2014 г.) новый сервис, который предназначен для управления процессом обучения. Педагогический работник с помощью этого сервиса может организовать учебную среду, в которой есть возможность выложить необходимые задания для самостоятельной работы, тесты, материалы для самостоятельного изучения. У преподавателя есть возможность проверки выполненных работ и написание рецензии. Возможность формирования автоматизированного журнала оценок.

С сентября 2015 г на кафедре группой педагогических работников (Ю. С. Бузыковой, Е. М. Бурнаевой, Т. А. Ждановой и А. С. Зуфаровой) была организована «Среда дистанционной поддержки обучения», которую можно увидеть на сайте кафедры Информатики ТОГУ/Учебно-методические материалы/Личные страницы преподавателя. Сущность такой среды заключается в том, что у каждого преподавателя организован собственный сайт, в котором выложены РПД (для ознакомления с ними студентов согласно приказу ТОГУ №001/367 от 12.12.2014 п.3.24), лекции, лабораторные работы, задания для самостоятельной работы, тесты. В этой же среде сохраняются все сделанные студентами работы.

В целом, мы продолжаем работать над развитием СДПО, и наш опыт может лежать в основу курсов повышения квалификации преподавателей ТОГУ по конструированию собственной СДПО.

Библиографический список

1. Калмыкова С. В. Развитие информационно-коммуникативной компетенции преподавателей вуза в среде дистанционной поддержки обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Калмыкова Светлана Владимировна; [Место защиты: С.-Петербург. гос. политехн. ун-т]. — Санкт-Петербург, 2011.- 250 с.

Бычкова Г.С.

**РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
В ФОРМИРОВАНИИ ОСОЗНАННОЙ
МОТИВАЦИИ ПОЛУЧЕНИЯ ЗНАНИЙ**

Бычкова Г.С. — кандидат биологических наук, доцент кафедры «Экология, биологии, химии» (ТОГУ), e-mail: bichkova-gala47@yandex.ru

В статье рассматривается организация самостоятельной работы, возможности использования при проведении занятий разнообразных активных форм и информационных технологий, направленных на формирование осознанной мотивации получения знаний, повышение уровня формирования ключевых компетенций в процессе преподавания дисциплины «общая экология»

Ключевые слова: мотивация самостоятельной работы, активные методы обучения, информационные технологии, ключевые компетенции

The article deals with the organization of independent work , the possibility of using a variety of activities during the active forms and information technology, aimed at the formation of a conscious motivation of learning , increased formation of Key competencies.

Key words: motivation of self-study, active learning methods, information technology, core competencies.

Развитие современного мирового сообщества выдвигает новые требования в развитии процессов модернизации сферы образования. Мировой социум приобретает совершенно иное качество. Это общество, которое основано на информационных ресурсах и определяющим фактором его социального прогресса и дальнейшего развития информация и интеллектуальный потенциал [2]. Важнейшей глобальной общечеловеческой проблемой современности становится экологическая проблема. В связи с этим является важным формирование у каждой личности высокого уровня экологической культуры [1].

Курс учебной дисциплины «Общая экология» способствует систематизации имеющихся знаний и формированию системных базисных знаний основных экологических законов, определяющих существование и взаимодействие биологических

систем разных уровней (организмов, популяций, биоценозов и экосистем). При отборе содержания использован культурообразный подход, в соответствии с которым обучающиеся должны усвоить знания и умения, необходимые для формирования общей культуры, определяющей адекватное поведение человека в окружающей среде, востребованные в жизни и в практической деятельности. Особое внимание уделено формированию знаний о современной естественно — научной картине мира, ценностных ориентаций, что свидетельствует о гуманизации экологического образования, предусматривает формирование у обучающихся общенаучных знаний, умений и навыков, универсальных способов деятельности и ключевых компетенций. Приоритетными из них при изучении экологии являются умение анализировать, оценивать и обобщать сведения по экологическим проблемам, уметь находить и использовать информацию из различных источников. Дисциплина «Общая экология» ориентирована на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, в частности таких, как умение: обосновывать место и роль экологических знаний в практической деятельности людей, в развитии современных технологий; проводить наблюдения за экосистемами с целью их описания и выявления естественных и антропогенных изменений; находить и анализировать экологическую информацию; формировать познавательные интересы, интеллектуальные и творческие способности обучающихся в процессе изучения экологических явлений; решать сложные и противоречивые экологические проблемы, возникающие в процессе взаимодействия общества с окружающей природой, используя современные научные взгляды, идеи, теории, концепции, гипотезы в системе человек–общество–природа в ходе работы с различными источниками информации; убежденности в возможности решения проблем во взаимоотношениях общества и природы, необходимости рационального природопользования, бережного отношения к природным ресурсам и окружающей среде, собственному здоровью, умению вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, сохраняя уважение к собеседнику.

Для успешного усвоения ключевых компетенций важно не только знания и умения, но и приобретение студентами практических навыков, опыта самостоятельной деятельности. В преподавании дисциплины применяются различные виды образовательных технологий: активные и интерактивные формы проведения занятий: деловые и ролевые игры, разбор ситуаций, в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Традиционные формы занятий, которые применяются в методике высшей школы в настоящее время, должны перемещать акцент не на заучивание конкретного материала по изучаемо-

му предмету, а формировать в больше степени навыки работы с различными формами информации, способности к самостоятельному принятию решений. Формирование способности находить, отбирать необходимую информацию по каждой теме, умению представить этот материал в форме устного доклада, либо в различных письменных работах (тезисы, эссе, рефераты, проекты) является важной частью формирования ключевых компетенций по направлению подготовки «Экология и природопользование» профиль «Экология». Изменившиеся требования в подготовке специалистов: переход от «знаниевого» уровня к компетентностному — требуют пересмотра характера проведения занятий как традиционных, так и введение новых активных форм.

Лекционные занятия — являются традиционной формой проведения занятий, предполагающей монолог «лектор — студенческая аудитория», содержащей теоретический материал, обратная связь в которой осуществляется в форме контрольных тестов по текущим темам. Современная лекция не может быть источником исчерпывающей информации по предмету. При чтении данного курса применяются различные виды лекций, как вводная, обзорная, проблемная, лекция-информация, лекция-визуализация, лекция-консультация, лекция конференция. Использование проекционного оборудования и средств мультимедийной техники позволяет сопровождать лекционный материал презентацией, выполненной в Power Point. Это позволяет вывести на слайды текст опорного конспекта, содержащего основные понятия, термины, ключевые слова, которые студент должен четко освоить при изучении данного предмета. Использование медиаконтентов предметной виртуальной среды (рисунки, таблицный материал, карты, визуальный видеоряд мультимедийных заставок, анимаций) позволяют иллюстрировать, представленный в лекции материал. В этом случае конспект лекций, содержащий основные понятия, положения и терминологию, выполняет функцию навигатора, помогающего студенту правильно набрать ключевые слова при поиске необходимой информации по конкретной теме в интернете при подготовке к контрольным мероприятиям по предмету и выполнении различных форм самостоятельных работ. Для закрепления и дальнейшего расширения знаний по данной теме в содержание лекций также включается перечень тематики самостоятельных работы по данной теме, требования к их выполнению, примеры аналогичных работ прошлых лет, вопросы для самоконтроля. При чтении лекций используются фрагменты учебных и авторских ЦОР (цифровых образовательных ресурсов), созданных преподавателем и представленных студентами. По отдельным вопросам лекционных тем могут быть заслушаны сообщения студентов, подготовленных заранее, дополняю-

щих содержание лекции, либо содержащих видеоряд или анимации, выполненные студентом самостоятельно. Такое сообщение оценивается в бальной системе и баллы зачитываются в рейтинг студента, что является одним из стимулов к выбору данного вида самостоятельной работы.

Лекция конференция. Например: «История становления науки экологии». Студенты, используя различные источники информации, самостоятельно готовят доклады. Тематика докладов включает характеристику основных этапов становления науки «Экология», биографии ученых и их вклад в формирование терминологии и основных законов экологии. Ведущие председатель и секретарь — студенты. Оценка выступлений проводится в конце конференции студентами с использованием бальной системы оценивается доклад, свободное владение материалом, грамотное изложение, ответы на вопросы, письменное оформление доклада. В соответствии с требованиями к оформлению письменных работ в ТОГУ. При наличии презентации, сопровождающей доклад, оценивается её содержание, оформление, использование при сопровождении доклада

Практические занятия — анализ и активное обсуждение информации, в том числе найденной в сети Интернет по теме занятия. Например: в теме «Среды жизни» студентам разрешается использовать информацию Интернет непосредственно на занятии при оформлении сводной таблицы «Характеристика основных адаптаций животных и растений к условиям существования в различных средах жизни» с демонстрацией видеоряда различных животных и растений. При выполнении расчетных задач применительно к конкретным ситуациям используется электронное программное обеспечение для обработки полученных расчетных данных и построении графиков.

Семинарские занятия — анализ и активное обсуждение информации, в том числе найденной в сети Интернет по теме занятия. Использование полученных знаний применительно к конкретным ситуациям своего города, своего района, к себе лично. Такая форма, когда каждый студент выступает по конкретному вопросу семинара, а часть студентов «безбилетников», как такое явление называется в зарубежной методике высшей школы, остается безучастным, не устраивает требования современной методики, требующей повышения уровня самостоятельности и активности в освоении студентами знаний. Современные требования к данной форме занятий требует большего проявления активности и самостоятельной подготовки студентов. Помимо предварительного повторения лекционного материала по теме, выносимой для обсуждения на семинаре целесообразно использовать групповые формы работы. Каждая группа студентов (3-4) выполняет одно задание из вопросов, обозначенных в плане

семинара. Для представления результатов коллективной работы студенты создают презентации. По желанию студентов они могут подготовить дополнительные материалы (сообщения, рефераты, видеоматериалы). Презентации и рефераты могут быть оформлены в стендовой форме.

Учебный кейс — является альтернативой семинарским занятиям [3]. Этот метод проведения практических занятий в большей степени соответствует реалиям современной жизни, это более результативная и более трудоемкая форма, которая требует больше времени на подготовку, проработку литературных источников и погружения в Интернет, консультаций с преподавателем. Данный метод учит работать в группе, нести ответственность за раздел темы, порученной группой. Каждая тема закрепляется за группой студентов, определяется руководитель, докладчики по основным вопросам, содокладчики. Руководитель обеспечивает готовность группы к занятию. Каждый студент, побывав в роли руководителя учебного кейса, может проверить себя на способность организовать работу группы, либо быть добросовестным исполнителем, способным во время и ответственно отнестись к заданию и не подвести группу. Абстракт — введение в тему, само ведение дискуссии, проверка освоения материала по контрольным вопросам входит в обязанности руководителя. Подведение итогов, подсчет баллов за участие в подготовке, проведении, участии с докладами, в обсуждении, ответы на контрольные вопросы оцениваются в баллах, цена баллов обсуждается в группе предварительно. Задачи преподавателя состоят в определении самой темы, контроле за направлением дискуссии, итоговой оценки работы группы и участия каждого студента [3].

Самостоятельная работа — включает подготовку выступлений к занятиям, написание рефератов, использование проектных технологий — иллюстрация сообщений и выступлений на различных формах занятий в виде презентаций, в том числе демонстрация собственных фотографий и видео-материалов, предполагает изучение международных документов: деклараций, международных конвенций, а также инициативный поиск новой информации, главным образом через сети Интернет. В начале занятий студенты получают сводную информацию о формах проведения аудиторных занятий, самостоятельной работы и формах контроля знаний. Студентам предоставляется список тем лекционных, практических заданий, тематика самостоятельных работ и индивидуальных проектов, рефератов и эссе. В курсе «Общая экология» активно используются интерактивные виды проведения занятий, включая все доступные формы творческого освоения материала: самостоятельный поиск необходимых информационных данных, анализ и отбор необ-

ходимого материала; оформление его в письменной форме (реферат, эссе); использование этого материала в дискуссии и в разработке собственных проектов по современным проблемам экологии с применением различных методов современных информационных технологий [5]. Активность студентов в значительной мере поддерживается творческим настроем преподавателя.

При подготовке письменных работ в обязательном порядке должны быть представлены: план работы, список использованной литературы, оформленный согласно действующим правилам библиографического описания использованных источников. Тема реферата может быть выбрана в соответствии приводимым в каждой теме списком согласно интересами учащихся. В реферате должны быть освещены: во-первых, естественно-научные и социальные и экологические стороны проблемы; во-вторых, представлены как общетеоретические положения, так и конкретные примеры, приветствуется использование собственных примеров из окружающей жизни. Реферат основывается на проработке различных источников: нескольких дополнительных специальных монографий или статей к основной литературе источников. Для подготовки реферата должны использоваться только специальные релевантные источники. В реферахах, тематика которых связана с динамикой каких либо явлений за многие годы, либо исторического развития научных взглядов на какую-либо проблему, следует использовать источники за период не более 10 лет.

Примерные типы самостоятельных работ и форм контроля:

- обсуждения докладов студентов по предложененной тематике;
- самостоятельные проекты;
- рефераты;
- эссе;
- сообщения, включающие дополнительный материал в лекциях;
- подборка видеоматериалов по экологии;
- вопросы для самоконтроля по каждой из тем курса;
- тесты для текущего контроля по темам;
- контрольное компьютерное тестирование по всему курсу
- промежуточная аттестация (экзамен).

Проектная деятельность. Тема проекта выбирается из предложенных тем для самостоятельных работ по конкретным темам модулей. Проект может использоваться для промежуточной аттестации и в качестве защиты на экзамене. В последнем случае темы должны быть более сложными и могут включать решение самостоятельных задач. Результаты проекта оформляются соответствие с требованиями к оформлению рефератов, сопровождаться публичной защитой и демонстрацией основных положений в виде презентации.

Таким образом, использование новых активных форм и информационных технологий позволяют поднять как сам учебный процесс, так и самостоятельную работу студентов на качественно новый, осознанный уровень, а также способствует повышению интереса к самостоятельной работе, стимулирует соревновательный характер познавательной деятельности студентов.

Библиографический список

1. Бычкова Г.С. Программа учебной дисциплины «Экология»// Г.С. Бычкова.-Хабаровск: КГБУ ДПО ХКИПКСПО, 2014.- 48 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 год. М.: АПКиПРО. 2002.-24с.
3. Бычкова, Г.С. Методический комплекс к учебному кейсу «Человечество в атмосфере» в курсе «Глобальная экология» /Г.С. Бычкова // Научное чтение: «Биология. Экология. Химия. Образование»: сб. науч. тр. по итогам работы 54 науч. конф. преподавателей ДВГГУ / под ред. В.Т. Тагировой, А.Ф. Дуллина; Дальневост. гос. гуманитар. ун-т. Хабаровск, 2008. — С. 85-88.
4. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий./ Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. М.: АПК и ППРО, 2005.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеев, А.Е. Петров. М.:Изд. Центр « Академия», 2005. 271 с.

Горбанева Л.В.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Горбанева Л.В. — ст. преп. кафедры «Физика», e-mail: largorbaneva@mail.ru (ТОГУ).

Приведены примеры используемых образовательных технологий, способствующие повышению теоретической, практической и мотивационной готовности учителя к организации обучения школьников и проведению научно-исследовательской деятельности учащихся по физике.

Ключевые слова: совершенствования подготовки будущих учителей, интерактивные методы обучения.

The examples of the used educational technologies promoting increase of theoretical, practical and motivational readiness of the teacher for the organization of training of school stu-

dents and carrying out research activities of pupils for physics are given.

Key words: improvement of training of future teachers, interactive methods of training.

Стратегические цели, которые ставит государство перед образованием — раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире [1]. На это указывает проект «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», который стартовал по инициативе президента РФ в сфере отечественного образования. Этот проект направлен на модернизацию и инновационное развитие образования.

Основные направления проекта: обновление образовательных стандартов, стимулирование инноваций в сфере образования и другие.

Это говорит о том, что уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, сориентироваться в высокотехнологичном конкурентном мире.

Решению этой задачи должны способствовать обновленные образовательные стандарты. В основу Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения положен системно-деятельностный подход, предполагающий изменение требований к структуре образовательных программ. Вносятся изменения к условиям реализации образовательных программ и требованиям к результатам их освоения [2]. Главное отличительное качество учебной деятельности состоит в том, что логика учебной деятельности задается логикой развертывания учебного содержания. Учебно-исследовательская и проектная деятельность становится первостепенной, что, по мнению разработчиков, будет способствовать становлению индивидуальной образовательной траектории учащихся. Подготовка учителя к организации такой деятельности является важной составляющей учебного процесса при подготовке будущих учителей и переподготовке действующих учителей физики в современных условиях.

Для совершенствования подготовки будущих учителей при разработке рабочих программ по дисциплинам «Теория и методика обучения физике», «Современные средства оценивания результатов обучения» пересматриваются образовательные технологии подготовки, вносятся изменения к видам самостоятельной работы студентов. В содержании отражены современные научные и методические исследования о современных подходах к обучению.

Также наравне с обязательными дисциплинами студентам предлагаются курсы по выбору, изучение которых будет способствовать выработке умений и навыков использования современных методов обучения. Примерами таких курсов являются «Методика научно-исследовательской

деятельности», «Организация исследовательской деятельности учащихся», «Методика преподавания физики в профильных классах», «Современные проблемы методики преподавания физики». Эти дисциплины ориентированы на творческое усвоение студентами новых подходов к организации учебного процесса, на их активную работу по освоению и использованию информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе.

Для совершенствования подготовки студентов на занятиях сочетается традиционная лекционно-семинарская деятельность с использованием интерактивных форм проведения занятий. При использовании интерактивных форм преподаватель способствует вовлечению студентов в активную учебно-познавательную деятельность. На занятиях используется проектная деятельность, организуются индивидуальная, парная и групповая работа с документами и различными источниками информации. Это позволяет создать такую среду, которая будет способствовать подготовке будущих учителей, готовых вести образовательную деятельность в современных условиях.

Самые популярные интерактивные методы обучения, которые используются на занятиях:

- работа в малых группах;
- ролевая игра, в ходе которой студенты представляют свои разработки по представлению учебного материала для школьников и происходит разыгрывание участниками группы фрагмента урока с заранее распределенными ролями;
- разработка учебного проекта и защита его на занятии;
- лекция-вдоем позволяет распределить учебный материал в диалогическом общении двух преподавателей (чаще всего это преподаватель по педагогике и методике обучения физике), при этом рассматриваются общие вопросы педагогики, и сразу моделируются реальные профессиональные ситуации с учетом содержания и структуры учебного предмета физика. Этот вид лекций заставляет студентов активно включаться в мыслительный процесс, сравнивать разные точки зрения на одну и ту же ситуацию;
- лекция-визуализация способствует использовать по новому принцип наглядности. Преобразование устной информации, в сочетании с использованием рисунков, таблиц, анимаций способствует активному включению мыслительной деятельности студентов;
- кейс-технологии: метод ситуационного анализа, ситуационные задачи и упражнения, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование и другие [2].

Использование разнообразных интерактивных методов создаёт предпосылки готовности внедрять в своей будущей деятельности освоенные умения и навыки, что будет способствовать быстрой адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности.

Для реализации новых образовательных стандартов образования стремительно развивается учебное оборудование, технические средства обучения, программное обеспечение, используемые учителями. Используя новое оборудование, разрабатываются новые опыты, возникают новые педагогические технологии. Эти мероприятия должны повысить «продуктивность» образовательного процесса, что способствует развитию личностного потенциала учащихся.

Но развитие зависит не только от объективных (наличие нового, высокотехнологичного оборудования), но и субъективных возможностей реализации поставленных национальной инициативой задач. Важно понимать, что вложения в образование больших средств, обновление стандартов и оборудование школ не принесут желаемого результата, если не будет подготовленных и обученных учителей, способных реализовать поставленные задачи. Развитие науки, техники и научно-технических технологий также требует внесения изменений в содержание методической подготовки учителя физики.

Ознакомление студентов с современными достижениями и перспективами в науке проходит через курсы по выбору «Физические основыnanoструктур и нанотехнологий», «Фотохимические и фотоэлектрические процессы в композициях» «Современные проблемы спектроскопии». Знакомство с современными высокотехнологичными приборами проходит при изучении дисциплин «Основы сканирующей зондовой микроскопии», «Методы нанодиагностики», «Аудиовизуальные методы регистрации в физическом эксперименте», организованное на базе лабораторий нашего вуза.

Изучение дисциплины «Физические основы nanoструктур и нанотехнологий» студенты знакомятся с новой отраслью знаний — нанотехнологии, что будет способствовать развитию интереса студентов к проблеме нанотехнологий, роли нанотехнологий в реализации потребностей человечества. При изучении дисциплины «Основы сканирующей зондовой микроскопии» знакомятся с одним из наиболее мощных и универсальных современных методов исследования — сканирующей зондовой микроскопией. С развитием методологии сканирующей зондовой микроскопии неразрывно связаны современные достижения в области создания и исследования наноматериалов, а сама методика приобрела статус одной из базовых в современном материаловедении, что обуславливает актуальность ее изучения будущими учителями физики.

Таким образом, введение в учебный процесс данных курсов формирует у студентов более высокий уровень знаний, знакомит с научно-исследовательскими технологиями и высокотехнологическим оборудованием. Это позволит активно использовать новое оборудование, поставляемое в школы, а также организовать учебно-исследовательскую и проектную деятельность учащихся.

Организации учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся в новых стандартах образования уделяется большое внимание. Для этого предлагается активно использовать внеурочную деятельность, которая является одной из инноваций Федерального государственного образовательного стандарта и согласно проекту нового Базисного учебного плана она становится обязательным элементом школьного образования [3, 4].

Изучение теории организации внеурочной учебно-воспитательной работы по физике, ее специфических особенностей проходит при изучении дисциплины «Внеклассная деятельность», что способствует наиболее полно удовлетворять образовательные потребности учащихся по физике в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании». Внеклассная деятельность имеет специфические особенности, поэтому важно, чтобы студенты знали адаптивный характер управления этой дидактической системой, гибкое управление и ситуативный подход, а также развивающие, воспитывающие и образовательные возможности единой дидактической системы классно-внеклассного обучения физике в школе.

Дополнительное образование, получаемое вне уроков, помогает реализовать индивидуальные потребности ребенка, помогает ему самореализоваться, способствует возникновению у детей потребности саморазвития, организованности и самоконтроля. Оно все больше и больше интегрируется в основной образовательный процесс, но это новшество в образовании. Поэтому важно готовить студентов к такой деятельности.

Внеклассная деятельность в современной школе, как правило, представлена набором кружков, клубов и секций. Практически во всех школах отсутствуют творческие лаборатории. Для поддержки организации внеурочной деятельности предлагается (и уже реализуется в Хабаровске) создание ресурсных центров (объединение образовательных организаций для целей совместного использования). Такие центры, которые объединяли бы несколько школ, легче комплектовать необходимым действующим высокотехнологическим оборудованием, системами его обслуживания и другим необходимым оборудованием, позволяющим организовать обучение и подбирать специалистов, готовых работать на этом оборудовании и работать с учащимися. Обучение учащихся с использованием таких ресурсных центров поможет конструировать системные связи

между образовательными учреждениями и сферой производства. Примером создания такого центра может быть научное физическое общество учащихся, созданное при кафедре физики педагогического института ТОГУ. Посещение занятий, организованных в рамках работы научного физического общества учащихся, способствует раннему раскрытию интересов и склонностей учащихся к научно-исследовательской деятельности. Для проведения части таких занятий привлекаются студенты 3 и 4 курсов, которые в это время изучают перечисленные ранее дисциплины «Теория и методика обучения физике», «Методика научно-исследовательской деятельности», «Организация исследовательской деятельности учащихся», «Методика преподавания физики в профильных классах», «Современные проблемы методики преподавания физики», «Внеклассная деятельность». Такая организация работы позволяет решить сразу несколько задач. Во-первых, студенты получают практические навыки общения с учащимися. Во-вторых, учащиеся легче включаются в работу над проектом со студентами.

Такое обновление системы подготовки будущих учителей обеспечивает повышение теоретической, практической и мотивационной готовности учителя к организации обучения школьников и проведению научно-исследовательской деятельности учащихся по физике.

Библиографический список

1. Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа" (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. N Пр-271) /Бюллетень нормативных правовых актов. — № 9. — Март 2010 года.
2. Масалков, И. К. Стратегия кейс стади: методология исследования и преподавания: учебник для вузов / И. К. Масалков, М. В. Семина. — М.: Академический Проект; Альма Матер, 2011.
3. ФГОС ООО (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 № 1897)
4. Методические рекомендации об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС общего образования (Письмо Департамента общего образования Минобрнауки России от 12 мая 2011 г. № 03-296

Городилова М.А., Чигрина И.Ю.

ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ КУРСАНТОВ

Городилова М.А. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Высшая математика», e-mail: gorodilova.m@bk.ru; Чигрина И.Ю. — аспирант

кафедры «Высшая математика», e-mail:
ira.chigrina@mail.ru, (ДВГУПС).

Особое место в проведении занятий, проводимых в военных образовательных учреждениях, занимают исследования, посвященные активным и интерактивным методам, приемам и технологиям. Изучая научно — педагогические исследования идеи активных и интерактивных методов обучения, применяя их в экспериментально — исследовательской работе, мы убедились, что эти методы есть одна из основ формирования и развития исследовательских умений.

Ключевые слова: активные и интерактивные методы, исследовательские умения, педагогические исследования, военное образование, курсант.

A special place in classes held in military educational institutions, is research on active and interactive methods, techniques and technologies. Studying of scientific pedagogical studies of the idea of active and interactive teaching methods, applying them in experimental research work, we have found that these methods are one of the foundations of formation and development of research skills.

Keywords: active and interactive methods, research skills, pedagogical research, military education, cadet.

Минобороны России принимало самое активное участие в подготовке нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Значительное количество предложений, отражающих особенности деятельности военно-учебных заведений, рассмотрены и включены в законопроект.

В военно-учебных заведениях, как и во всей высшей школе страны, обучение идет по новым федеральным государственным образовательным стандартам, в основу, которых положен компетентностный подход. Новый подход к подготовке военных кадров предполагает развитие у курсантов способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых ситуаций, представлять последствия своей деятельности, а также нести за них ответственность. Одной из особенностей новых профессиональных образовательных программ является создание условий для самореализации и саморазвития курсантов, освоения дополнительных образовательных программ, занятий научной работой. Вместе с этим в вузах возрождается культ учёбы.

Постоянное совершенствование процесса обучения влечет создание новых теорий и концепций (теория проблемного обучения, программируемого обучения, развивающего, контекстного и др.) В настоящее время к образованности выпускника предъявляются такие требования, как научиться учиться, научиться жить, научиться

жить вместе, научиться ответственности, при этом выпускник должен быть активным и изобретательным. Что касается выпускника вуза, то он должен соответствовать уровням сформированности готовности: «осознавать специфику собственного профессионально-правового статуса как офицера; соблюдать нормы профессиональной этики при решении служебно-боевых задач; заниматься профессиональным самообразованием, самовоспитанием, принимать правильные решения в ходе выполнения оперативно-боевых задач; соблюдать и обеспечивать выполнение требований конспирации, собственной безопасности» ... [2, с. 50], а также устанавливать связи между различными сферами будущей профессиональной деятельности, абстрактно и образно мыслить.

Исследуя проблему формирования и развития исследовательских умений у курсантов вузов, мы считаем, что необходимо изучение, обоснование и применение активных и интерактивных методов обучения, как один из путей решения нашей научно-исследовательской задачи в условиях инновационной образовательной среды военного вуза.

Активные и интерактивные методы обучения основываются на взаимодействии между участниками учебного процесса, между преподавателем и курсантами, а также между самими обучающимися.

Активные методы профессионального обучения

Проблема активных методов обучения много раз освещалась в научной литературе. Множество исследований в области психологии и педагогики посвящено этой теме. Еще в тридцатые годы прошлого столетия, были начаты разработки концепции развивающего обучения в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева Д.Б. Эльконина, и др. Основные принципы активных методов обучения широко разрабатывались только во второй половине 1960 — начале 1970-х гг. в исследованиях педагогов и психологов по проблемному обучению. Развитие активных методов обучения рассматривались в работах М.М. Бирштейна, А.А. Вербицкого, В.Ф. Комарова, В.И. Рыбальского, А.М. Смолкина, И.М. Сироежина, Т.П. Тимофеевского, Б.Н. Христенко, и др.

Направления развивающего обучения разрабатывались В.В. Давыдовым и Л.В. Занковым. В системе Л.В. Занкова были определены принципы обучения на высоком уровне трудности, быстром темпе прохождения учебного материала, повышения теоретических знаний. Мы считаем, что обучение по этой системе интенсивно развивало мышление, эмоциональную сферу обучающихся, но вместе с тем, система повлекла увеличение объема учебного образования, что оказалось на наш взгляд, достаточно сложным для обучаемых.

Изучив концепцию «предметного содержания деятельности», разработанную академиком А. Н. Леонтьевым, мы отдаём ей предпочтение. Познание рассматривается как деятельность, направленная на освоение предметного мира. Изучая внешний мир, человек познает, обогащаясь практическим опытом (обучение и самообучение), и испытывает воздействие на него самого именно в процессе деятельности.

Следовательно: активные методы обучения — это способы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и обучающиеся [4, с. 30].

При использовании активных методов обучения преподаватель выступает в роли организатора процесса обучения, создавая условия для инициативы обучающихся (курсантов).

Развитие исследовательских умений обучающихся, (в нашем исследовании — курсантов) не может состояться без активных методов обучения, которые предполагают использование таких форм, которые направлены не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение курсантами знаний в процессе активной познавательной деятельности.

Используя активные методы обучения можно решить следующие задачи:

- подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- активизировать участие в учебной работе курсантов,
- обеспечить контроль усвоения учебного материала.

Основными формами обучения математическим дисциплинам являются: лекции, практические занятия, самостоятельная работа курсантов, лабораторные работы.

В педагогической литературе определены следующие виды лекций:

- проблемная лекция;
- лекция-визуализация;
- лекция вдвоем;
- лекция с заранее запланированными ошибками;
- лекция с разбором конкретных ситуаций.

Мы считаем, что при обучении математическим дисциплинам наиболее рационально использовать проблемные лекции и лекции с заранее запланированными ошибками.

Проблемная лекция. Объясняя учебный материал, преподаватель строит проблемную ситуацию (задачу) для эффективного усвоения материала, концентрации внимания курсантов; пробуждения интереса к данной проблемной ситуации; вовлечения их в совместный поиск истины; удовлетворенности в результатах разрешения задачи.

Основным условием такой лекции является разработка проблемных вопросов к лекции, сочетающая общие и специальные вопросы в проблемной ситуации и увеличивая число вопросов различной степени сложности.

Мы считаем, что при этом необходимо соблюдать трехуровневую последовательность проблемности, определенную учеными-педагогами. В начале изложения нового материала, используется первый уровень — преподаватель создает в ходе лекции проблемную ситуацию и демонстрирует курсантам путь ее разрешения. На следующем этапе применяем второй уровень — преподаватель создает проблемную ситуацию и предлагает кому-либо из курсантов ее разрешить. При затруднении преподаватель включается в решение проблемы. Затем: третий уровень — курсанты сами формулируют проблему и пытаются ее разрешить. Третий уровень — это сверхзадача проблемной лекции по любой учебной дисциплине.

Для развития у курсантов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, учиться выступать в роли экспертов, определять неверную или неточную информацию, планируются лекции с заранее запланированными ошибками. Преподаватель при подготовке к лекции закладывает в нее определенные ошибки, лучше содержательного характера. Перечень ошибок преподаватель объясняет курсантам только в конце лекции. Рационально подбирать наиболее часто допускаемые ошибки, которые допускают курсанты. Лекция излагается таким образом, чтобы ошибки были тщательно скрыты, и их не заметили бы курсанты. Требуется достаточно кропотливая работа преподавателя над содержанием такой лекции.

Например, перед курсантами ставится задача: по ходу лекции отметить в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. Найденные ошибки служат для создания проблемных ситуаций, которые нужно разрешить на последующих занятиях. Такие лекции лучше проводить в завершение темы или раздела дисциплины, когда у курсантов сформированы основные определения, понятия и представления.

Мы считаем, лекции с запланированными ошибками развивают у курсантов интеллектуальную активность, т.к. на практике они используют полученные ранее знания, выполняя совместную с преподавателем учебную работу, а заключительный анализ ошибок развивает у курсантов теоретическое мышление, что является предпосылкой формирования и развития исследовательских умений.

Активные методы проведения практических занятий по нашей дисциплине достаточно многообразны.

1. Метод организации и осуществления учебно-познавательной деятельности содержит ана-

- лиз проблемных задач, выбора рациональных решений, исследовательские упражнения, лабораторные работы, активное программированное обучение.
2. Метод стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности предполагает создание ценностно-ориентационной основы профессионально-практических действий, отработки задач и проблемных ситуаций.
 3. Метод контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности определяет оценку, самооценку, контроль, самоконтроль, сравнительный анализ результатов выполнения практических задач, тестирования, в том числе с использованием компьютерных программ и технологий, коллективное мнение и др.

Интерактивные методы профессионального обучения.

Особое место в проведении практических занятий, проводимых в военных образовательных учреждениях, занимают исследования, посвященные интерактивным методам, приемам и технологиям. Теоретические подходы к интерактивному обучению разрабатывались многими учеными, такими как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выгодский, Д.Дьюи, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ж.-Ж. Руссо, и другие. Активные и интерактивные методы обучения имеют много общего. Отличие в том, что интерактивная модель профессионального обучения предполагает организацию таких условий обучения, при которых все обучающиеся более широко взаимодействуют и с преподавателем, и между собой. Такая модель обучения является достаточно инновационной.

«Интерактивные методы» в переводе с английского означают способы взаимодействия между «участниками учебного процесса», (inter — «между» или «взаимный», act — «действие»). Обучение строится на взаимодействии всех участников процесса, включая преподавателя.

Интерактивные методы строятся на принципах активности обучающихся, их взаимодействии, и обязательной обратной связи, то есть образуется «среда образовательного общения». Преподаватель помогает курсантам активизировать самостоятельный поиск решения поставленных задач.

Классификация методов обучения в «Введении в общую дидактику» В. Оконь, представлена четырьмя группами. Из них выделяются две по способам усвоения знаний:

- методы усвоения знаний, основанные главным образом на познавательной активности репродуктивного характера (беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой);
- методы самостоятельного овладения знаниями, называемые проблемными, основанные на творческой познавательной активности в ходе решения проблем. Именно

здесь В. Оконь выделяет интерактивные методы обучения [1; с. 55].

Достаточно ёмкое подробное объяснение сущности интерактивных методов обучения, мы находим в монографии П.В. Середенко «Пути и формы подготовки будущих педагогов к осуществлению исследовательского подхода к обучению»: интерактивные методы обучения — это модель открытого обсуждения, развивающая в учащихся умение спорить, дискутировать и решать конфликты мирным путем. Интерактивные методы обучения могут быть использованы на уроках при изучении многих предметов. И далее: «Что дают интерактивные методы обучения ... Обучение через общение основано на умении принять чужую точку зрения и поддержке; атмосфере, способствующей честности и открытости; на поощрении и руководстве; на полном согласии и доверии учеников [3, с. 49]».

В интерактивных методах обучения широко применяются методы решения нестандартных заданий. Понятие «нестандартное задание» — достаточно широкое. В «нестандартное задание» включен целый ряд признаков, отличающих его от стандартных. Одним из отличительных признаков нестандартных заданий — это связь с деятельностью, которую в психологии называют продуктивной, творческой. Другие признаки — это самостоятельный поиск курсантами путей и вариантов решения данной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и объяснения решения); особые условия работы; воспроизведение ранее полученных знаний в измененных условиях.

Интерактивные формы обучения — одно из главных направлений совершенствования подготовки курсантов в современном вузу. Важные методические инновации основываются сегодня с применением именно интерактивных методов обучения. Учебный процесс, с использованием интерактивных методов обучения, включает в процесс познания всех курсантов группы без исключения. При этом коллективная деятельность означает, что каждый вносит свой собственный индивидуальный вклад, в процессе работы идет обмен идеями, способами деятельности и знаниями. Под наблюдением преподавателя организуются индивидуальная, парная и групповая работа. В основе интерактивных методов обучения лежат принципы взаимодействия, активности обучаемых, обратной связи, опирающиеся на групповой опыт. Формируется среда образовательного общения.

В ходе нашего исследования с курсантами был проведен цикл лекций и практических занятий, на которых применялись активные и интерактивные методы обучения. Цель организации занятий состояла в формировании поисковой активности, теоретического мышления, умения

спорить, дискутировать, рассуждать, анализировать, лежащих в основе формирования исследовательских умений и навыков. Наши исследова-

ния представлены во фрагменте лекции по теме «Свойства определителей» (образец проведения занятия представлен в табл. 1).

Таблица 1

Основное содержание занятий	Методы обучения		Проблемные вопросы и задания	Исследовательские умения
Проблемная лекция	активные	интерактивные		
Свойства определителей				
1. Если в определителе все строки заменить на столбцы теми же номерами, то значение определителя не изменится $\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} a_{11} & a_{21} & a_{31} \\ a_{12} & a_{22} & a_{32} \\ a_{13} & a_{23} & a_{33} \end{vmatrix}$	диалог	Эвристическая беседа (коллективное мышление)	Как вычислить определитель? $\begin{vmatrix} -4 & 2 & 1 \\ 3 & -2 & 5 \\ 2 & 3 & -3 \end{vmatrix}$	Операционные: умения осуществлять основные логические операции
2. При перестановке двух строк (столбцов) определитель меняет знак $\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{vmatrix} = - \begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{vmatrix}$		Метод дискуссии	Применим первое свойство. Каков должен быть результат? Чему будет равен определитель, если поменять местами первую и вторую строки?	Организационно-практические: умение прогнозировать результат; умение сопоставления полученного результата поставленной цели; умение использовать знания из изучаемых дисциплин;
3. Определитель не изменит своего значения, если к элементам к-л строки (столбца) прибавить соответствующие эл-ты другой строки (столбца) умножение на одно и тоже число. $\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} \\ a_{21} + \lambda a_{11} & a_{22} + \lambda a_{12} & a_{23} + \lambda a_{13} \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} \end{vmatrix}$		Мозговая атака	Ставим задачу: чему будет равен определитель, если к элементам 3-й строки прибавить соответствующие эл-ты первой строки, умноженные на 2. Вычислить определитель. Результаты сравнить	Коммуникативные: умение установления делового контакта умение отвечать на поставленные вопросы; умение общаться

Изучая научно-педагогические исследования идеи активных и интерактивных методов обучения, применяя их в экспериментально — исследовательской работе, мы убедились, что эти методы есть одна из основ формирования и развития исследовательских умений.

Определено: активные и интерактивные формы, применяемые на занятиях, развиваются у курсантов умения обобщать, развиваются самостоятельность их мысли, учат выделять главное в учебном материале, развиваются речь и др. Использование активных и интерактивных методов в обучении является необходимым условием для

подготовки высоко квалифицированных специалистов и приводит к положительным результатам: они позволяют формировать знания, умения и навыки курсантов путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность.

Библиографический список

1. Оконь В. Введение в общую дидактику. — М.: Высшая школа, 1990. — 382 с.
2. Петров А.Ю., Акулин С.В. Профессиональная готовность будущих офицеров и специалистов к служебной деятельности в специа-

- лизированном вузе // Вестник ВятГГУ . 2012. №2-3. С.48-51.
3. Середенко, П.В. Пути и формы подготовки будущих педагогов к осуществлению исследовательского подхода к обучению. — Южно-Сахалинск СахГУ, 2010.— 140с.
 4. Смолкин А.М. Методы активного обучения. Науч.-метод. пособие. — М.: Высшая школа, 1991. — 176 с.

Губарь С. А.

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
В КУРСЕ «ДЕТАЛИ МАШИН»**

Губарь С. А. — канд. техн. наук, доц. кафедры «Детали машин», e-mail: gsa1953@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается специфика курса "Детали машин", оценивается значимость самостоятельной работы при проведении всех видов учебных занятий, формулируются требования к методическому обеспечению и имеющейся опыт их реализации.

Ключевые слова: детали машин, самостоятельная работа, методическое обеспечение.

In the article the specificity of the course "machine Parts", evaluated the importance of independent work in all kinds of classes, requirements for methodological support and experience of their implementation.

Key words: machine parts, independent work, methodological support.

В процессах реформирования высшего образования в последние годы прослеживается устойчивая тенденция сокращения аудиторных занятий и увеличение числа часов, отводимых на самостоятельную работу. Возможно, в наибольшей степени это коснулось общетехнических дисциплин.

Целесообразность сокращения числа часов аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы не бесспорна. В аудитории под непосредственным руководством преподавателя можно реализовать любые формы занятий и образовательных технологий и тем самым значительно эффективнее использовать время студента в плане приобретения знаний, умений и навыков. Доводы [1, 2] в пользу того, что самостоятельная работа решает практически все задачи, стоящие перед учебным процессом, сомнительны. Опыт работы со студентами заочных форм обучения и, в особенности, дистанционных доказывает скорее обратное. Возможно, решение проблемы надо искать в качестве методического обеспечения, в недостаточной мотивации к изучению конкрет-

ной дисциплины и получению качественного образования вообще.

Аргументом в пользу "умеренного" отношения к самостоятельной работе может служить и то, что образовательные стандарты поколения 3+ [3] в отличие от ФГОС 3 практически не регламентируют время, отводимое на отдельные виды учебных занятий, и не оговаривают технологии их проведения. Давая права вузу решать, какие дисциплины, в каком объеме и какие виды учебных занятий будут обеспечивать освоение студентами требуемых компетенций, стандарт перекладывает на учебные заведения и всю ответственность за качество подготовки выпускников. Соответственно при составлении учебных планов требуется предельно взвешенно подходить к структуре учебных курсов по каждой дисциплине и времени, отводимом на каждый вид учебных занятий, с тем, чтобы с максимальной эффективностью использовать время занятий студентов.

Самостоятельная работа при всех реорганизациях системы образования остается одним из важнейших составляющих учебного процесса. Только в ходе внеаудиторных занятий студенты приобретают навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса, что является основой постоянного самосовершенствования в будущей профессиональной деятельности. Индивидуальная работа в большей степени формирует чувство ответственности за результат выполняемой работы, расширяет возможности использования различных источников информации. Продуктивность самостоятельной работы, как никакого другого вида занятий, зависит от качества методического обеспечения. В отсутствии преподавателя студенту некому задать вопрос, высказать своё мнение, оценить полученный результат. Предлагая студенту дистанционно изучать разделы курса, выполнять всевозможные задания, преподаватель должен предвидеть возможность возникновения у студентов проблем на всех этапах самостоятельной работы.

Самостоятельная работа естественным образом увязывается с традиционными видами аудиторных занятий и часто является их, в определённой мере, продолжением. Соответственно методическое обеспечение должно быть ориентировано на виды занятий и учитывать сложившуюся практику их проведения.

Курс "Детали машин", возможно, отличается наибольшим разнообразием видов занятий. По большинству направлений подготовки учебные планы предполагают чтение лекций, проведение лабораторных, практических занятий и курсовое проектирование. За редким исключением каждый вид занятий предусматривает самостоятельную работу и требует разработки оригинального обеспечения.

Согласно большинству рабочих программ на каждое лекционное занятие планируется 0,5

часа самостоятельной работы. Принято считать, что это время отводится на проработку материала предыдущей лекции перед началом следующей, а контроль эффективности домашней работы проводится в форме краткого тестирования перед началом очередной лекции. Однако, сокращение количества лекционных часов (норма в 50 % лекций от числа часов аудиторных занятий сохранена в ФГОС 3+), укрупнение потоков и недостаточное планирование времени преподавателя на контроль, практически не позволяет результистивно использовать эту форму самостоятельной работы. Выход может быть в том, чтобы формулировать по ходу лекции небольшие по объёму задания в виде окончательного вывода расчётных формул, решения коротких задач по рассматриваемым теоретическим положениям, завершения формулировок определений и т. п. В этом случае возможен выборочный контроль по ходу лекции или при сдаче зачёта. Принципиальным решением вопроса организации самостоятельной работы при изучении теоретического курса может быть обращение к модульному построению дисциплины [4], когда по каждому разделу курса (модулю) разрабатывается материал, включающий теорию, практические задания, тесты и прочие контрольные мероприятия. Выпуск таких пособий на кафедре "Детали машин" продолжается.

Лабораторный практикум, как известно, должен закреплять знания, полученные при изучении теоретического курса, и вырабатывать навыки выполнения экспериментальных работ. Закрепление и проверка теоретических положений предполагает основательные знания теории, поэтому приступая к выполнению работы, студент должен быть подготовлен. Подготовка к лабораторным работам, как правило, выполняется самостоятельно, используя соответствующее методическое обеспечение. Особенность выполнения работ по дисциплинам кафедры заключается в том, что выполняемые группой лабораторные работы охватывают одновременно все разделы курса и выполняются параллельно с чтением лекций. При такой системе студентам приходится заниматься исследованием объектов и процессов, которые не рассматривались в рамках изучения теории. Осмысленное успешное выполнение работ в данном случае может быть обеспечено лишь при дистанционном знакомстве студентов с соответствующими разделами теоретического курса. Необходимость самостоятельного освоения студентами основ теории в ограниченное время, это главное, что учитывается при разработке методического обеспечения.

Разрабатываемые на кафедре методические указания к лабораторным работам, помимо описания экспериментальных установок, хода выполнения работы и требований к оформлению отчёта, содержат значительную теоретическую часть, которая должна при минимальном объёме

дать студенту достаточно полное представление об изучаемом объекте, отразить связь рассматриваемых явлений с лежащими в их основе физическими законами и позволить успешно работу защитить.

Лабораторный практикум открывает широкие возможности повысить интерес студентов к изучаемой дисциплине за счёт использования интерактивных образовательных технологий, в частности, кейс-технологий [5]. Практически в любой работе можно создать реальную инженерную ситуацию, имеющую прикладное значение; теоретическая часть методических указаний вполне может рассматриваться как комментарий к ситуации; поставленные перед лабораторной работой задачи — как задания для работы с "кейсом" с многовариантными решениями. Организация дискуссии при обсуждении результатов выполнения работы и выбор оптимальных решений может сделать лабораторную работу классическим сценарием реализации метода "Кейс-стади". В методических указаниях при этом должен быть сделан больший акцент на разработку заданий, предлагающих многовариантные решения.

В настоящее время на подготовку к каждому лабораторному занятию в рабочих программах большинства дисциплин отводится два часа самостоятельной работы. При традиционном проведении работ или с применением отдельных элементов активных и интерактивных технологий этого времени достаточно, но постановка работ полностью в режиме анализа конкретных ситуаций потребует значительно больших затрат времени как от студентов, так и от преподавателя. Вероятно, выход следует искать в сокращении количества выполняемых работ, полагаясь на повышение качества.

Курсовое проектирование — важнейший элемент учебного процесса при изучении любой дисциплины. В процессе проектирования студенты приобретают навыки решения комплексных задач, непосредственно связанных с практической деятельностью, получают опыт самостоятельного поиска информации и принятия решений, опыт самоорганизации и воспитания трудовой дисциплины при выполнении в течение длительного времени больших по объёму работ. Эти качества студент формирует на протяжении всего периода обучения, но особую значимость имеет первый опыт, первый курсовой проект. Именно он вырабатывает понимание смысла процесса проектирования, чувство ответственности, самоорганизацию и иные качества, обеспечивающие успешную деятельность и карьерный рост специалиста.

Для большинства технических направлений первый курсовой проект студенты выполняют по дисциплине "Детали машин". Выполнение курсового проекта (работы) — это в основном самостоятельная работа. Учебные планы отводят на про-

ектирование от 40 до 60 часов внеаудиторных занятий, и это время следует использовать с наибольшим эффектом. Анкетирование, проводимое в течение ряда лет, показывает, что студенты в среднем укладываются в отводимые часы. В соответствии с принятым на кафедре планом-графиком, проектирование выполняется обычно в течение 15 недель, и главная проблема, стоящая перед руководителем — ритмичность работы студентов в этот период.

Обеспечивать ритмичность работы и выполнение всех задач, стоящих перед проектированием должно, прежде всего, надлежащее методическое обеспечение. Задачи, стоящие перед разработчиками методических пособий, в какой-то мере взаимоисключающие. С одной стороны необходимо привести возможно больший объём информации, обеспечивающей выполнение студентами работы в минимальные сроки, а с другой — выработать навыки самоорганизации и самостоятельного поиска необходимой информации. Разумный компромисс удаётся найти не всегда.

Реформирование учебного процесса в последние годы, к сожалению, идет по пути усиления актуальности количественных показателей результатов обучения (успеваемость, сохранность контингента). Качественная сторона (понимание взаимосвязей рассматриваемых процессов, обоснование принимаемых решений, приобретение способности разрешать нетипичные проблемные ситуации) при этом утрачивает значимость и контролю она поддаётся в меньшей степени. Неуправляемая самостоятельная работа студентов, в лучшем случае, обеспечит выполнение количественных показателей; управляемая же — предполагает общение, а время, отводимое преподавателю на работу со студентами, нормативно сокращается. В определённой степени дефицит общения, может компенсировать соответствующее методическое обеспечение. Опыт кафедры позволил выработать определённые рекомендации к пособиям по курсовому проектированию. На наш взгляд, методические разработки должны быть небольшими по объёму и освещать решение конкретной задачи. Такие указания студенты воспринимают с большим интересом, но издание указаний в настоящее время не приветствуется. Большие по объёму пособия ассоциируются у студентов с учебниками, а поиск решения конкретной задачи требует затрат времени и не всегда обеспечивает требуемый результат. С другой стороны методические указания не должны быть инструкцией, определяющей только порядок действий, необходимо чёткое определение целей и задач каждого этапа проектирования, обоснования к выбору критериев расчёта, рекомендации по оценке полученного результата и принятию оптимального инженерного решения. Справочная информация должна приводиться в минимальном объёме с постоянными ссылками на существую-

щую доступную справочную и нормативную документацию.

Применительно к курсовому проекту по детали машин, кафедрой разрабатывается комплект методических пособий, учитывающих отмеченные условия. Каждое пособие ориентировано на студентов конкретного направления и определённый объём проектных работ, посвящено проектированию определённого типа механизмов и разработано исходя из единых методических позиций. Опыт применения изданных пособий свидетельствует об их эффективности.

Библиографический список

1. Гончарова, Ю.А. Организация самостоятельной работы студентов: метод. рекомендации для преподавателей / Ю.А. Гончарова. — Воронеж, 2007. — 31 с.
2. Колчина В.В., Коротких И.Н. Некоторые вопросы организации самостоятельной работы студентов медицинских вузов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : Сборник статей по материалам XLI междунар. науч.-практ. конф.. (Россия, Новосибирск, 16 июня 2014 г.). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sibac.info/conf/pedagog/xli/38627>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень бакалавриата) по направлению подготовки 23.03.01 «Технология транспортных процессов». Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06. 03. 2015, № 165. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5420>
4. Губарь С.А. Реализация модульного подхода при изучении курса "Детали машин" // Проблемы высшего образования : Материалы междунар. науч.-метод. конф. / под ред. Т.В. Гомза, Хабаровск, 8–10 апреля 2015 г. — Хабаровск, ТОГУ, 2015– С 165–167.
5. Губарь С.А., Рудь С.М., Флусов Н.И. Новые образовательные технологии при изучении курса «Детали машин» // Проблемы высшего образования: Материалы междунар. науч.-метод. конф. / под ред. Т.В. Гомза, Хабаровск, 10 — 12 апреля 2013 г. — Хабаровск, ТОГУ, 2013. С 182–185.

Гуремина Н.В.

**ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В
УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Гуремина Н. В. — канд. геогр. наук, доцент кафедры менеджмента ДВФУ; e-mail: innov-man@yandex.ru

В статье описан опыт внедрения современных образовательных технологий в учебный процесс высшей школы (на примере Школы экономики и менеджмента ДВФУ), исследована возможность реализации технологии смешанного обучения с использованием платформы электронного обучения LMS Blackboard.

Ключевые слова: смешанное обучение, электронное обучение, информационные технологии, LMS Blackboard

The article describes the introduction experience of modern educational technologies in educational process of higher school (on example of the School of Economics and Management, Far-Eastern Federal University), the technology implementation of blended learning using e-learning platform Blackboard LMS is investigated.

Key words: blended learning, e-learning, information technology, LMS Blackboard

На современном этапе развития высшей школы в России, связанным с введением новых образовательных стандартов и вхождением страны в Болонский процесс, требуется формирование новых подходов и разработка принципиально новых критериев качества образования. Большую актуальность приобретают новые образовательные технологии, основанные на эффективном использовании в образовательном процессе вузов современных средств, технологий и методов передачи новых знаний.

Система дистанционного образования и электронного обучения получила широкое распространение в зарубежных странах, что описано в работах [3-5]. Это обусловлено наличием хорошего уровня Интернет-коммуникаций, компьютерной грамотности населения и технического оснащения потенциальных учебного процесса. Именно эти три фактора осложняют развитие Интернет образования в России, потому как уровень Интернет-коммуникаций по стране в целом невозможно сопоставить с европейским, а уровень компьютерной грамотности и оснащения потенциальных студентов достаточно низкий. Таким образом, в данный момент внедрение новых технологий в дистанционном образовании России в полном масштабе достаточно проблематично, тем не менее, новые технологии в образо-

вании должны использоваться и развиваться. Процесс смешанного обучения предполагает создание комфортной образовательной информационной среды и системы эффективных коммуникаций между всеми участниками образовательного процесса с предоставлением необходимой учебной информации.

В ряде опубликованных работ было проведено исследование проблем и перспектив использования смешанного и электронного обучения в образовательном процессе зарубежных вузов. В частности, автором Ali Al-Busaidi [3, с. 1172] исследовано влияния модели электронного обучения на качество высшего образования, Ee-Lon Lim с соавторами [4, с. 38-42] изучали восприятие учащимися полезности и возможности использования электронной книги в образовательном процессе в качестве инструмента для обучения кейстади. Martínez-Caro с соавторами [5, с. 640] провели оценку влияния модели электронного обучения на качество высшего образования. Отмечено, что в рассматриваемом контексте информационная среда современного университета представляет собой сочетание традиционных и инновационных (электронных) форм обучения с постоянным наращиванием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) и электронных ресурсов, а также непрерывным совершенствованием методов обучения, профессиональных знаний самих преподавателей, что ведет к формированию метапредметных компетенций у всех участников образовательного процесса. A. Mohr [6, с. 312-315] обосновывает полезность электронного обучения по сравнению с традиционным.

Целью данной статьи является выявление возможности реализации технологии смешанного обучения в электронной образовательной платформе LMS Blackboard. В основные задачи исследования входит анализ проблем и перспектив использования электронных ресурсов в образовательном процессе высшей школы, выявление наиболее актуальные средства ИКТ для использования в образовательном процессе, разработка рекомендации по их эффективному внедрению и использованию.

В системе высшего образования технологии дистанционного обучения практически не используются, либо используются недостаточно эффективно. При этом существует ряд очевидных причин, почему это происходит:

- отсутствие средств на разработку учебного контента, который может использоваться при проведении дистанционного обучения;
- недостаток квалифицированных кадров в данной области;
- слабое техническое обеспечение образовательного процесса;
- недостаточное количество подготовленных педагогических кадров;

- несоответствие между учебными программами и требованиями реальной жизни;
- отсутствие эффективных средств управления образованием.

Применение смешанного обучения может стать одним из ключевых средств решения существующих проблем в образовательной сфере. Технологии дистанционного обучения должны стать одним из ключевых средств организации обучения. В результате использования смешанной формы обучения мы можем значительно упростить решение перечисленных выше проблем. К преимуществам использования смешанного обучения можно отнести:

- повышение доступности и популярности дистанционного образования;
- снижение нагрузки на педагогические кадры;
- использование более эффективных средств обучения и улучшение качества обучения в целом;
- развитие системы эффективного управления обучением;
- развитие у педагогов и учащихся ИКТ-компетенций.

Одним из вариантов реализации технологии смешанного обучения в образовательном процессе высшей школы является использованием электронных образовательных систем. К таким системам относится платформа электронного обучения LMS Blackboard. Платформа Blackboard Learn может выступать в качестве основы для создания среды образовательного взаимодействия и электронной поддержки обучения, так как на ее базе реализуются задачи централизованного хранения и предоставления доступа к учебной информации, а также задачи контроля и анализа результатов обучения. Данное решение является веб-ориентированным, т.е. все возможности решения доступны пользователям через стандартный веб-браузер.

Учебный курс в электронной платформе обучения LMS Blackboard представляет собой полноценный электронный учебно-методический комплекс дисциплины, содержащий следующие основные разделы: общая информация (сведения о преподавателе и его контакты), учебные материалы (о курсе, рабочая программа учебной дисциплины, конспекты лекций, список литературы, дополнительные материалы), глоссарий, практические задания (материалы для практических заданий, материалы для самостоятельной работы студентов, контрольно-измерительные материалы), инструменты и панель управления

В 2015 году было проведено исследование возможности использования электронных образовательных ресурсов в Школе экономики и менеджмента Дальневосточного федерального университета, проведено анкетирование среди преподавателей (54 человека) и 87 студентов. Как

показали результаты анкетирования, большинство преподавателей прошли специальные курсы обучения, но далеко не каждый использует эту образовательную платформу в учебном процессе. В среднем за 4 года обучения активно используются только 3 учебные дисциплины из всего учебного плана [1, с. 31]. К основным проблемам внедрения электронной платформы обучения в образовательном процессе преподаватели выделили следующие:

- недостаточный уровень собственной ИКТ-компетентности (16 %);
- большие затраты времени для ознакомления с работой платформы (42 %);
- трудоемкость наполнения учебного курса (14 %);
- предпочтение традиционной формы обучения (28 %).

Достоинства, которые отметили студенты:

- возможность быстрого доступа из любой точки вне стен университета;
- отслеживание текущей успеваемости в центре оценок;
- совершенствование ИКТ-компетентности;
- возможность получить и эффективно использовать весь учебный материал;
- хорошая синхронизация с мобильными устройствами;
- возможность получения материала в наглядной и интерактивной форме;
- возможность использования мультимедийных презентаций и электронных учебных пособий.

В результате проведенного анализа преподавателями были выделены наиболее интересные и актуальные для использования в учебном процессе ИКТ-технологии: мультимедийные презентации (27 %), электронные образовательные ресурсы (24 %), электронные учебные пособия (21 %), электронные портфолио педагога (17 %), другие (11 %).

Альтернативой внедрения платформы LMS Blackboard может стать использование в учебном процессе веб-ориентированных приложений Google. Достоинствами сервисов Google является, безопасность, хорошая интеграция с другими сервисами, а также большой объем памяти. Веб-приложения требуют от пользователя только Интернет-подключения и наличия браузера, в котором они работают. Доступ к материалам можно получить из любой точки, при этом возможна совместная работа над документами в режиме online. Конкурентоспособность будущих специалистов определяется их умением грамотно и эффективно использовать современные технологии. Сервисы Google дают не просто навык работы с веб-приложениями, а вполне реальный опыт работы с инструмен-

тами, которые активно используются в современной образовательной среде.

В табл. 1 дан сравнительный анализ использования LMS Blackboard и сервисов Google в учебном процессе.

Таблица 1

Сравнительный анализ использования LMS Blackboard и сервисов Google в учебном процессе

Критерии	LMS Blackboard	Сервисы Google
Открытость доступа	Только для пользователей ДВФУ	Доступны всем
Возможность коллективного создания и редактирования документов	Нет	Да
Возможность самостоятельного создания учебных курсов	Нет	Да
Синхронизация с другими интерактивными приложениями	Хорошая	Хорошая
Синхронизация с YouTube	Нет	Да
Наличие шаблонов страниц	Ограниченный выбор	Множество вариантов

В качестве примера можно привести электронный образовательный ресурс «Инновационный менеджмент», который был представлен на IV Региональном конкурсе-выставке мультимедийных средств обучения в номинации «Лучший электронный учебник или учебное пособие для вуза» [2].

Выводы и рекомендации:

- популяризация идей смешанного обучения на уровне руководства учебного заведения;
- проведение модульного обучения по дополнительным программам повышения квалификации для педагогов;
- освоение ресурсов по созданию мультимедийных учебных пособий и презентаций (например, Prezi.com, VideoScribe и др.)
- использование мобильных устройств в учебном процессе;
- использование электронных образовательных ресурсов открытого типа (например, веб-приложения Google) в альтернативе имеющимся.

Развитие смешанной формы обучения может стать одним из ключевых направлений данного

плана модернизации системы образования в Российской Федерации.

Библиографический список

1. Современные образовательные технологии: педагогика и психология: Монография. Книга 16/ О.К. Асекретов, Б.А. Борисов, Н.Ю. Бугакова и др. — Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. — 318 с.
2. Электронный образовательный ресурс «Инновационный менеджмент» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://sites.google.com/site/innovacionnyjmenedzment2013/> (дата обращения 24.11.2015).
3. Ali Al-Busaidi K. An Empirical Investigation Linking Learners' Adoption of Blended Learning to their Intention of Full E-learning// Behaviour & Information Technology, 2013. №11(32). P. 1168-1176.
4. Ee-Lon Lim E. & Khe Foon Hew. Students' Perceptions of the Usefulness of an E-book with Annotative and Sharing Capabilities as a Tool for Learning: a Case Study// Innovations in Education and Teaching International. 2014, № 1(51). P. 34-45.
5. Martínez-Caro E., J.-G. Cegarra-Navarro J.G & G. Cepeda-Carrión. An Application of the Performance-Evaluation Model for E-learning Quality in Higher Education// Total Quality Management & Business Excellence. 2015. № 5-6 (26). P. 632-647.
6. Mohr A., Holtbrügge D. & N. Berg. Learning Style Preferences and the Perceived Usefulness of E-learning// Teaching in Higher Education, 2012. № 3(17). P. 309-322.

Ельцова В.Ю., Вялкова О.С.

ПРИМЕНЕНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Ельцова В.Ю. — доцент кафедры «Вычислительная техника и компьютерная графика», канд. пед. наук, e-mail: EVA-40@yandex.ru; Вялкова О.С. — старший преподаватель кафедры «Вычислительная техника и компьютерная графика», e-mail: vyalkova_1969@mail.ru. (ДВГУПС)

Пространственное мышление есть такое интеллектуальное образование, которое формируется при различных видах деятельности. Для его развития большое значение имеют продуктивные формы деятельности научно-технического творчества. Пространственное мышление является специфическим видом мыслительной деятельности, которая имеет место в решении практических задач.

Ключевые слова: деятельность, мышление, пространство, моделирование, плоскость, изображение, обучение.

The spatial thinking is such intellectual education which is formed in different types of activity. Productive forms of activity of scientific and technical creativity are of great importance for its development. The spatial thinking is a specific type of cognitive activity which takes place in the solution of practical tasks.

Keywords: activity, thinking, space, modeling, planes, image, training.

Мыслительная деятельность человека необходима для того, что бы успешно познавать и активно преобразовывать действительность. Она же необходима для социального бытия и является формой отражения окружающего мира. Можно ли привести хотя бы один пример области человеческой деятельности, где пространственное мышление не играло бы существенную роль?

Основой теории моделирования геометрических образов на плоскости является изучение методов построений изображений пространственных форм и разработка способов решений пространственных задач при помощи изображений.

Термин «пространство» имеет в науке два смысла. Он употребляется применительно к реальному пространству и пространству абстрактному, математическому.

Нет сколько-нибудь систематического изложения вопроса о содержании пространственного мышления, о его структуре. До сих пор нет психологически обоснованной методики формирования и развития пространственного мышления студентов в единой системе обучения.

У разных людей способность оперировать геометрическими образами развита неодинаково, причем индивидуальные различия проявляются стойко. Одни затрудняются при необходимости переводить наглядные (объемные) изображения в плоский чертеж в трех видах, другие, справляются с большим трудом при прочтении плоского чертежа и переходе к условно-схематическому изображению.

В некоторых разделах геометрии пространство и фигуры, а также методы решений и исследований пространственных задач, изучают с помощью их изображения на плоскости. «Чертежи являются одним из основных средств выражения человеческих идей, они должны не только определять форму и размеры предметов, но и быть достаточно простыми и точными в графическом исполнении, помогать всесторонне исследовать предметы и их отдельные элементы. Теоретической базой для решения задач технического черчения являются методы начертательной геометрии. Для того, чтобы правильно выразить свои мысли с помощью рисунка, эскиза, чертежа, требуется знание теоретических основ построения изображений геометрических объектов, их

многообразия и отношения между ними, что и составляет теорию моделирования геометрических образов на плоскости. Изображение фигуры на плоскости, как графический способ представления информации о ней, имеет преимущества в сравнении с другими способами:

- образы, создаваемые на основе визуального (зрительного) восприятия становятся более доступными, потому что обладают большей ассоциативной силой, чем слова;
- изображения являются интернациональным языком общения, тогда как, например, вербальное общение требует для понимания, как минимум, знания языка собеседника.

Таким образом, теоретические основы визуализации информации о геометрических объектах, многообразие геометрических объектов пространства, отношения между ними и их графического отображения на плоскости составляют предмет начертательной геометрии. Начертательная геометрия в себя включает:

- методы отображения пространственных объектов на плоскости;
- способы графического и аналитического решения различных геометрических задач;
- приемы увеличения наглядности и визуальной достоверности изображений проектируемого объекта;
- способы преобразования и исследования геометрических свойств изображенного объекта;
- основы моделирования геометрических объектов» [1, с.4].

Умения рассматривать объекты с различных точек зрения являются основополагающими умениями при решении многих технических задач. Способность свободно переходить от фиксированной в себе точки отсчета к системе со свободно перемещаемой точкой отсчета является стержнем общего развития понимания пространства. Уровень развития пространственного мышления можно охарактеризовать широтой и типом оперирования образом, отражающихся в его полноте и динамичности. В этих показателях отражаются стойкие индивидуально-психологические свойства личности, которые можно развить в процессе обучения, но только при его специальной организации. Уровень их развития определяет способность усвоения графической информации студента, то есть их чувствительность, готовность (склонность, интерес) к занятиям графическими видами деятельности.

Пространственное мышление можно развивать в тех формах мышления, в которых отражаются закономерные этапы общего интеллектуального развития. В первую очередь, оно может формироваться в системе наглядного мышления. Затем, в контексте образного мышления, а также, может выступать в своих наиболее развитых и

самостоятельных формах. Овладевая предметной деятельностью графической культуры, определенная система знаний, умений и навыков формируют теоретическую форму пространственного мышления.

«В процессе обучения в вузе необходимо научить студента управлять развитием своего мышления. С этой целью в структуре учебного процесса содержатся алгоритмы. Алгоритмы развития мышления выстраиваются так, чтобы знания (закон, закономерность, определение, вывод, правило и т. д.) могли применяться при выполнении заданий (решении задач).

Выделяют следующие способы построения алгоритма:

а) из одного понятия:

- выделить существенные признаки понятия,
- определить взаимосвязь признаков между собой,
- установить последовательность наложения признаков на конкретный пример;

б) при комбинировании нескольких понятий:

- построить алгоритмы применения каждого понятия,
- сравнить алгоритмы (выделить общие и специфические признаки),
- определить взаимосвязь признаков между собой,
- установить последовательность наложения признаков на конкретный пример.

Алгоритм проведения анализа:

1) выделить в понятии все признаки предмета или явления (физические, химические свойства и отношения);

2) определить существенные признаки;

3) выделить несущественные признаки.

Алгоритм проведения синтеза:

определить все признаки, характеризующие предмет или явление;

выделить из них существенные, принадлежащие предмету или явлению, без которых последнее теряет свой смысл;

соотнести имеющиеся признаки с признаками известных понятий или ввести новое понятие.

Алгоритм проведения сравнения (сравнительный анализ предполагает проведение анализа каждого понятия и сравнения их между собой):

1) провести анализ сравниваемых понятий:

- выделить в понятии все признаки предмета или явления (физические, химические свойства и отношения);
- определить существенные признаки;
- выделить несущественные признаки;

2) определить существенные и несущественные признаки;

3) сделать вывод:

- о полном совпадении понятий (если одинаковы все признаки);
- частичном совпадении понятий (если совпадение признаков частичное);

- несовпадении понятий (если нет одинаковых признаков).

Алгоритм обобщения:

1. Разложить каждое из понятий на существенные признаки;
2. Определить общие для всех понятий существенные признаки;
3. Дать (сформулировать) обобщение на основе этих признаков;
4. Найти (если существует) обобщающее понятие.

Алгоритм свертывания знаний:

1. Разложить каждое из понятий на существенные признаки;
 - определить общие для понятий существенные признаки;
 - для всех понятий (родовые признаки);
2. Для отдельных групп понятий (видовые признаки);
3. Дать (сформулировать) обобщение на основе этих признаков;
4. Найти (если существует) обобщающее понятие;
5. Определить основные взаимосвязи между понятиями — совпадение, включение, соподчинение, противоположность, противоречие;
6. На основе выделенных взаимосвязей представить данную совокупность в виде схемы, графика, рисунка, таблицы.

В результате обучения студенты должны иметь опыт как разработки алгоритма применения знаний, так и способности его применения при выполнении заданий по курсу теории» [1, с.5,6].

Пространственное мышление — есть специфический вид мыслительной деятельности. Для его формирования и развития необходимы продуктивные формы деятельности научно-технического творчества человека. Другими словами, это можно назвать — мышление образами, в которых фиксируют пространственные свойства объектов и их отношение.

Пространственное мышление можно назвать интеллектуальным образованием, которое возможно сформировать при различных видах деятельности и может быть использовано при решении практических задач. От исходных образов, созданных на различной наглядной основе, мышление способно их видоизменять, трансформировать и создавать новые образы, отличные от исходных. Например, из простых геометрических фигур можно получить новые формы с помощью пространственного мышления. Пространственное мышление это есть сложное психическое образование, имеющее самостоятельную линию развития. В процессе исторического развития человечества, благодаря практической деятельности, оно непрерывно превращается в самостоятельные виды теоретических деятельности.

Овладение системой графических знаний является важным условием развития пространственного мышления. Соответствующие упражнения на основе классификаций различных видов изображений, типов их преобразования способствует правильному усвоению основополагающих понятий о пространстве и его элементах (таких, как плоская фигура, способы ее получения, пространственное тело, плоскость и т.д.), играет большую роль в развитии пространственного мышления студентов.

Обучение может обеспечить умственное развитие, только в том случае если оно непосредственно влияет на интеллектуальную деятельность. Обучение должно обеспечивать формирование средств познавательной деятельности. Всякое мышление можно назвать обобщенным и опосредованным отражением действительности в ее связях и отношениях, в том числе и пространственных.

Библиографический список

1. Булатова, И.С., Ельцова, В.Ю.. Основы теории моделирования геометрических образов на плоскости: учеб.пособие / И.С. Булатова, В.Ю. Ельцова. — Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2011. — 120 с. ил.

Карамзина А.Г., Нигматуллина Н.М.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЗАЙМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА С ПРЕДПРИЯТИЯМИ

Карамзина А.Г. — кант. техн. наук, доц. кафедры «Техническая кибернетика», e-mail: karamzina@tc.ugatu.ac.ru; Нигматуллина Н.М. — магистрант кафедры «Техническая кибернетика», e-mail: nigman2@bk.ru Уфимский государственный авиационный технический университет

В настоящее время в области технического образования осуществляется недостаточное взаимодействие производственных объединений и образовательных структур. В этой ситуации подготовка кадров осуществляется с помощью неактуальных инструментальных ресурсов, имеющихся у вуза, и без должного практического опыта. В статье рассматривается организация системы взаимодействия вуза с предприятиями при реализации образовательных программ прикладного бакалавриата с целью привлечения будущих работодателей на этапе разработки программ. Определены направления и формы такого взаимодействия.

Ключевые слова: образовательная программа, прикладной бакалавриат, работодатель, система взаимодействия, производственная площадка.

Currently in the field of technical education is carried out insufficient interaction of industrial associations and educational institutions. In this situation, training is carried out with the help of irrelevant instrumental resources available to the institution, and without the proper experience. This article describe the organization of the university system of interaction with enterprises in the implementation of applied undergraduate education programs in order to attract prospective employers at the design stage. The directions and forms of such interaction.

Key words: educational program, applied bachelor, employer, academic bachelor. system interaction , production area.

Понятие «прикладной бакалавриат» стало активно использоваться всего несколько лет назад, когда 19 августа 2009 года вышло Постановление Правительства РФ № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования». Было заложено следующее основное преимущество реализации программ прикладного бакалавриата — это практико-ориентированная подготовка высококвалифицированных специалистов. Предполагалось, что студенты, освоившие четырёхлетнюю программу прикладного бакалавриата, станут хорошими практиками с большой теоретической подготовкой на уровне высшего образования. И будущие работодатели, которые должны принимать активное участие в разработке образовательных программ, будут очень заинтересованы в таких специалистах. Производственная практика проводится в организациях-работодателях в рамках освоения студентами основных видов профессиональной деятельности и подготовка ведется под конкретное рабочее место, по востребованным технологиям, с определенным местом трудоустройства в дальнейшем.

Разработка соответствующих образовательных программ — очень большие траты для ВУЗа и бюджета Министерства образования. Рекомендуется включать в коллектив разработчиков [1]:

- преподавателей университета, обеспечивающих освоение входящих в образовательную программу модулей, дисциплин, практик и других форм образовательной деятельности;
- сотрудника учебно-методической службы университета;
- представителей предприятия-партнёра и (или) организаций-партнёров, на основании заказа которых формируется данная

образовательная программа прикладного бакалавриата.

Тем не менее, на практике реализация подготовки студентов с квалификацией «прикладной бакалавриат» проходит достаточно сложно. Это связано с рядом проблем.

Первая задача, которая требует решения — организации производственных площадок для обучения. С одной стороны не каждое предприятие соглашается предоставлять рабочее место для обучения студентов, поскольку не видят личную выгоду для себя. Предприятия не готовы нести риски, связанные с тем, что обучившись на предприятии, студент не захочет уйти работать на другое. С другой стороны для организации производственной площадки внутри вуза необходимо огромные финансовые вливания. Поскольку для качественной подготовки высококвалифицированных, высококомпетентных и востребованных специалистов необходимо оснастить помещения для проведения лабораторных практикумов и специализированные мастерские специальной учебно-лабораторной мебелью, лабораторным оборудованием, лабораторными стендами, специализированными измерительными средствами в соответствии с перечнем лабораторных работ, предусмотренным примерной программой дисциплины. Не каждый вуз может это себе позволить.

Вследствие этого, прикладной бакалавриат, будучи новой формой образования, может «работать» только при определенном условии — когда есть конкретный работодатель, готовый участвовать в подготовке специалистов [2]. В этом случае вуз берет на себя теоретическую подготовку, а организацию производственной практики и все прикладные модули оставляет работодателю. Принцип, когда вуз сам оценивает, сам присваивает квалификацию и выпускает специалиста на рынок труда, не совсем работает и необходимо устанавливать контакты с работодателем, привлекать его к оценке квалификации выпускников и к последующему трудоустройству.

Вторая задача, требующая решения — кто будет учить бакалавров такого уровня. Вузовский преподаватель должен быть сам тесно связан с производством. Такими навыками обладают сотрудники, совмещающие преподавательскую деятельность и работу на другом предприятии, но, как правило, таких специалистов очень мало. А сотрудники предприятия, привлекаемые для учебного процесса, не имеют педагогического и методического опыта.

По этим и другим причинам российские вузы не торопятся переходить на подготовку прикладных бакалавров, а некоторые делают это формально, продолжая обучать по старым стандартам.

Выпускники вуза имеют возможность выбора — продолжить образование на высшем уровне

(аспирантура, докторантура) или пойти работать по специальности. В настоящее время способные студенты, не видя перспектив в науке, отказываются от идеи продолжить обучения или делают это формально, не вкладывая особых усилий. Одной из причин этого является нехватка инструментальных средств в научных лабораториях или их несоответствие современным технологиям. Производственные технологии развиваются очень быстро и материал, читаемый на первом курсе, к концу обучения является неактуальным. Поэтому требуется обновлять инструментальные ресурсы примерно каждые 3-5 лет, но зачастую это не делается по 15-20 лет. Это очень тормозит не только развитие научной области в университете, но и образовательной. В ситуации, когда выпускник решает пойти работать по специальности, он сталкивается с другой проблемой — трудно самому найти работодателя и убедить взять себя на работу, а в вузах отсутствует система распределения и трудоустройства выпускников. В то же время у работодателей нет доверия к университетскому образованию в плане знаний и навыков, которые они дают. Работодатели считают более важным практический опыт, чем прослушивание аудиторных лекций и последующая их сдача.

Поэтому не вызывает сомнений актуальность необходимости осуществления грамотного взаимодействия между предприятиями и вузами, а также научным сообществом, не только в процессе реализации образовательных программ, но и на этапе их разработки. Для этого необходимо организовать систему взаимодействия вуза с предприятиями.

В настоящее время данное взаимодействие, чаще всего, осуществляется силами одного подразделения (специалист и начальник), которые занимается в основном организацией круглых столов с представителями работодателей и выездных экскурсий на предприятия студентов. В то же время принято множество законов и указов, чтобы урегулировать эту ситуацию, но их выполнение происходит формально. Многие кафедры, столкнувшись с трудностями, отказались от реализации образовательных программ прикладного бакалавриата. Необходимо, чтобы связь с предприятиями поддерживалась на каждом уровне структуры университета. Основную роль в подготовки специалистов, востребованных на рынке труда, обеспечит не формальное взаимодействие работодателей, а привлечение их на каждом этапе разработки основных профессиональных образовательных программ высшего образования.

В системе взаимодействия вуза с предприятиями можно выделить следующие структурные компоненты [3]:

- целеполагание;
- ранжирование и адресация взаимодействия;

- реализация взаимодействия;
- формы обобщения и анализ взаимодействия;
- коррекция взаимодействия.

Каждый структурный компонент подразумевает выполнение определенных действий (рис. 1).

Взаимодействие между вузом и предприятием может быть реализовано по следующим направлениям:

- маркетинговые исследования спроса на предоставляемые вузом образовательные услуги;
- разработка стратегии взаимодействия вуза с предприятием через установление договорных отношений;
- научно-исследовательская деятельность и апробация ее результатов;
- развитие системы воспитательной работы в вузе.

В качестве форм взаимодействия можно использовать:

- проведение совместных корпоративных мероприятий;
- организация и проведение производственных практик;
- выполнение студентами исследовательских заданий, курсовых и дипломных проектов

с учетом производственных данных и проведение преподавателями научных исследований на базе предприятия;

- привлечение высококвалифицированных специалистов производства к чтению лекций и проведению практических занятий, составлению рецензий на дипломные проекты.

Для обобщения можно использовать следующие формы:

- публикации, доклады и сообщения, методические рекомендации;
- научно-методическая деятельность преподавателей и работников производства;
- рефлексия преподавателей на результаты исследовательской деятельности.

По результатам анализа взаимодействия обязательно необходимо осуществить коррекцию результатов.

На этапе проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования предприятие и университет осуществляют тесное взаимодействие при разработке всех структурных компонентов (рис. 2).

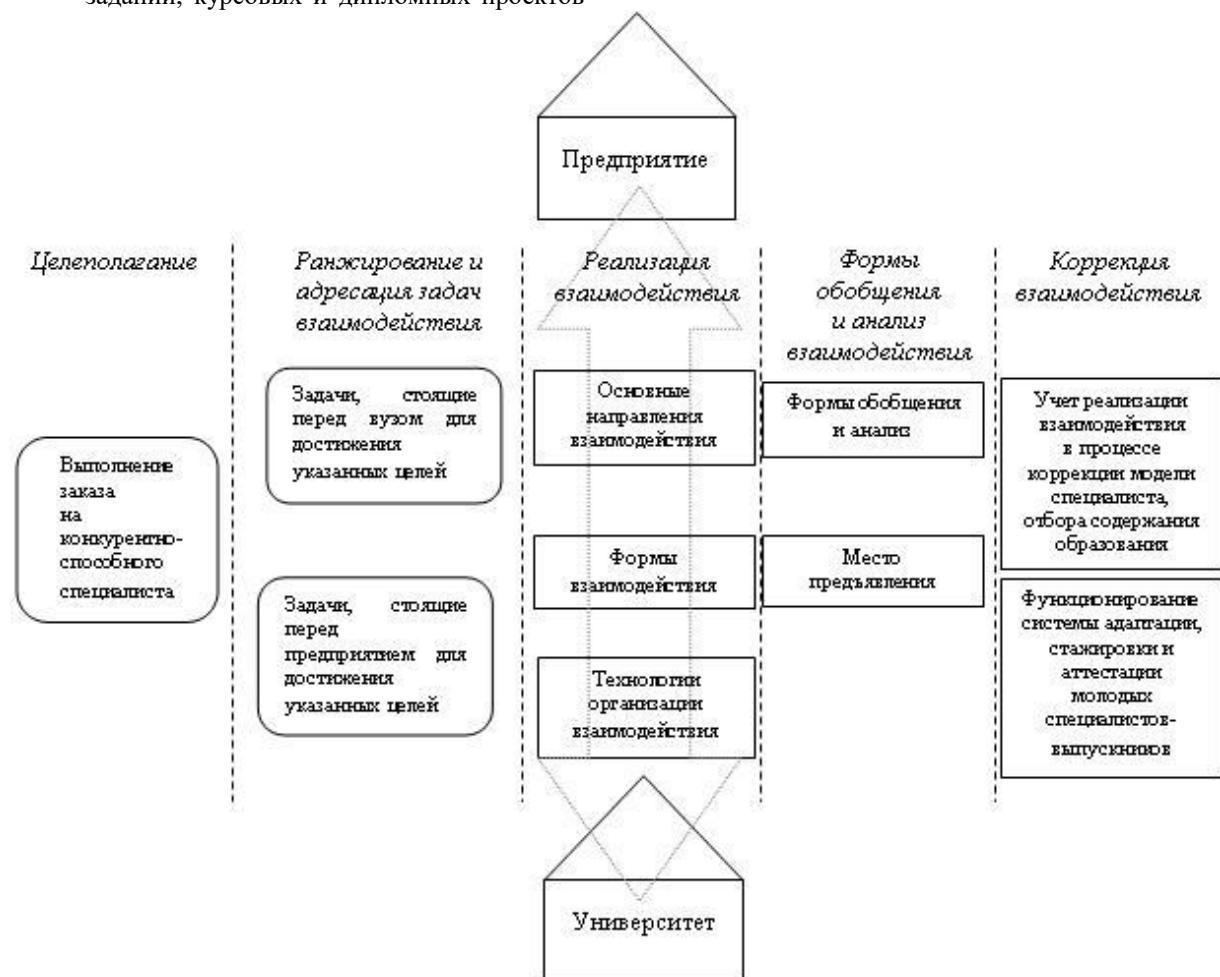


Рис. 1. Содержание структурных компонентов системы взаимодействия вуза с предприятием

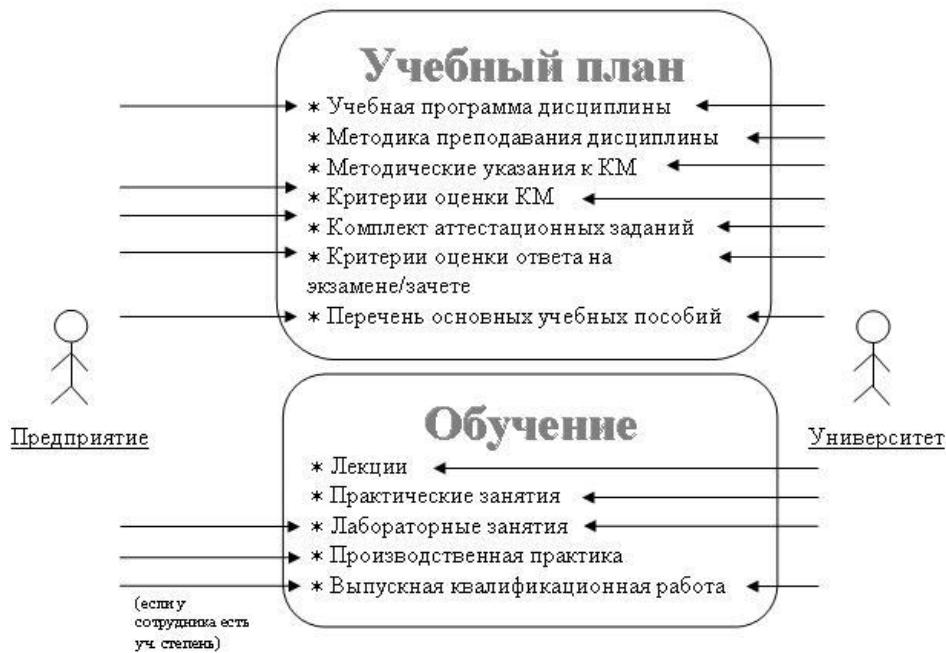


Рис. 2. Взаимодействия сотрудников предприятия и преподавателей университета при разработке ОПОП ВО

Для качественной разработки ОПОП ВО и их реализации необходимо составить и реализовать дорожные карты подготовки прикладных бакалавров, востребованных на региональном рынке труда.

Ким И.Н.

ПРОФИЛИРУЮЩАЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ КАФЕДРА ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ким И.Н. — канд. техн. наук, зам. проректора по учебной и научной работе по науке, e-mail: kimin57@mail.ru; Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет»

Технико-технологический уровень промышленных предприятий прямо пропорционально связан с состоянием и уровнем инженерно-технической подготовки его работников. Для эффективной реализации инновационного развития страны необходимо значительное увеличение численности инженерных кадров с компетенциями инновационного предпринимательства. Данную подготовку необходимо вести на кафедре, где реализуются все формы образовательного уровня (магистратура, аспирантура) с численностью состава 16-18 профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: профилирующая кафедра, завкафедрой, профессорско-преподавательский состав, образовательная программа, компетентность.

Technological development level of industrial companies is directly-proportional connected with conditions and level of engineering competence of its employees. It is necessary to in-

1. Часть 9 статьи 76 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Щепетова В.А., Симонова И.Н., Овчаренков Э.А. Роль и перспективы прикладного бакалавриата на современном этапе взаимодействия вузов и предприятий // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 168-176
3. Земцова В. И., Швалева А. В., Теория и практика развития профессиональной направленности личности студентов технических специальностей // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006 г. №10-1. С.75-81

crease significantly number of engineering employees with innovative entrepreneurship competencies to realize country's innovative development. This training is necessary to be held by a Chair of 16-18 professors and lecturers where all forms of educational degree (master's degree, postgraduate studies) are realized.

Key words: major chair, head of chair, professors and lecturers, educational program, competency.

В последние два десятилетия наблюдается неуклонно растущее технико-технологическое отставание промышленности России от уровня ведущих стран, которое в сочетании с сырьевой «однобокостью» закономерно привело к ухудшению качества инженерно-технического персонала предприятий и снижению его соответствия современному научно-техническому уровню [3]. В то же время хорошо известно, что развитие именно инженерной отрасли определяет инновационный прогресс государства.

Развитие мировой промышленности свидетельствует, что только применение научных и инженерных инноваций позволяют эффективно функционировать предприятию в активной высококонкурентной среде. В связи с этим необходимо четко понимать, что никакой иной альтернативы и тем более особого пути у РФ не может быть. Низкое качество отечественной продукции различных отраслей и экономическая неэффективность предприятий в последние годы были связаны, прежде всего, с ограниченным использованием современных мировых достижений и опыта [7].

Проблемы инженерно-технического образования

Технико-технологический уровень промышленных предприятий прямо пропорционально связан с состоянием и уровнем инженерной подготовки его работников. Тенденции развития производства демонстрируют постоянное повышение уровня сложности технологических процессов, в связи с чем промышленные предприятия нуждаются в специалистах, способных эффективно эксплуатировать данное оборудование [8]. Более того, необходимо четко осознавать, что только команда, в состав которой входят инженеры, технologi и маркетологи, может успешно решать поставленные задачи при разработке, производстве и реализации продукции. Здесь следует особо подчеркнуть, что важно не только разработать оригинальный пищевой продукт, но и сохранить специфические его особенности до потребителя, т.е. следует уделять пристальное внимание маркетингу готового продукта, чтобы инновационную идею превратить в быстрорастущий бизнес.

Следует отметить, что требования высокотехнологичных отраслей экономики и промышленности к выпускникам вузов давно вошли в против-

воречие с традиционными методами их обучения [7, 13]. Отставание высшего образования России от реалий развития техники и технологий привело к тому, что компетенции выпускников во многих случаях не соответствуют ожиданиям работодателей и уровню развития техносферы на отдельных предприятиях, т. е. подготовка инженерных кадров не отвечает масштабным вызовам современности [2].

Связь с профессиональной средой должна реализовываться через прохождение производственной практики в соответствующих подразделениях предприятий, в ходе которой студенты взаимодействуют с членами профессионального сообщества и приобретают опыт решения профессиональных задач. Именно в ходе производственной практики студент может самостоятельно соединить теоретическую подготовку с приобретенными компетенциями, умениями и практическими навыками, получить дополнительную информацию о своей профессии, сформировать четкие целевые установки и попасть в базу данных будущих работодателей в лице потенциальных компаний и организаций. На выпускающей кафедре ответственным за прохождение практики студентами обычно является опытный преподаватель, тесно связанный с производством. Значительно повышает результативность производственной практики постоянная связь кафедры и производства. В условиях реформирования высшего образования важно не потерять накопленный потенциал выпускающей кафедры, однако приходится констатировать, что в последние годы становится значительно меньше возможностей у студентов прохождения полноценной производственной практики.

Для ликвидации сложившегося отставания стратегией инновационного развития РФ предусмотрено усиление позиций нашей страны на рынках высокотехнологичных и интеллектуальных продуктов, т.е. стране необходимо совершить переход от отдельных инноваций к массовому созданию инновационных продуктов [10]. В связи с этим потребуется значительное увеличение численности высококвалифицированных инженерных кадров, обладающих **компетенциями инновационного предпринимательства** [11].

В настоящее время техническая оснащенность большинства перерабатывающих производств существенно отстает от зарубежных аналогов. В последние годы активизировались отдельные конкретные точки роста, в частности, по степени технического оснащения некоторые перерабатывающие комплексы стали соответствовать ведущим зарубежным аналогам и даже превосходить их в отдельных аспектах.

Следующей проблемой является рассмотрение технологических решений в отрыве от возможностей технических систем. В частности, всем хорошо известно следующее:

- технологии не знают возможностей оборудования, областей его наиболее эффективного функционирования и физических основ протекающих процессов;
- механики не ориентируются в химических, микробиологических и ферментативных аспектах производства продукции;
- производственный персонал не имеет углубленного, системного, а иногда и профильного образования [5; 7].

Вышеназванные недостатки приводят к технологическим и производственным просчетам, а также неэффективному выстраиванию маркетинговой концепции продукта.

В последнее время существенно трансформировалась роль инженера. Сегодня специалист выступает одновременно в роли технического эксперта, исследователя и руководителя, что расширяет зону его предпринимательской и профессиональной ответственности. Усугубляет ситуацию тот факт, что в настоящее время инженерно-техническая деятельность характеризуется низкой оплатой труда. Это привело к радикальному изменению ценностных ориентаций российской молодежи — технические профессии и систематический труд на производстве, в НИИ или конструкторских бюро утратили в их глазах какую-либо привлекательность [2].

Следует заострить внимание еще на одной проблеме — слабой материально-технической базе высшей школы. Качество инженерного образования обеспечивается технической базой, с помощью которой воплощается принцип **практикоориентированности** [12]. Именно поэтому современный вуз должен быть сформирован как центр роста инновационной активности региона и отрасли и иметь в своем составе учебно-научно-инновационные структуры, которые позволят ему интегрироваться с реальным сектором экономики. Кроме того, это обеспечит тотальное и системное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС). Подготовку инженерных кадров необходимо проводить с учетом факторов, обеспечивающих инновационное техническое образование, иначе вузы будут продолжать увеличивать контингент «потерянного поколения» инженеров [2].

Выпускник вуза имеет определенный багаж знаний, но практического опыта у него нет, а работодателю требуется опытный работник. Для молодого специалиста отсутствие профессионального опыта не дает возможности реализовывать себя в качестве инженера, а после защиты диплома он в лучшем случае устроится на среднее предприятие и на неперспективную должность, т.е. пополнит ряды так называемых полупрофессионалов. Данные несоответствия создают множество проблем и для выпускников вузов и потенциальных работодателей. К сожалению си-

туация традиционна и обусловлена тем, что **образование и практика существуют раздельно**.

За время учебы студенты проходят поверхностные практики в виде ознакомительных экскурсий на реальные промышленные предприятия. Производственная практика обычно краткосрочна и студент не успевает получить четкого представления о работе по своей специальности, поэтому он не представляет о существовании, какие инженерные проблемы он должен будет решать в будущем, можно сказать, что профессиональная компетентность студента не сформирована. Работа с заказчиком — вообще недоступный вид деятельности не только для будущего профессионала, но и подавляющего числа преподавателей.

Очень сложной и практически не разрешимой на сегодняшний день проблемой является привлечение к учебному процессу практиков [7]. Это обусловлено их значительной занятостью и непривлекательностью уровня оплаты труда преподавателя вуза. Преподавателей, совмещающих педагогическую деятельность с реальной практикой, единицы. В случае отсутствия у преподавателя реального практического опыта обучение сводится к передаче знаний и не происходит практического освоения навыков и компетенций. Ситуацию может исправить наличие у преподавателя высокого научно-информационного и учебно-методического уровня.

В результате, защитив выпускную квалификационную работу, молодой специалист на производстве начинает осваивать то, чему он должен был научиться в стенах вуза. Здесь он впервые начинает понимать, что его проект — не просто эффектная картинка, а реальный объект. В ходе работы над реальным объектом выясняется, что специалист все еще остается студентом, поскольку не осознает, что безобидные ошибки, допускаемые в учебном процессе, здесь могут существенно повлиять на качество и стоимость изготавливаемого продукта.

Основные требования к заведующему кафедрой вуза

Известно, что кафедра является основным подразделением высшего учебного заведения, от которого зависит качество подготовки и конкурентоспособность выпускников. При современных темпах научно-технического прогресса вузам, для эффективного развития, необходимо постоянно совершенствовать образовательную деятельность кафедр и внедрять в учебный процесс инновации [4]. При этом эффективность деятельности кафедры в значительной степени определяется индивидуальными качествами (способностями) заведующего кафедрой, а также персональными результатами его работы.

Нужно констатировать, что особый статус в системе высшего образования имеют вузы технических и технологических направлений и профилей подготовки. Безусловно, не корректно выде-

лять эти направления, однако следует отметить, что именно эти направления являются определяющими в развитии экономики страны [1, 14]. И если заведующий кафедрой, который ведет курс повышения квалификации преподавателей, не знает тенденций и перспектив развития современной техники и технологий и при этом не владеет современными методами и формами обучения, то он вряд ли будет иметь авторитет в научно-педагогической среде, что соответственно скажется и на результатах работы кафедры.

Таким образом, заведующий выпускающей кафедрой вуза, особенно инженерно-технического направления подготовки кадров, обязательно должен быть ученым с ученой степенью, педагогом с ученым званием не ниже уровня доцента и менеджером, владеющим организаторскими способностями, которые во многом определяют результаты работы кафедры [5]. Кроме того, заведующий кафедрой должен иметь опыт практической работы по специальности. Научно-педагогические качества современного заведующего кафедрой должны подтверждаться числом научных публикаций и учебно-методических работ (не менее 100), которое должно иметь постоянную тенденцию к росту.

Практика показала, что в случае, если заведующий кафедрой по всем видам деятельности является компетентным, то значительно повышается не только его авторитет, но и показатели работы кафедры, в том числе и качество подготовки студентов. Эффективность деятельности заведующего кафедрой также зависит от его личностных качеств [11]. Однако для проявления этих качеств, в том числе таланта руководителя, необходимы условия и время. Личные качества руководителя обуславливают хорошую успеваемость студентов по преподаваемой дисциплине, успешную защиту ими выпускных квалификационных работ, результаты научно-исследовательской деятельности студентов в научных кружках, улучшение учебно-методического и материально-технического обеспечения учебных дисциплин, защиту диссертаций под руководством заведующего кафедрой.

Характеризуя статус заведующего выпускающей кафедрой, следует обратить особое внимание на критерии правильной оценки его деятельности. Приоритетная роль здесь должна принадлежать показателям, характеризующим динамику развития кафедры по таким направлениям ее деятельности, как кадры, учебный процесс, научно-методическая и научно-исследовательская деятельность, материально-техническая база, финансовое состояние, внешние связи. Если динамика кафедры по данным направлениям ее деятельности положительная, то и деятельность заведующего может оцениваться соответственно [5].

Вузовские традиции и роль выпускающей кафедры

Известно, что при подготовке кадров в структуре подавляющего большинства вузов РФ одна из ключевых ролей отводится выпускающим кафедрам, которые обеспечивают образовательный процесс и формируют все компоненты учебно-методического контента. Выпускающая кафедра разрабатывает ОПОП по направлению подготовки, создает учебно-методический комплекс документов по этому направлению подготовки, ведет преподавание специальных и профильных дисциплин и является ответственной за выпуск студентов по данному направлению подготовки [4].

При обучении студентов целесообразно иметь и проводить единый курс обучения, а не складывать его из разрозненных циклов и дисциплин кафедральной и межкафедральной мозаики. Кафедры не должны дробиться на узкоспециализированные структуры, а напротив, целесообразно их укрупнить. Например, укрупненные кафедры позволяют на 25-30 % сократить дублирование учебного материала. Более того, оценка лекционных и практических занятий выявила низкий уровень специализации раздробленных учебных циклов, и вряд ли это можно легко ликвидировать в условиях сохраняющейся межкафедральной разноголосицы.

Для полноценной научно-исследовательской, опытно-конструкторской и инновационной деятельности при подготовке профессионалов высокого уровня в рамках выпускающей кафедры должна осуществляться уровневая подготовка кадров, т.е. обязательно наличие магистратуры и аспирантуры. Для эффективной подготовки кадров разного уровня **необходима команда из 16-18 преподавателей** [14].

Необходимость реорганизации системы высшего образования стала очевидна не сегодня. Профилирующая кафедра занимает особое место среди других кафедр, поскольку осуществляет реализацию заложенных в стандартах модели *компетентности* выпускника вуза, которая представлена совокупностью его теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности [1, 5].

Таким образом, основным звеном подготовки студентов по различным специализациям является выпускающая кафедра, которая отличается от других структурных подразделений тем, что занимается подготовкой студентов по определенному направлению подготовки и полностью отвечает за их профессионализм. Кафедру можно определить как систему, которая использует достижения научно-технического прогресса, все возможные мировые новации для развития и совершенствования образования, повышения его конкурентоспособности. В связи с новыми требованиями к подготовке современного специалиста сегодня практически произошло качественное изменение работы выпускающих кафедр. В частности, применяются современные образователь-

ные технологии, происходит переход от идеологии «информационно-описательного преподавания» к идеологии «методологической направленности обучения», технические средства, сервисы, Интернет — все это отражается на взаимодействии преподавателей, специалистов и студентов [9]. ППС уже осознал, что необходимо постоянное совершенствование образовательного процесса, соответствия его современным реалиям.

Современный заведующий профилирующей кафедрой обязательно должен лично заниматься научно-исследовательской работой, осуществлять руководство научно-исследовательской работой преподавателей и студентов кафедры, мотивировать преподавателей к постоянному совершенствованию учебно-методического и материально-технического обеспечения преподаваемых дисциплин [1, 5]. Развитие новых образовательных программ должно идти с применением электронных учебников, дистанционных образовательных технологий и экспериментально-инновационной деятельности.

Как показывает практика, полезным инструментом повышения качества работы ППС и эффективности деятельности кафедры является рейтинговая оценка по основным видам деятельности за определенные периоды [9]. Из практики вузов известно, что значительно повышается личная ответственность заведующего, ППС и в целом коллектива кафедр за выполнение своих должностных обязанностей. Необходимо определить рейтинг преподавателей по каждому виду деятельности, на основании которого определяется общий рейтинг преподавателя на кафедре.

Таким образом, качественные изменения в деятельности выпускающих кафедр станут основанием в совершенствовании образовательного процесса, что, в конечном счете, приведет к созданию кафедр инновационного типа, базирующихся на использовании новейших образовательных технологий. Но невозможно сформировать необходимые компетенции у студента, если их не имеет преподаватель, если он всего лишь «предметник», не имеющий собственных наработок ни по учебным дисциплинам, которые он ведет на кафедре, ни по педагогике и психологии высшей школы [5].

Комpetентностный подход предполагает, что цели, стоящие перед образовательной системой, определяются не внутри системы, а диктуются извне — рынком труда в той форме, в какой он сложился [4]. Лишь выпускающая кафедра, имеющая свои традиции, сложившиеся связи с производственными предприятиями и с занимающими на них ключевые позиции выпускниками прежних лет, на основе постоянного мониторинга в состоянии формулировать требования не только к *специальному*, но и *социальному* компетенциям своих выпускников.

Принципы формирования состава ППС кафедры

Важнейшим условием качественной подготовки студентов в вузе является наличие необходимой квалификации, профессиональной компетентности у преподавателей. Труд преподавателя вуза относится к *сложной профессиональной деятельности* [1, 5]. Заведующий кафедрой подбирает и отбирает преподавателей, способных эффективно выполнять свои обязанности по подготовке специалистов, соответствующему профилю подготовки. Сложность отбора педагогических кадров заключается в том, что в специализированных вузах он осуществляется из среды студентов, поэтому успешность исполнения роли заведующего кафедрой определяется его умением заметить перспективных студентов — как с профессиональной точки зрения, так и с позиции их потенциальных педагогических качеств.

Подбор кадров осуществляется не только с учетом того, как каждый новый член кафедры будет выполнять свои обязанности, но и, руководствуясь тем, как он будет взаимодействовать с коллегами. Задача заведующего — сформировать коллектив единомышленников. Это весьма сложная задача, для решения которой потребуются годы целенаправленной работы. Особенность профильной кафедры состоит в том, что здесь работают не просто преподаватели, а научно-педагогические работники, учёные. Они должны не только учить студентов, но и заниматься научно-исследовательской деятельностью — это главный способ повышения их квалификации.

Заведующий выпускающей кафедрой должен участвовать во всех видах деятельности коллектива и иметь четкую траекторию своего карьерного развития [5, 9]. Личный пример как элемент влияния на ППС кафедры является наиболее действенным. Заведующий кафедрой должен планировать масштабные работы для развития кафедры в виде базовых учебников, монографий, справочников на федеральном уровне и успешно их реализовывать.

Для становления профессионализма преподавателя недостаточно его прошлого производственного опыта либо защищенной диссертации. Нужны годы работы на кафедре, обусловливающие необходимость саморазвития в условиях взаимодействия с представителями своего профессионального сообщества (научно-педагогической школы), выполнения научно-методических разработок, приобретения психолого-педагогических знаний и опыта. Приходится констатировать, что с конца XX века происходят негативные изменения качественного состава ППС кафедр. В российских вузах этот процесс идет одновременно в основном в двух направлениях [6].

Первое направление — связано с уходом наиболее квалифицированных, работоспособных и продуктивных преподавателей с ученой степе-

нью. Эти люди оказались более востребованными реальным сектором экономики из-за их высокого уровня инновационности и личной креативности и поэтому ушли на более высокую заработную плату. В советские времена работа в вузе была престижна, хорошо оплачивалась, и в вузах концентрировались самые сильные выпускники.

Второе направление — связано с некоторым «омоложением» состава кафедр. Но это процесс в последние полтора десятилетия происходит своеобразно. Снижение престижности труда преподавателя вуза и низкий уровень его оплаты, чрезвычайно низкая эффективность аспирантуры — все это привело к тому, что на преподавательскую работу все в большей степени после окончания вуза идут девочки-выпускницы кафедры. Зачастую работать на кафедре остаются те студентки, которые не проявили себя в процессе обучения, поэтому не рассчитывали найти работу по специальности в иных местах (речь идет о технических вузах). В результате возникла глобальная проблема — проблема феминизации отечественной высшей школы.

Довольно часто наблюдается ситуация, когда на кафедрах, связанных с сугубо «мужскими» специальностями, такими как технологические машины и оборудование, холодильные и компрессорные машины и установки, электрооборудование и автоматика судов для женщин среди профессорско-преподавательского состава достигает 60 % и выше. И руководству вузов в принципе становится не так важно, что они не имеют практических навыков работы и что 90 % студентов — парни.

В вузах процесс интенсивной феминизации был запущен более двадцати лет назад, когда в 1990-е годы мужская часть выпускников вуза категорически отказывалась оставаться работать на кафедре — у молодого специалиста, не имеющего ученой степени, зарплата в вузе была столь низкой, что прожить на нее с семьей было невозможно. Результатом этого процесса стало преобладание женщин-преподавателей на большинстве кафедр вузов.

Но с позиций кафедры как основного структурного подразделения высшей школы, сегодня региональные вузы, в основном связанны с подготовкой бакалавров, причем 2,5-3,0 года эта подготовка в основном осуществляется в общем *потоке* для всех студентов выбранного *направления* подготовки. И лишь последний период обучения бакалавриате (год-полтора), связанный с освоением дисциплин *вариативной* части *профессионального цикла* и выполнением выпускной квалификационной работы, осуществляется на выпускающей кафедре. И в этом главная **«опасность»**, которая связана с резким уменьшением объема нагрузки преподавателей профилирующих кафедр, являющихся носителями основных компетенций в рамках реализуемого направления под-

готовки. Кроме того, из учебного плана основной образовательной программы изымаются ряд фундаментальных и специальных учебных дисциплин, что значительно снижает качество подготовки кадров инженерного направления.

Вводимые инновации закономерно вступают в противоречия со сложившимися вузовскими традициями, предъявляют новые требования и к преподавательскому составу и менеджменту вуза. Все чаще звучит мнение, что в вузах должна быть создана конкурентная среда и должны остаться лишь те преподаватели, которые смогут подтвердить свой научный статус.

Таким образом, предстоящие инновационные изменения в высшей школе предъявляют повышенные требования, прежде всего, к педагогической компетентности преподавателей вузов. Они должны уметь разрабатывать модульные образовательные программы с ориентацией на компетентностный результат подготовки бакалавров и магистров, владеть активными и интерактивными формами преподавания (компьютерными симуляциями, деловыми и социально-ролевыми играми, разбором конкретных ситуаций, тренингами и др.), уметь организовывать научно-исследовательскую, проектную и иную самостоятельную деятельность студентов.

В заключение следует сделать неутешительный вывод, что РФ в не состоянии поддерживать в функционирующем состоянии систему высшего образования, унаследованную от СССР. Для этого у страны просто не хватает ресурсов, и прежде всего — преподавательских кадров необходимой квалификации. Осуществляемая реформа образовательной системы нуждается в коренном, а не декоративном, качественном, а не только количественном реформировании. И начинать его нужно с преподавательских кадров.

Библиографический список

1. Алавердов А.Р., Алавердова Т.П. Заведующий кафедрой современного вуза: учений, педагог, администратор? // Высшее образование в России. — 2013. — № 5. — С. 51-57.
2. Антоненко С. Новая генерация российских инженеров: потерянное поколение? // Качество образования. — 2014. — № 3. — С.7-13.
3. Волкова Е.И., Иванов С.С. Некоторые проблемы обеспечения качества инженерного и технологического образования // Качество образования. — 2010. — № 11. — С. 24-30.
4. Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. — М.: КНОРУС. — 2013. — 430 с.
5. Григораш О.В., Трубилин А.И. Организация деятельности и оценка результатов работы кафедры. — Краснодар: КубГАУ, 2012. — 596 с.

6. Зеленский В.Е. Процессный инжиниринг — основополагающий инструмент функционирования и модернизации пищевой и смежных технологий // Пищевая промышленность. — 2012. — № 10. — С. 8-12.
7. Дружилов С.А. Кафедра вуза в новых условиях: проблемы и перспективы // Инновации в образовании. — 2013. — № 3. — С. 60-74.
8. Ким И.Н. О специфике формирования профессиональных компетенций кадров для рыбообрабатывающих производств (на примере направления «Технологические машины и оборудования») // Инженерное образование, № 17/2015. — С. 76-83.
9. Ким И.Н. Профессиональная деятельность ППС российских вузов: сложившиеся стереотипы и необходимость перемен // Высшее образование в России, 2014. — № 4. — С.39-47.
10. Концепция развития рыбного хозяйства РФ на период до 2020 года, одобрена распоряжением Правительства РФ от 2 сентября 2003 г. — №1265 — Р.
11. Петров В., Стегний В. Социальный статус заведующего кафедрой в современной высшей школе // Высшее образование в России. — 2007. — №1. — С. 113-119.
12. Чучалин А.И. Уровни компетенций выпускников инженерных программ // Высшее образование в России. — 2009. — №11. — С. 3-13.
13. Хачин С.В., Кизеев В.М., Иванченко М.А. Опыт Томского политехнического университета в обучении инженерному предпринимательству // Мир образования — образование в мире. — 2012. — № 4. — С. 137-143.
14. Шестак В.П., Шестак Н.В. Этос, рейтинг вуза и публикационная активность преподавателя вуза // Высшее образование в России. — 2012. — № 3. — С. 29-40.

Кириюшин А. В., Римлянд В. И.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ КУРСОВ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ

Кириюшин А. В. — канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры «Физика», e-mail: avkirjushin47@mail.ru; Римлянд В. И. — д-р техн. наук, проф., зав. кафедрой «Физика», email: rimi@fizika.khstu.ru (ТОГУ)

Рассмотрены междисциплинарные связи между курсами математики и физики для технических направлений подготовки бакалавров и специалистов в ТОГУ. Показано, что эти курсы изучаются студентами фактически как обособленные дисциплины.

Ключевые слова: математика, физика, бакалавр, программа, дифференциальное и интегральное исчисление, дифференциальные уравнения.

Interdisciplinary communications between courses of mathematics and physics for the technical directions of training of bachelors and experts in the PNU are considered. Is shown that these courses are studied by students actually as the isolated disciplines..

Key words: mathematics, physics, bachelor, program, differential and integral calculus, differential equations.

Математика играет важнейшую роль в проведении естественнонаучных, инженерно-технических и даже социальных исследований. Особенную важную роль математика играет в современной физике, в которой она стала мощным и универсальным инструментом познания природных явлений. Выдающийся русский математик академик Арнольд В. И. говорил: “На мой взгляд, математика — часть физики и даже естествознания, являющаяся, как и они, экспериментальной наукой. Разница, однако, состоит в том, что в физике эксперименты (ускорители и т.п.) стоят миллионы и миллиарды долларов, а в математике — единицы рублей” [1]. Поэтому целостная физико-математическая подготовка имеет важнейшее значение при подготовке современных специалистов и бакалавров, которые в будущем должны стать интеллектуальным достоянием нашей страны.

В настоящее время подготовка бакалавров и специалистов в технической образовательной области в вузах РФ связана с решением множества проблем (резкое уменьшение уровня школьных знаний по математике и физике, падение конкурса на физические и технические направления подготовки, снижение качества подготовки выпускников вуза). Одним из важнейших путей к решению назревших проблем является усиление междисциплинарных связей между математикой и физикой с целью обеспечения единой, гармоничной физико-математической подготовки студентов.

В данной работе рассмотрены междисциплинарные связи по курсам математики и физики для технических направлений подготовки бакалавров и специалистов в Тихоокеанском государственном университете (ТОГУ). Данные проблемы касаются и учебных планов ряда других вузов.

Изложить фундаментальные положения современной физики без привлечения серьезного математического аппарата невозможно. С другой стороны, учебные планы ТОГУ для технических направлений подготовки бакалавров и специалистов предусматривают параллельное изучение дисциплин «Математика» и «Физика». Студенты ряда инженерных направлений бакалавриата («Строительство», «Нефтегазовое дело», «Техносферная безопасность», «Металлургия» и др.) начинают изучение математики и физики одновременно.

временно с 1-го семестра, т. е. непосредственно после окончания средней школы.

Результаты входного контроля беспристрастно свидетельствуют, что многие первокурсники не имеют базовых школьных знаний по математике (действия с дробями, проценты и пр.) и физике (плотность тела, скорость и пр.). Это означает, что эти студенты не смогут осилить вузовский курс физики и заведомо, уже в начале 1-го семестра, являются вероятными кандидатами на отчисление.

В течение трех последних лет в ТОГУ эту проблему пытались решить с помощью «Курсов выравнивания», главная цель которых — ликвидация пробелов в школьных знаниях, выравнивание базовой школьной подготовки студентов-первокурсников. В первом семестре обучения физике студенты повторяют материал основных разделов математики и физии средней школы, позволяющий связать его с базовым университетским курсом. В работе [2] показано, что эти курсы могут стать полезным средством адаптации студентов-первокурсников и заложить фундамент его дальнейшего успешного обучения в вузе. Однако учебными планами 2015 — 16 учебного года проведение «Курсов выравнивания» в ТОГУ не предусмотрено.

В связи с этим авторами был проведен сравнительный анализ рабочих учебных программ по дисциплинам «Математика» и «Физика» для студентов, обучающихся по техническим направлениям и начинающих изучение этих дисциплин в 1-м семестре. При этом особое внимание было уделено плановым срокам изучения основных разделов обеих дисциплин.

Сразу бросается в глаза рассогласование программ на начальном, наиболее важном, этапе вузовского обучения в ТОГУ: раздел «Механика» излагается в курсе физики до изучения студентами дифференциального и интегрального исчисления в курсе математики. Именно здесь, при изучении раздела «Механика», студент, во-первых должен получить базовую теоретическую подготовку для освоения последующих разделов физики, во-вторых, студент должен адаптироваться и найти свое место в “новом жизненном пространстве” [2].

Неслучайно, получившие широкую известность «Общий курс физики» Сивухина Д. В. [3] и «Берклеевский курс физики» [4] начинают рассмотрение механических явлений с обстоятельно-го математического введения, включающего в себя анализ понятия вектора и основных операций векторного анализа. Подробно рассматриваются скалярное и векторное произведение двух векторов, широко используемые в физике. Особое внимание уделено анализу смысла производной и интеграла в приложениях к физическим вопросам.

Физико-математическая подготовка в техническом вузе должна быть единым, согласованным процессом, все звенья которого тесно связаны между собой. В ТОГУ уже на первой лекции по физике лектор вынужден излагать неподготовленным для этого студентам вопросы, связанные с дифференцированием векторов, в частности, вектора скорости материальной точки. В соответствии с программой курса необходимо раскрыть физический смысл полного \vec{a} , тангенциального \vec{a}_t , нормального \vec{a}_n ускорений и показать, что справедливо соотношение

$$\vec{a} = \frac{d\vec{v}}{dt} = \frac{d(v\vec{s})}{dt} = \frac{dv}{dt}\vec{s} + \vec{v}\frac{ds}{dt} = \vec{a}_t + \vec{a}_n.$$

Здесь \vec{s} — единичный вектор касательной к траектории материальной точки, t — время.

На четвертой лекции, опять в соответствии с программой курса, необходимо получить формулу

$$A = \int_1^2 (\vec{F} d\vec{r}),$$

определяющую работу переменной силы как криволинейный интеграл, взятый от вектора силы вдоль данного участка траектории. Однако раздел «Интегральное исчисление функции одной переменной» студенты начнут изучать в курсе математики только в следующем (2-м) учебном семестре.

На пятой лекции по физике с помощью формулы

$$\vec{F} = -\text{grad } U = -\left(\frac{dU}{dx}\vec{i} + \frac{dU}{dy}\vec{j} + \frac{dU}{dz}\vec{k}\right)$$

необходимо раскрыть физический смысл понятия градиента, которое широко используется в самых различных разделах физики. Однако и здесь возникают существенные проблемы: соответствующий материал студенты начнут изучать в курсе математики лишь через полгода — во второй половине 2-го учебного семестра. Подобных примеров можно привести достаточно много.

Подобные нестыковки программ по двум важным и самым трудным дисциплинам выбивают почву из-под ног студента — вчерашнего школьника. Проблемы в освоении текущего материала по этим предметам являются одной из главных причин большого отсева студентов в ТОГУ, причем, именно после 1-го семестра обучения.

Особое место в курсе математики и системе подготовки студентов любого вуза занимает раздел «Обыкновенные дифференциальные уравнения». Все основные законы физики, описывающие то или иное физическое явление, являются дифференциальными уравнениями. Современное развитие физики и техники невозможно без использования дифференциальных уравнений. Трудно переоценить роль дифференциальных уравнений в моделировании физических и технических объектов различной природы. В курсе физики для технических вузов необходимо знать

методы решения линейных дифференциальных уравнений второго порядка

$$\ddot{x} + 2\beta\dot{x} + \omega_0^2x = ACos(\omega t).$$

Уравнения такого вида описывают собственные незатухающие колебания ($\beta = 0, A = 0$), затухающие колебания ($\beta \neq 0, A = 0$), вынужденные колебания ($A \neq 0$). Существенно, что на языке дифференциальных уравнений можно с единичных позиций описать колебания различной природы — механических, электромагнитных и т. д.

Такое описание проводится в курсе физики во 2-м учебном семестре, а раздел «Обыкновенные дифференциальные уравнения» в курсе математики изучается студентами лишь в следующем учебном году — в 3-м семестре.

Возникает парадоксальная ситуация: преподаватель физики в течение двух лекций выводит дифференциальные уравнения, которые студенты заведомо решить не смогут. В этих условиях он, как правило, не давая никаких пояснений о способах решения этих уравнений («прошу принять

на веру», «потом изучите»), записывает результат этого решения и комментирует его.

Конечно, такая мотивировка не сможет расширить арсенал знаний пытливого студента, а будет способствовать формированию фрагментарных знаний о математике и физике. Умение решать типовые дифференциальные уравнения в различных областях науки и техники является, по мнению авторов, важнейшей компетенцией выпускника технического вуза.

Основной результат данной работы состоит в установлении того факта, что студенты, обучающиеся по техническим направлениям подготовки бакалавров и специалистов в ТОГУ, изучают курсы математики и физики фактически как обособленные дисциплины.

Интересно сравнить, как данная проблема решается в других вузах РФ. Авторами сделан краткий анализ учебных планов по техническим направлениям бакалавриата в пяти вузах страны, близких по рейтингу [5] (а значит и по уровню подготовки студентов) к ТОГУ. Результаты представлены в таблице.

Вуз	Направление подготовки	Профиль	Семестры, в которых изучают физику
Московский технический ун-т связи и информатики	Информационные системы и технологии	Информационные системы и технологии	2, 3
	Радиотехника	Радиотехнические средства передачи, приема и обработки сигналов	2, 3
Кемеровский гос.ун-т	Фундаментальная информатика и информационные технологии	Информатика и компьютерные науки	4, 5
Ивановский гос. политехнический ун-т	Строительство	ПГС	2, 3
Казанский гос. архитектурно-строительный ун-т	Строительство	Проектирование зданий	1, 2
Воронежский гос. технический ун-т	Нефтегазовое дело	Эксплуатация и обслуживание объектов транспорта и хранения нефти, газа и продуктов переработки	2, 3

Как видно из таблицы, в большинстве вузов России физику начинают изучать со второго семестра. Аналогично изучали физику в ТОГУ в соответствии с учебными планами ГОС 2. Только при переходе на ФГОС 3 изучение физики было сдвинуто по многим направлениям и специальностям на первый семестр. При этом ряд направлений («Информатика и вычислительная техника», «Управление в технических системах», «При-

кладная математика», «Программная инженерия» и др.) сохранил «начало физики» во втором семестре.

По мнению авторов, главный путь решения этой проблемы состоит в переносе начала обучения физике в ТОГУ на 2-й учебный семестр. Это сделает изложение физики более ясным и доступным для студентов, а значит, повысит уровень их фундаментальной подготовки.

Библиографический список

1. Российская академия наук. Академик Арнольд: математика у нас все еще престижна. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mccme.ru/edu/viarn/2008/Echo-25-26.htm>
2. Швец Н. Л., Капустина Г. Г., Казарбин А. В. Курсы выравнивания как эффективное средство адаптации первокурсника / Физика: фундаментальные и прикладные исследования, образование: материалы XII региональной науч. конф. — Хабаровск: Изд-во Тихookeан. гос. ун-та. 2013. — с. 357 — 359.
3. Сивухин Д. В. Общий курс физики. Т. 1. Механика. Т. 2. Термодинамика и молекулярная физика. Т. 3. Электричество. Т. 4. Оптика. Т. 5. Атомная и ядерная физика. — М.: ФИЗМАТЛИТ/МФТИ, 2002 — 2005.
4. Берклевский курс физики. Киттель Ч., Найт У., Рудерман М. Т. 1: Механика; Парселл Э. Т. 2: Электричество и магнетизм; Крауфорд Ф. Т. 3: Волны; Вихман Э. Т. 4: Квантовая физика; Рейф Ф. Т. 5: Статистическая физика. — М.: Наука, 1971 — 1974.
5. Рейтинги вузов 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_2015/#vuz_rating

Левченко А.В.

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ СОВМЕСТНО СО СТУДЕНТАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ РЕСУРСОВ

Левченко А.В. — канд. техн. наук, проф. кафедры «Технологическая информатика и информационные системы», e-mail: Alevchenko@mail.khstu.ru. (ТОГУ).

В статье приводятся преимущества участия студентов при разработке электронных обучающих материалов.

Ключевые слова: электронные материалы, самостоятельная работа, активность, профессиональные навыки.

The article presents the advantages participate students in the development electronic learning materials.

Key words: electronic materials, independent work, activity, professional knowledge.

Преимущества использования и актуальность разработки электронных обучающих ресурсов (ЭОР) нет необходимости доказывать, они находят все большее распространение. Под ЭОР подразумевают различные виды методических, контролирующих, вспомогательных и других материалов, которые представляются в электронном

виде, могут быть легко размножены и могут применяться на различных видах занятий, в условиях учебных аудиторий и на персональных компьютерах, во время плановых занятий и в процессе самостоятельной работы студентов, а также во всех формах обучения и при получении образования по дистанционной методике.

Электронное обучение (или обучение с использованием электронных обучающих ресурсов и современных информационных технологий) является основной альтернативой традиционным формам подготовки специалистов, доказало свою эффективность, доступность и способность обеспечить хорошее качество образования.

В настоящее время ЭОР используются в виде подготовленных централизованным образом электронных лекций, тестов, мультимедийных продуктов по определенной тематике и др. Эти материалы часто громоздки, не соответствуют учебным планам, рабочим программам по различным направлениям подготовки, дисциплинам. По нашему мнению, более мобильными, адаптированными к конкретным образовательным условиям, а следовательно и более эффективными, являются ЭОР, которые созданы ведущими преподавателями, непосредственно реализующими учебный процесс.

Следует отметить, что какой бы ни был опытный педагог, внедрение нового ЭОР неприемлемо без достаточной по времени апробации непосредственно на студентах во время занятий. Собственный опыт показывает, что для этого необходимо, как правило, два-три года, а то и больше, особенно при подготовке ЭОР по сложным техническим, технологическим дисциплинам. На практике установлено, что отладка, корректировка электронных образовательных ресурсов происходит значительно продуктивнее, с меньшими временными затратами, если в процессе их создания активно участвуют студенты [1, с. 187]. Как показывают исследования, учебно-методические материалы разработанные ведущими преподавателями, пользуются большой популярностью, например, наиболее часто используются студентами в такой ответственный период, как подготовка к экзаменам [2, с. 75].

Доказано, что существуют различные виды памяти: слуховая, зрительная, вкусовая, осязательная, обонятельная. У людей в разной степени могут быть развиты виды памяти. Для более эффективного восприятия информации должны работать все виды памяти, поэтому при проведении занятий слово преподавателя необходимо сопровождать визуальными средствами обучения [3, с. 180]. Эффект освоения дисциплины, компетенций, да и умений, навыков несравненно возрастет в том случае, если сам студент непосредственно будет участвовать в подготовке учебных материалов.

Технологии обучения представляют собой совокупность различных, взаимосвязанных между собой приемов и способов воздействия на их отношение к обучению и осмыслению содержания изучаемой дисциплины. В этом свете «соавторство» студентов в разработке ЭОР не только принесет хорошие плоды в получении и закреплении ими знаний, но и окажет реальную помощь преподавателю.

Это положение получено автором в результате многолетних занятий со студентами в рамках обучения их дисциплинам «Проектирование режущих инструментов» и «Инструментальное обеспечение технологических комплексов» [4, с. 259], [5, с. 261].

Совместную работу со студентом по созданию электронного обучающего ресурса эффективнее начинать после окончания изучения конкретной дисциплины. В этом случае студент легко ориентируется в целях, задачах, содержании материала, который необходимо подготовить. При этом преподавателю остается указать, какие наиболее важные разделы курса необходимо представить в электронном виде, какие внести в содержание ресурса мультимедийные вставки, презентационные материалы, проконсультировать и утвердить дизайн слайдов. Такое сотрудничество реализуется в качественное оформление электронных методических материалов, с меньшими временными затратами.

В процессе работы над электронным обучающим ресурсом, для достижения поставленных задач, у студента возникают дополнительные вопросы по дисциплине, необходимость более глубокого погружения в неё. Для получения ответов на них требуются дополнительные консультации с преподавателем, изучение специальной технической и справочной литературы, поиск материалов в сети Интернет, анализ возможностей применения уже существующих решений типовых задач. Такой механизм применения педагогических технологий дает, несомненно, высокий результат в части закрепления полученных теоретических знаний по основополагающим дисциплинам инженерных специальностей. Данное сотрудничество с преподавателем обеспечивает эффективность самостоятельной работы студентов, развитие и укрепление практических навыков, умений, компетенций при решении конкретных технических, технологических задач.

Следует отметить, что, по отзывам преподавателей, которые ведут занятия по сопутствующим специальным дисциплинам, у студентов, работавших над созданием электронных обучающих ресурсов значительно выше уровень закрепления знаний. Кроме того, так как каждый следующий курс, как правило, базируется на теории уже пройденных, то освоение новых курсов проходит несомненно эффективнее.

Собственный опыт автора показывает, что совершенно по иному, с высокой степенью результивности проходят у таких студентов технологическая и преддипломная практики. Особенно важно, что на этой стадии учебного процесса необходимо помимо закрепления теоретических знаний, освоения определенных навыков, компетенций, следует собрать производственный материал в виде чертежей деталей и сборочных чертежей машин, организационных показателей, условий и уровня технологической подготовки производственного процесса и непосредственно изготовления продукции в качестве исходного материала для последующего выполнения курсового проекта и выпускной квалификационной работы.

Наконец, наиболее убедительным результатом полезности привлечения студентов для совместной разработки учебных электронных ресурсов является качество выполнения курсового проекта и выпускной квалификационной работы. При этом высокий уровень знаний проявляется студентом в процессе принятия технологических решений по изготовлению деталей машин, в конструкторских разработках, в оформлении чертежей, технологической документации, в качестве ответов на вопросы при защите своих разработок.

Не умаляя значение всех других дисциплин, которые студент изучает в процессе получения профессионального образования, следует отметить особую роль и значение знаний, полученных при изучении специальных дисциплин на выпускающих кафедрах. По этой причине работа преподавателей кафедры «Технологическая информатика и информационные системы» ТОГУ, направленная на совместную деятельность со студентами по разработке электронных обучающих ресурсов получила значительной распространение. Помимо названных автором в статье дисциплин, такой опыт используется преподавателями таких курсов, как «Технология машиностроения», «Технологическое оборудование автоматизированного производства», «Технологические процессы в машиностроении», «Системный анализ и математическое моделирование технологических комплексов», «Основы автоматизированного проектирования» и ряде других.

Опыт совместной со студентами разработки различного рода электронных обучающих ресурсов является одним из применяемых в учебном процессе подготовки инженерных специалистов практико-ориентированного подхода к получению соответствующей квалификации.

Такой подход позволяет систематизировать знания, повысить степень их закрепляемости, развивать навыки самостоятельной практической деятельности, что обеспечит высокое качество подготовки специалистов.

Современные образовательные технологии профессионального образования должны быть

более гибкими, разнообразными, они требуют специальной подготовки преподавателей, изменения системы повышения их квалификации. Только при таком, творческом подходе к учебному процессу можно будет гарантировать высокое качество подготовки специалистов.

Библиографический список

1. Левченко А.В. Применение электронных обучающих ресурсов при изучении дисциплины «Инструментальное обеспечение технологических комплексов» // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 8–10 апр. 2015 г. / под ред. Т.В. Гомза, — Хабаровск: Изд-во Тихоокен. гос. ун-та, 2015. — 297 с., С. 186–188.
2. Кудинова Н.Т., Мурашев М.А. К вопросу о повышении качества высшего образования: нерешенные проблемы // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 8–10 апр. 2015 г. / под ред. Т.В. Гомза, — Хабаровск: Изд-во Тихоокен. гос. ун-та, 2015. — 297 с., С. 71–78.
3. Кожамкулова Ж.Т., Бейжанова А.Т., Ахметова З.Б. Роль демонстрационного материала в реализации образовательных программ // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 8–10 апр. 2015 г. / под ред. Т.В. Гомза, — Хабаровск: Изд-во Тихоокен. гос. ун-та, 2015. — 297 с., С. 179–182.
4. Левченко А.В. Учебно-методический комплекс «Проектирование режущих инструментов» // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 9–11 апр. 2014 г. / под ред. Т.В. Гомза, — Хабаровск: Изд-во Тихоокен. гос. ун-та, 2014. — 303 с., С. 159–161.
5. Левченко А.В., Никитенко А.В., Головцов А.Д. Разработка дидактических материалов по инструментальному обеспечению токарных станков с ЧПУ// Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 9–11 апр. 2014 г. / под ред. Т.В. Гомза, — Хабаровск: Изд-во Тихоокен. гос. ун-та, 2014. — 303 с., С. 161–163.

Маркова Е.Л.

ИГРОВОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ — В ПОМОЩЬ СТУДЕНТУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА»

Маркова Е. Л. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Промышленное и гражданское строительство», e-mail: elen_mark@mail.ru (ТОГУ)

В статье дано определение программно-управляемой системы обучения, раскрыты отличительные признаки обучения, подчёркнуты преимущества данной системы обучения при изучении курса «Теоретическая механика».

Ключевые слова: программно-управляемая система, программа самоконтроля, проблемные ситуации, игровое моделирование.

The article gives the definition of a program-driven training system. It reveals the distinguishing features of the training and stresses the advantages of such a system when studying theoretical mechanics.

Key words: program-driven system, self-test program, problem situations, game simulation.

Успешность выхода нашей страны из кризиса зависит от способности людей создавать и внедрять инновации, основанные на глубинной природе вещей, на гуманном отношении к человеку. Формирование и развитие инновационной способности нации является целью инновационного образования, так как именно его можно назвать одним из главных императивов выживания и развития страны в сложных условиях настоящего времени. Это, в свою очередь, стимулирует нас вносить инновационные изменения в систему образования с учётом вектора природной, уникальной направленности развития каждой личности. В частности, речь пойдёт о применении в учебном процессе поисковой системы обучения с игровым программированием проблемных ситуаций.

Обучающая программно-управляемая система сегодня не нова. Известны: программируемое обучение с использованием линейных обучающих программ Б. Скиннера, разветвлённых Н. Краудера, индивидуальная система обучения Ф. С. Келлера, «углублённое обучение» Б. С. Блуме, машинное обучение Р. Смолвуда и др. С конца прошлого века активно применяется в ведущих вузах страны программируемое обучение с игровым моделированием проблемных ситуаций (Попов И.И., Левицкий Ж.Г., Сопожников Л.В. и др.). Она позволяет решать при минимальных затратах большинство тех основных задач, которые поставлены в настоящее время перед высшей школой.

В Тихоокеанском государственном университете уже несколько лет применяют поисковую систему обучения с игровым программированием проблемных ситуаций при изучении курса «Теоретическая механика». Использование данной системы обучения особенно актуально в связи с введением в учебный процесс дистанционных образовательных технологий, что значительно увеличивает объём самостоятельной работы студентов.

Под программно-управляемым обучением понимается система адаптивно-управляемого обучения с использованием специально созданных программ, позволяющих устанавливать и поддерживать обратную связь.

Поисковый подход реализуется здесь в разработке такой процессуально-ориентированной модели обучения, которая направлена на освоение студентами самостоятельно конструируемого нового опыта. Построение учебного процесса ориентируется на задачи личностного саморазвития учащихся, создаёт условия для целенаправленного освоения ими опыта поисковой деятельности. Механизмом такого освоения является рефлексия хода учебной деятельности.

Игровое программирование проблемных ситуаций позволило нам наметить и реализовать конкретные способы управления самостоятельной учебной деятельностью студентов, сделать более планомерным, последовательным и эффективным самоконтроль и контроль за ходом усвоения получаемых знаний. К поисковым подходам нельзя отнести программируемое обучение, однако мы попытались использовать его преимущества, хотя признаём и ряд серьёзных недостатков. Игровая деятельность, порождая соревнование, становится сильным стимулятором студента к участию, поддержанию и завершению игры, к желанию достижения поставленной цели. У студентов зарождается интерес к учебной деятельности, повышается их активность. Для игрового моделирования нами использовалась статистическая игра, в которой один игрок — студент, а другой — контролирующая программа. Слово «игра» понимается как набор правил, составляющих данный вид игры. Правила игры однозначно определяют ограничения в виде «возможных ходов». Слово «ход» применяется для обозначения момента игры, в котором игрок выбирает одну альтернативу из многих. Количество альтернатив равно количеству предложенных для выбора ответов на вопросы.

Проблемной ситуацией обуславливается вовлечение студентов в

мыслительный процесс, направленный на разрешение возникшей проблемы, что активизирует не только учебную деятельность, но и личностное саморазвитие в целом. Признаками проблемы здесь являются: наличие проблемной ситуации,

готовность учащегося к поиску решения, возможность неоднозначного пути решения.

Организуя учебную деятельность студентов, мы опирались на следующие способы задания проблемной ситуации:

- знакомство с противоречащими фактами;
- необходимость выбора нужной информации в ситуациях избыточной информации;
- противоречия между имеющимися знаниями и необходимыми;
- побуждение к сравниванию, сопоставлению, обобщению и др.

Целевым назначением проблемного обучения здесь является глубокое усвоение знаний по теоретической механике на уровне их творческого применения, овладение методами познания и научного мышления, овладение операциями и опытом творческой деятельности. Это выступает той формой личностной активности, которая обеспечит формирование у студентов базовых знаний по основам теоретической механики и ее приложениям к изучаемым техническим наукам, помогает развить стиль мышления студентов, позволяющий эффективно решать задачи физико-математического моделирования систем, проводить численные расчеты физических процессов на основе основных принципов механики.

В качестве элементов данной обучающей системы можно включить: обучающихся, их совместную с преподавателем деятельность по созданию проблемного блока заданий, средства обучения, информационный блок, систему контроля и самоконтроля, преподавателя. Каждый из этих элементов, рассматриваемый отдельно, представляет собой систему. При объединении он под воздействием совокупных связей придаёт синтезированной системе новое качество, основным назначением которого является создание оптимальных условий для освоения курса теоретической механики.

Исходным материалом для составления программы самоконтроля за ходом обучения является массив контрольных вопросов с выборочными тремя (четырьмя) ответами. Составление этого массива целесообразно, на наш взгляд, предложить совместно «сильным» студентам и преподавателю в силу следующих причин:

1. Для составления заданий необходимо обладать определённым объёмом знаний, в случае его отсутствия студенту необходимо прибегать к помощи различных информационных источников. Причём новые знания должны быть явно полезнее старых, так как требуют творческого применения, они должны помочь решить неразрешённые проблемы, привести к новым идеям, обладать более широкими возможностями для составления проблемных задач с различными правдоподобными вариантами ответов. Требование неудовлетворённости имеющимися знаниями и требование эв-

- ристичности новых знаний связаны здесь с поисковым характером обучения.
2. Сам процесс составления задач — это творческая работа, т.е. студент становится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходами к решению проблем в процессе познания. Преподаватель только выделяет проблему, которую необходимо решить. Далее студент её формулирует, предлагает возможные решения, проверяет эти возможные решения, исходя из данных, делает вывод в соответствии с результатами проверки, применяет выводы к новым данным, делает обобщения.
 3. Задачи составляются в контексте будущей специальности, отсюда наблюдается повышение профессиональной компетентности и интереса к самому процессу обучения. А, как известно, интерес оказывает сильное влияние на все психологические процессы и функции: самовоспитание, внимание, память, мышление, волю, активизацию способностей.
 4. Нельзя не учитывать значимость учебных проблем для студентов, с которыми они сталкиваются, составляя блок заданий. Эти проблемы являются достаточно серьёзными, чтобы гарантировать заинтересованность личности, занимающейся её решением, тем более, что результат исследования находит практическое применение в виде программированного самоконтроля знаний, влияя тем самым не только на саморазвитие личности исследователя, но и на саморазвитие его товарищей.
 5. Одним из важных компонентов аккредитации ТОГУ является проведение самообследования, а затем официальной проверки базовых знаний, в том числе, и по теоретической механике. Эти проверки проходят в виде интернет-тестирования. Составление и использование массива контрольных вопросов является хорошей подготовкой к такой проверке.

Программированные пособия построены по блочному типу. Каждый обучающий блок содержит части: информационную, программы самоконтроля и управления чтением. Все блоки являются внешне управляемыми, допуская различные варианты работы с ними в зависимости от познавательных возможностей конкретных обучаемых. В общей сложности количество альтернативных вариантов их изучения более 200, что обеспечивает высокую степень индивидуализации и адаптации обучения для каждого студента.

Информационная часть обучающего блока представляет собой учебное пособие с текстом, главами, параграфами, рисунками, формулами, схемами и примерами решения задач. Только весь материал представлен здесь в концентрированном виде, в минимально необходимом, но достаточном для понимания и развития мышления

объёме. Отметим, что данная система обучения предусматривает не только изучение курса теоретической механики по программированным учебным пособиям, но и проведение обычных лекционных и практических занятий, а также другие виды учебной деятельности.

В обучающий блок наряду с информационной частью входит программа самоконтроля, которая, может быть представлена самостоятельной частью в виде брошюры или программы на компьютере. При составлении программ самоконтроля использовались такие психологические механизмы формирования интереса, как неотсрочная оценка результата самоконтроля, процесс напряжённого припоминания и возможность осуществлять тренировку памяти, необходимость выбора одного решения из ряда возможных и применение знаний в новых ситуациях.

Работая с программой самоконтроля, студенты не только использовали тот материал, который они усвоили, изучая информационную часть, или подготавливая проблемный блок заданий, но и знания из разделов физики, высшей математики, векторной алгебры, тригонометрии и др.

Все вопросы одного контролирующего блока объединены единой структурой циклической, разветвлённой, контролирующей программы, которая работает как автомат с одним входом (номер первого вопроса) и количеством выходов, равным количеству альтернативных ответов на конечный вопрос.

Поставленные вопросы с выборочными ответами по своей форме и характеру весьма разнообразны. Например, задаётся текстовый вопрос или предлагается задача для решения, или схема, график и т.п., из которых на основании синтеза через анализ студент должен выбрать только один правильный ответ. К тому же вопросы для самоконтроля достаточно продуманы, чтобы исключить метод простого угадывания при выборе правильного ответа. Неправильные ответы по содержанию должны быть близкими к правильным, чтобы только при глубоком знании и понимании тем курса «Теоретическая механика» и при внимательном отношении к обучению студент смог найти правильное решение.

Основное назначение программы самоконтроля состоит в том, чтобы студенты из объектов обучения стали субъектами, т. е. сами активно участвовали не только в учебном процессе и его регулировании, но и в реализации своего «Я».

Для того чтобы контроль являлся эффективным способом активизации саморазвития, мы включили в него:

- самооценку и самоконтроль;
- целенаправленность;
- обсуждение результатов контроля;
- объективность оценочных суждений;

- предварительное сообщение критериев оценок и требований к выполнению заданий;
- оценку результатов деятельности, а не личности;
- разнообразие форм контроля;
- - индивидуализацию контроля;
- преобладание обучающей функции над контролирующей.

Поисковая система обучения с игровым программированием проблемных ситуаций развивает самостоятельность учащихся, стимулирует познавательную активность, являясь одним из условий планирования и организации собственного познавательного процесса, контроля за его ходом и правильной оценки полученных результатов. Данная обучающая система предоставляет студенту большую степень самостоятельности в учении, что повышает роль самоуправления. Учащийся сам распределяет время на различные виды учебной деятельности в зависимости от своих индивидуальных познавательных возможностей. Дать студенту инициативу, которая позволяет ему в конкретной ситуации действовать не вопреки, а в согласии с главной целью его деятельности — важное требование поискового подхода к обучению.

Программа самоконтроля оперативно выдаёт студенту информацию о качестве усвоения изучаемого материала. У учащихся появляется возможность по результатам самоконтроля оценивать себя, а, как известно, самооценка является основой мотивации саморазвития, и в случае неудовлетворённости собой, достигнутым результатом, уровнем собственной продуктивности возникают противоречия между уровнем притязаний личности и осознаваемыми возможностями их реализации, в результате чего происходит активизация всех составляющих процесса личностного саморазвития

Итак, используя надёжные психологические стимуляторы интереса в обучающей системе, мы пытаемся пробудить у студентов жажду знаний, стремление к открытиям, любовь к активному умственному труду, создавая тем самым предпосылки для личностного роста будущего профессионала.

Библиографический список

1. Горбатюк, Е. Л. Возможности личностного саморазвития студента технического вуза в поисковых подходах к обучению : дис. ... канд. пед. наук / Е. Л. Горбатюк. — Хабаровск, 1999. — 186 с.
2. Диевский В. В., Диевский А. В. Теоретическая механика. Интернет-тестирование базовых знаний : Учебное пособие. — СПб : Изд-во «Лань», 2010. — 144 с.: ил. — (Учебники для вузов. Специальная литература).

3. Попов И. И., Левицкий Ж. Г. Методические указания по разработке и составлению программ самоконтроля и контроля при использовании в учебном процессе автоматизированной обучающей системы (АОС) с игровым моделированием проблемных ситуаций (безмашинный вариант) / И. И. Попов, Ж. Г. Левицкий — Караганда : Изд-во Карагандинского политехнического института, 1988. — 318 с.

Незаментимова Л.Е.

ВОСКРЕСНАЯ ШКОЛА ХИМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ТОГУ: 9 КЛАСС

Незаментимова Л.Е. — ст. преп. кафедры «Химия», e-mail: lnzam@yandex.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается актуальность и особенности процесса реализации довузовской подготовки школьников 9 классов в воскресной школе химических знаний ТОГУ.

Ключевые слова: довузовская подготовка, воскресная школа, курс химии, социально-педагогический проект.

This article describes the relevance and features of the process of realization of pre-university training school ninth-graders in PNU's Sunday school of chemical knowledge.

Key words: pre-university training, Sunday school, chemistry course, socio-pedagogical project.

Довузовская подготовка старшеклассников — это специфическая учебная и развивающая деятельность, которая, прежде всего, служит первичному профессиональному самоопределению старшеклассников, их профориентационному выбору. Одной из целей этой деятельности является создание условий, позволяющих активнее направлять внимание школьников на выбор такой специальности, которая в дальнейшем позволит успешно трудоустроиться. Анализ рынка труда показывает, что на сегодняшний день каждый второй безработный выпускник вуза имеет юридическое или экономическое образование. При этом уровень трудоустройства в области электрической и теплоэнергетики, горного дела, нефтегазового дела и химических технологий высок и достигает 76-84 % [1]. Демографический провал, «кадровый голод» в отраслях промышленности Дальнего Востока, требующих притока специалистов технического и химического профиля, диктуют необходимость формирования системы квалифицированной целенаправленной подготовки абитуриентов.

В структуре вузов повсеместно существуют довузовские отделения, центры довузовской подготовки и т. п., где довузовская подготовка представлена подготовительными курсами по предмет-

там, по которым абитуриенты проходят вступительные испытания. Многие абитуриенты возлагают особые надежды на рас пространенную в последние годы форму довузовской подготовки в виде индивидуальных занятий с репетиторами. Подготовительные курсы — это платная услуга, а работа репетиторов высокооплачиваема. Следует отметить, что материальная составляющая образования, в том числе и довузовского, в условиях все большего расслоения общества играет существенную роль. Коммерциализация предложений в образовательной сфере растет, а социальные, бесплатные проекты являются редкостью.

В феврале 2016 года в Хабаровске стартовала программа «Добрый репетитор», в ходе которой несколько добровольцев-репетиторов проводят часть своих занятий бесплатно, оказывая образовательные услуги учащимся начальных и средних школ детских домов.

Воскресная школа химических знаний ТОГУ, где высококвалифицированные преподаватели вуза проводят еженедельные бесплатные занятия для школьников города — это полноценный социально-педагогический проект.

Работа с молодежью по месту жительства, групповая работа со школьниками вне занятий, включая помочь в выполнении школьных работ, профессиональная ориентация, консультирование являются составными частями социально-педагогической работы [2, с. 256]. Социальная направленность воскресной школы основана на «деятельности, которая осуществляется в свободное время, является добровольной, отличается личной направленностью, носит гуманистический и развивающий характер» [2, с. 280].

Кафедра химии ТОГУ никогда не рассматривала учебный процесс в вузе в отрыве от довузовского образования. Участие кафедры в довузовской подготовке школьников осуществлялось в разные периоды времени через проведение занятий в школах города, организацию проведения лабораторных работ для школьников на базе вуза, подготовку школьников к участию в олимпиадах и конкурсах, чтение лекций по методике преподавания химии в системе повышения квалификации для учителей химии средних школ. В течение двух лет (2012–2013 годы) на базе кафедры химии ТОГУ проводились занятия воскресной школы химических знаний [3].

В текущем учебном году на кафедре химии ТОГУ возобновлена работа воскресной школы химических знаний. Целевой аудиторией проекта являются школьники, проявляющие интерес к изучению химии и проживающие в Хабаровске и пригороде. Прежний опыт работы воскресной школы не может быть применен в полной мере, так как изменилась система проведения занятий. Ранее занятия проводились для общей группы школьников 9 — 11 классов (участие учеников 8 и 11 классов не исключалось), теперь занятия

проводятся по классам раздельно: 9-й, 10-й и 11-й классы. Прежде в подготовке занятий был задействован коллектив преподавателей, лаборанты и инженеры кафедры, теперь для каждого класса всю работу подготавливает и выполняет один постоянный преподаватель. Логика построения плана работы на весь учебный год и необходимость привязки учебного материала к тематике школьного курса химии потребовали от преподавателей разработки новых авторских концепций программ проведения занятий воскресной школы для каждого из классов.

Основы химических представлений у школьников закладываются на первом году изучения предмета химии, в 8 классе. Этот год очень важен: необходимо своевременно усвоить, заучить достаточно большой объем новой информации, составляющей базовые знания и представления химии. Упущенное самим учеником, не приученным к добросовестной учебной работе, или учителем, не владеющим в достаточной мере эффективными методиками преподавания, проявится вскоре негативным отношением ученика к непонятному и сложному предмету.

Учебник О.С. Габриеляна «Химия. 9 класс» [4] вместе с учебником «Химия. 8 класс» этого же автора составляют комплекс, который служит полным курсом химии для основной школы. Знание именно этого курса, основ химии, оценивалось много лет в виде вопросов входного контроля знаний для студентов-первокурсников по билетам, разработанным на кафедре химии. В 2015-2016 году некоторые группы студентов впервые прошли входной контроль знаний по химии за курс средней школы в форме интернет-тестирования. Выяснилось, что 80 % вопросов интернет-тестов также направлены на контроль знаний по курсу химии основной школы, то есть учебного материала за 8 — 9 классы. Что касается результатов входного контроля знаний — они стабильно низки и не имели тенденции к улучшению в последние годы. Не случайно основное содержание курса выравнивания по химии для студентов-первокурсников, состояло в повторении, систематизации, дополнении полученных в школе знаний для успешного начала обучения в вузе и усвоения вузовской программы по дисциплине.

В текущем учебном году курс выравнивания отменен. Может быть, воскресная школа химических знаний сможет оказать помощь средней школе в обучении школьников химии и тем самым обеспечить для вуза лучшую подготовку абитуриентов и студентов?

Среди учеников 9 классов предмет химии не популярен. Изучение химии заставляет «напрягаться», подразумевает ученика вдумчивого, приученного к интенсивной самостоятельной работе либо пользующегося помощью извне, прибегая к услугам консультанта, репетитора. ГИА по химии

сдают единицы. Большинство учеников еще не вполне определились с будущей профессией и вряд ли уже запланировали сдачу ЕГЭ по химии по окончании школы. Поэтому важность, необходимость формирования глубоких и прочных знаний по химии для большинства учеников не имеет достаточной мотивации. На первое место выходит обычный интерес подростков к практической части химии в виде опытов, которые многими учениками воспринимаются как интересные, но непонятные фокусы.

Информационная часть проекта «Воскресная школа химических знаний» предусматривала, что на занятия придут школьники, желающие изучать химию, как сильные, так и слабые ученики. Акцентирование слушателей воскресной школы показало, что 94,5 % из них называют причиной их прихода на занятия интерес к предмету химии. Интерес совпадает с необходимостью сдачи ГИА для 54 % из них. Только 5,5 % слушателей объяснили свой приход затруднениями в изучении химии в школе.

С самого начала занятия воскресной школы для 9-классников строились так, чтобы у слушателей всегда была возможность задать вопросы преподавателю, выяснить все, что осталось недопонятым на школьном уроке. Пожелания учеников задали тематику занятий, где были углубленно проработаны понятия степени окисления и валентности элементов, причины и характерные проявления амфoterности свойств, типы химической связи, окислительно-восстановительные процессы, составление формул и номенклатура неорганических веществ, расчеты по уравнениям и схемам химических реакций.

Сжатость школьного урока по времени, строгая регламентированность его структуры и содержания зачастую не позволяет учителю отойти от четкого следования плану и школьной программе. На занятиях воскресной школы план не является жестким и статичным, а это дает возможность уделить достаточно времени мировоззренческим, историческим, философским сторонам химической науки, привнести в содержание занятий экологическую, воспитательную и патриотическую составляющие. Учитывая, что коллектив слушателей — это ученики разных школ города, изначально не знакомые друг с другом, позитивную роль сыграло целенаправленное создание условий для коммуникации: совместное обсуждение способов решения задач, общение в малых группах, диалогическое построение рассмотрения учебного материала. Используются как традиционные, так и интерактивные, мультимедийные технологии проведения занятий. Основным видом проводимых занятий является сочетание лекции с практическим занятием.

Посещение учениками занятий воскресной школы — дело добровольное. При проведении занятий в течение прошедшего полугода наблю-

далась неравномерность посещений с тенденцией снижения численности слушателей до 30 % максимальной. Главная причина этого, по мнению самих школьников, заключается в их общей перегруженности учебой. О перегруженности учеников говорят не только они сами. В школах то предполагают ввести обязательный экзамен по географии, то вновь вернуть астрономию, то расширить кругозор школьников курсом по финансовой грамотности. И это не считая введения новых стандартов, разных «всероссийских проверочных». У добросовестного ученика, не увильвающего от выполнения всех требований по учебе и подготовке к занятиям, рабочий день доходит до 11-12 часов. По этому поводу директор Института развития образования ВШЭ И. Абаккина пишет: «Если нагрузить ребят, которые проявляют хоть какой-то интерес к технике и естественным наукам, ... то у них просто физически не останется сил изучать ту же физику. Вузы и так недобирают на технические и естественнонаучные специальности. Всего 15 % выпускников сдают на ЕГЭ физику, еще меньше химию, биологию» [5].

При всем желании привлечь к занятиям в воскресной школе химических знаний большее число слушателей, чтобы развить их интерес к химии, по-человечески можно понять детей, которые, после 6-дневной школьной недели не находят в себе сил для регулярного посещения занятий по воскресеньям.

В такой ситуации преподавателю мало сделать каждое занятие воскресной школы увлекательным, информативным, полезным в учебе. Необходимо создать такую атмосферу на занятиях, чтобы чувство вины у пропустившего одно или несколько занятий школьника не привело к полному прекращению посещения занятий, а подбор тематики и построение содержания занятий позволяли даже новичку присоединиться к группе 9-классников воскресной школы химических знаний на любом этапе на протяжении учебного года.

На одном из последних занятий воскресной школы в текущем учебном году планируется проведение итогового анкетирования слушателей. Необходимо получить от слушателей воскресной школы химических знаний ответы на следующие вопросы:

- Как повлияло посещение занятий воскресной школы на уровень интереса к предмету химии?
- Имеется ли у слушателей — учеников 9 классов намерение посещать занятия воскресной школы в следующем учебном году?
- Позволило ли слушателям получение углубленных знаний повысить свои результаты в виде школьных оценок по химии; в виде успешной сдачи ГИА?

- Какие замечания, пожелания, мнения и предложения хотели бы высказать слушатели воскресной школы химических знаний по итогам прошедшего учебного года?

Обобщение результатов анкетирования, опыта проведения занятий преподавателями в 9, 10 и 11 классах воскресной школы позволит дать критическую оценку эффективности работы воскресной школы химических знаний как социально-педагогического проекта в текущем учебном году и, при необходимости, скорректировать его работу в будущем.

Библиографический список

1. Тутина Ю. Конкурс кошельков. // Аргументы и факты. — 2015. — № 6. — С.5.
2. Фирсов М.В. Теория социальной работы. — М.: Академический проект, 2007. — 512 с.
3. Чекмарева Л.И., Панасюк Т.Б., Яргаева В.А., Хромцова Е.В., Янковец Ж.Н., Мара Н.Л., Незаментимова Л.Е. Воскресная школа химических знаний ТОГУ — научно-образовательный социально-значимый проект. // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф. (Хабаровск, 10 — 12 апр. 2013 г.) / под ред. Т.В. Гомза. — Хабаровск: Изд-во Тихookeан. гос. ун-та, 2013. — С. 219 — 223.
4. Габриелян О.С. Химия. 9 класс: учебник / О.С. Габриелян. — 2-е изд. — М.: Дрофа, 2014. — 319 с.
5. Борта Ю. ОберЕГЭющий от ... знаний. // Аргументы и факты. — 2016. — №7. — С.12.

Пагубко А.Б.

РОЛЬ КУРСОВОГО ПРОЕКТА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ФИЗИКИ

Пагубко А.Б. — канд. физ.-мат. наук, доц. Кафедры «Физика», e-mail: 005981@pnu.edu.ru

В статье рассмотрен опыт внедрения курсового проектирования на основе междисциплинарного подхода в процессе подготовки бакалавров физики. Отражены особенности формирования заданий курсового проекта с учётом научных интересов руководителя и студента с целью достижения наибольшей эффективности.

Ключевые слова: курсовой проект, практика, самостоятельная работа, компетенции, научная работа.

The article describes the experience of implementing a course design based on a multi-disciplinary approach in the preparation of bachelors of physics. The features of formation of task course project taking into account the interests of scientific supervisor and the student in order to achieve maximum efficiency.

Key words: course project, practice, independent work, competence, scientific work.

Обязательным требованием при подготовке бакалавра физики является развитие у выпускников умений решать профессиональные задачи различной степени сложности в процессе изучения всех видов физических явлений, процессов и структур. В квалификационной характеристике отмечается, что выпускник подготовлен к исследованию и изучению структуры и свойств природы на различных уровнях ее организации от элементарных частиц до Вселенной, полей и явлений, лежащих в основе физики, на освоение новых методов исследований основных закономерностей природы.

Бакалавр физики также подготовлен к деятельности, требующей углубленной фундаментальной и профессиональной подготовки, в том числе к научно-исследовательской работе [1]. В федеральном образовательном стандарте отмечается, что научно-исследовательская деятельность включает освоение методов научных исследований, теорий и моделей, участие в организации и проведении физических исследований по заданной тематике, участие в обработке и анализе полученных результатов научных исследований на современном уровне, умение работать с научной литературой с использованием новых информационных технологий, составление отчётов и докладов.

Достижение высокого профессионального уровня невозможно без хорошей фундаментальной научной базы и навыков самостоятельной работы. Формирование научной базы осуществляется при изучении дисциплин по соответствующим направлениям развития физики, а также дисциплин сформированных на основе знаний из различных естественнонаучных направлений, на так называемом стыке наук.

Развитие умений самостоятельной работы на первых этапах проходит в рамках изучаемых дисциплин через решение задач, выполнение лабораторных и (или) курсовых работ. Обязательность этих заданий предполагает выполнение их всеми студентами в одинаковой мере. Руководство осуществляется обычно одним преподавателем. Так как область знаний ограничена одной дисциплиной, то и получаемый результат работы предопределён, более-менее известен и предсказуем. Однако этот этап необходим, выполнение заданий позволяет студенту лучше усвоить дисциплину и приобрести навыки организации и проведение самостоятельной работы.

Следующим этапом в развитии навыков самостоятельной работы является практика (учебная, производственная, в том числе преддипломная). В ходе прохождения практики студент знакомится с предприятием (организацией), где проходит практика, основными методами и объектами исследования, применяемыми для реализации науч-

ных исследований или производственного цикла. Осваивает экспериментальные или теоретические методы исследований. Студент получает возможность самостоятельно провести комплекс исследований в соответствии с план-графиком прохождения практики, обобщить и систематизировать полученные результаты, подготовить литературный обзор по теме исследований. На основе выполненной работы он готовит отчёт по утверждённому организацией стандарту. Выполненные исследования и материалы отчета по практике обычно являются основой выпускной квалификационной работой (ВКР) бакалавра. При прохождении практики студенту назначается руководитель из числа сотрудников организации, который должен курировать всю деятельность студента. Однако, назначенный руководитель, продолжая выполнять свои служебные обязанности, не способен достаточно полно осуществлять контроль работы студента и оказывать ему помощь.

Таким образом, студент на практике в основном представлен сам себе и, не в полной мере представляя пути решения поставленных задач на практику (проведение комплексного исследования физического процесса или явления), нерационально тратит рабочее время. Знаний, умений и навыков, полученных в рамках изучения отдельных дисциплин, оказывается недостаточным для выполнения сложных заданий на практике, требующих комбинирования, соединения знаний из разных областей науки. Нехватка времени проявляется остро в период завершения практики. Поэтому полученный на практике материал обычно только систематизирован и проведено кое-какое обобщение, но недостаточно полно проведён анализ. Имеются огрехи и с теоретическим обоснованием опытных (экспериментальных или расчётных) данных.

Кроме того, такой переход от изучения отдельных дисциплин к самостоятельной работе на практике не в полной мере или совсем не учитывает предрасположенность студента к тому или иному виду деятельности. Не секрет, что одни студенты лучше справляются с проведением эксперимента, другие хорошо работают с программным обеспечением, трети проявляют себя в вопросах теоретического описания физических процессов и явлений. Это надо установить до выхода на практику и выдать задания в соответствии с пристрастием студента. Тогда практика будет более успешной.

Эта проблема в вузах решается с учётом специфики через включение в учебный процесс междисциплинарного курсового проектирования или междисциплинарной курсовой работы. Такой курсовой проект или курсовая работа представляет собой самостоятельную исследовательскую деятельность под контролем преподавателя и предполагает углубленное изучение студентами отдельных вопросов и проблем физических наук.

Работа по выбранной теме исследования способствует появлению у студентов самостоятельности, творческих способностей, инициативы и навыков управления при решении научных задач.

Междисциплинарный курсовой проект (курсовая работа) является наглядным примером взаимосвязи и взаимозависимости дисциплин, помогает выяснению причин изучаемых природных явлений или процессов при использовании знаний разных дисциплин, а также осознанию факта, что знания, умения и навыки, приобретенные и сформированные при изучении одних дисциплин, могут облегчить понимание в других, получить целостную картину физических явлений.

Кроме того, студент приходит к более глубокому пониманию проблемы, а иногда даже конструирует новое знание, к которому невозможно было бы прийти без заимствования из других учебных предметов. Такой подход предполагает также взаимодействие преподавателей разных дисциплин в работе над общей проблемой повышения уровня компетентности обучающихся и требует совместного планирования и размышления [2].

В ряде учебных заведений работа над курсовым проектом обеспечивается за счёт передачи части объёма учебного времени от группы дисциплин, формируя так называемый проект модуля соответствующих компетенций: общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК). Проектно-ориентированное обучение способствует решению следующих методических задач: формирование умений и навыков критического мышления в условиях работы с большими объемами информации; формирование навыков самостоятельной работы с информацией; формирование навыков самообразования; формирование навыков работы в команде; развитие умений формулировать задачу и намечать пути ее решения; формирование навыков самоконтроля. Подобная система реализуется в Череповецком государственном университете [2].

В других — курсовой проект (курсовая работа) осуществляется за счёт объединения дисциплин модуля соответствующего профиля. Примером такого подхода служат учебные планы Санкт-Петербургского государственного университета [3].

Целью внедряемого в ВУЗах проектного обучения является развитие творческого потенциала студента и создание условий, при которых обучающиеся:

- самостоятельно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в группах;

- развиваются у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения);
- развиваются системное мышление.

Элементы такого подхода использует коллектив кафедры физики Тихоокеанского государственного университета. Однако общая концепция несколько иная. На стадии формирования учебного плана по направлению подготовки бакалавров физики был выделен объём учебной нагрузки на курсовое проектирование междисциплинарного характера. Всего было запланировано два курсовых проекта — по общей физике и по теоретической физике. Названия проектов несколько условны, но отражают уровневую дифференциацию (ступень) значимости исследовательской работы.

Курсовой проект по общей физике является работой первой ступени и выполняется на третьем курсе перед первой производственной практикой. Темы исследования отражают широкий набор физических проблем, решение которых требует знаний и умений из различных областей физики, математики и компьютерных наук. Актуальность предлагаемых заданий приветствуется, причём в разработке тематики исследования могут принимать участие и студенты. Курсовые проекты по общей физике играют существенную роль в подготовке бакалавров физики. Они способствуют углублению знаний студентов и приобретению навыков самостоятельной исследовательской работы. Тематика курсового проектирования побуждает студентов к необходимости глубокой разработки конкретных вопросов и изучения научной литературы, что способствует формированию компетенций предусмотренных стандартом. Важным моментом является формирование навыков по выбору пути изучения, планирования эксперимента, применения теоретических и(или) экспериментальных методов исследования, обработки экспериментальных данных с применением компьютерных технологий и умения делать заключения; формирование целостной современной физической картины мира.

Результаты курсового проектирования являются фактически первой полноценной научной работой студентов. Предусмотрена публичная защита результатов самостоятельной научно-исследовательской работы (курсового проекта), которая проводится на студенческой научно-практической конференции или на расширенном заседании кафедры с обязательным приглашением ведущих специалистов по данным направлениям исследований. В процессе защиты проверяется умение студента подготовить и прочитать доклад, умение грамотно отвечать на вопросы. Как правило, материал курсового проекта дово-

дится до уровня публикации в научной периодической печати.

В процессе первого курсового проектирования выясняются не только общие способности студента, но и его предпочтение осуществлять определённый вид работы — вести эксперимент, проводить теоретические изыскания или работа в области программного обеспечения.

Таким образом, отправляясь на практику, студенты имеют навыки самостоятельной работы по планированию (постановка цели и формулирование задач), методам изучения (подбор способа решения), программного обеспечения (моделирование физического процесса). Это способствует более рациональному использованию рабочего времени и повышает эффективность практики.

Курсовой проект по теоретической физике, являясь второй ступенью в развитии профессиональных способностей обучающихся, позволяет аккумулировать в дальнейшей самостоятельной исследовательской работе студентов знания из специальных дисциплин и подготовить к решению задач ВКР. Междисциплинарные курсовые проекты по теоретической физике выполняются на четвертом курсе и позволяют студентам окончательно определиться с темой ВКР. Материалы этого курсового проектирования органически входят в дипломную работу бакалавра. В идеальном случае результаты и курсового проекта по общей физике должны быть использованы в ВКР. Но, как показал опыт обучения, такое происходит не всегда. Необходимость такого подхода диктуется временными ограничениями стандарта на проведение государственной аттестации и нового порядка проведения данной аттестации.

Форма защиты результатов проектирования единообразная. Единый подход и по организации работы над курсовыми проектами обеих ступеней. Документами, подтверждающими выбор темы, руководителя и плана проведения исследования, служат распоряжение заведующего кафедрой и план-график, который включает следующие пункты с указанием сроков исполнения: тему работы; инструктаж по технике безопасности; составление библиографического обзора по теме исследования; этапы освоения метода изучения, накопления экспериментального материала и его обработки; проведение анализа полученных результатов; составление отчета в форме доклада).

Контроль выполнения план-графика курсового проекта осуществляется руководителем при еженедельных обсуждениях со студентами (студентом) о ходе решения поставленных физических задач индивидуально или на семинарах, которые организуются обычно в тех случаях, когда несколько студентов работают над одной общей темой или над разными темами общего направления, а также если есть необходимость приглашения специалистов из организаций, на базе которых идёт реализация проекта.

Предложенный подход к реализации учебного процесса не является затратным. Он стимулирует научную работу студентов, способствует развитию интеллектуальных способностей студентов и приобретению навыков рациональной организации деятельности.

Таким образом, использование в системе подготовки бакалавров физики междисциплинарных курсовых проектов двухуровневой дифференциации позволяет повысить эффективность обучения, качество профессиональной подготовки и повышению конкурентоспособности выпускников в научной и производственной сфере деятельности.

Библиографический список

1. ФГОС ВО по направлению подготовки 03.03.02 Физика (уровень бакалавриата) // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. [Электронный ресурс] / Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» — Режим доступа:
http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/030302_Fizika.pdf
2. Кожевников А.В. Реализация междисциплинарных проектов при разработке практико-ориентированных инженерных образовательных программ в рамках международных стандартов CDIO // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 6 [Электронный ресурс]. URL:
<http://web.snauka.ru/issues/2014/06/34442> (дата обращения: 03.03.2016).
3. Компетентностно — ориентированный учебный план основной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 03.03.02 Физика (уровень бакалавриата) // Санкт-Петербургский государственный университет. [Электронный ресурс] / Физический факультет — Режим доступа:
<http://phys.spbu.ru/studying/studyplan/510400-fizika-plan-podgotovki-bakalavrov/uch-plan-physics.html>

Поличка А.Е.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРИАТА «ПСИХОЛОГИЯ»

Поличка А.Е. — д.-р пед. наук, проф. каф.
«Математика и информационные технологии», e-mail: aerol@mail.ru (ПИ ТОГУ)

В статье приведено описание организации формирования информационной составляющей гуманитарного направления подго-

товки бакалавриата, основанной на использовании информатики в профессиональной деятельности. Рассмотрен вариант компетентностного моделирования рабочей программы учебной дисциплины «Интернет-технологии в психологии».

Ключевые слова: информационная составляющая направления подготовки бакалавриата, компетентностное моделирование рабочей программы учебной дисциплины.

To the article description of organization of forming of informative constituent of humanitarian direction of preparation of bachelor is driven, based on the use of informatics in professional activity. The variant of the use of competencies is considered at the design of executable code of educational discipline of "Internet-technology in psychology".

Key words: informative constituent of direction of preparation of bachelor, use of competencies at the design of executable code of educational discipline

В настоящее время реформирования образования происходят в компетентностной парадигме. На этой основе изменяются представления и об образовательных организациях высшего образования (ООВО). Преобразуется и их внутренняя инфраструктура деятельности по реализации педагогической системы ООВО, к которой отнесем совокупность педагогических составляющих и их отношений функционирования и развития в ней, реализующих свое воздействие через особое внутреннее строение и ориентированных на комплексное и деловое обслуживание основного педагогического процесса, а также создание необходимых условий для эффективного и устойчивого функционирования созданной структуры этой системы [1].

Рассмотрим один из подходов определения содержательной линии разработки такой системы с помощью формирования информационной составляющей направления подготовки бакалавриата. Согласно современным стандартам, среди задач по профессиональной деятельности выделим информационный подход, при котором эта деятельность представляется как обработка различной информации, причем на основе использования современных компьютерных средств информационных технологий [5].

Под информационной составляющей направления подготовки бакалавриата понимаем выделение составляющих компетенций, связанных с информационной компетентностью будущего специалиста

Подход выделения информационной составляющей в учебной деятельности обучающегося и деятельности будущего специалиста при подготовке обучающихся к профессиональной деятельности тогда связывается с выделением необ-

ходимых видов этой деятельности в условиях усиливающегося влияния на все стороны жизни средств информационных и коммуникационных технологий. Для этого выбор педагогическим работником ООВО системообразующей в качестве основы всех видов занятий может основываться на подходах: выделение информационной основы деятельности (В. Д. Шадриков); описание информационной составляющей видов деятельности (В. С. Леднев); реализация информационного подхода, заключающегося в рассмотрении объектов познания через призму категории информации (А. В. Соколов). При этом необходимо придерживаться утверждения Р. С. Гиляревского о том, что нельзя впадать в крайности: или неумеренное расширение границ информатики, или неоправданное сужение границ ее применения. Это затрудняет выявление свойств и закономерностей информационных процессов в профессиональной деятельности [5].

При разработке такого определяющего элемента внутренней инфраструктуры педагогической системы ООВО по направлению подготовки бакалавриата, как рабочая программа учебной дисциплины, согласно информационной определяющей выберем содержательную линию «формализация и моделирование». Действительно, современный период развития общества характеризуется динамичными социальными и экономическими процессами. Компьютерное и информационное моделирование является одним из эффективных методов изучения таких сложных систем. Логичность и формализованность компьютерных и информационных моделей позволяет выявить основные факторы, определяющие свойства изучаемого объекта-оригинала (или целого класса объектов), в частности, исследовать их на изменения ее параметров и начальных условий [1].

Компетентностное моделирование рабочей программы учебной дисциплины будем понимать как ее проектирование, когда концептуальная стадия проектирования инновационной инфраструктуры реализации направления подготовки бакалавриата (этапы: выявление противоречия; формулирование проблемы; определение проблематики; определение цели; выбор критериев) основывается на компетентностном подходе.

Опишем возникающую здесь информационную трансфер-зону в разработке содержания учебных дисциплин. На этом пути, продолжая А.П. Ершова, аналогично его идеи об алгоритмическом стиле мышления, когда научные алгоритмы можно найти во всех учебных предметах и отраслях знаний и рассматривать их на репродуктивном уровне, можно считать, что такая содержательная линия разработки основной образовательной программы как «формализация и моделирование» [5] обеспечит поисковый стиль мыш-

ления и будет предпосылкой формирования необходимых компетенций.

Приведем вариант реализации описанного подхода на кафедре математики и информационных технологий Педагогического института ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск) на примере учебной дисциплины «Интернет-технологии в психологии» для направления подготовки бакалавриата «Психология». Тематику этой дисциплины предложила соответствующая выпускающая кафедра.

Среди компетенций в этом направлении выделим знание сущности и значения информации в развитии современного информационного общества, опасности и угроз, возникающих в этом процессе, соблюдению основных требований информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны; умение применять библиографические и информационно-поисковые работы с последующим использованием данных при решении профессиональных задач и оформлении научных статей, отчетов, заключений и прочее: владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией, профессионально профицированном использованием современных информационных технологий и системы интернет.

Цель освоения учебной дисциплины определяется организацией педагогического процесса по формированию указанных компетенций. Для учебной дисциплины «Интернет-технологии в психологии» она определяется овладением инвариантами информационных технологий в профессиональной деятельности. Для этого планируется выполнение задач, необходимых для овладения основными средствами интернет-технологий в профессиональной деятельности по: сбору, обработке и анализу информации средствами интернет; построению внутренней информационной системы организации для сбора информации с целью принятия решений, планирования деятельности и контроля; созданию и ведению баз данных по различным показателям функционирования организаций на основе интернет; оценке эффективности управленческих решений на основе интернет.

Содержание учебной дисциплины курса разработано на основе изученных материалов, изданных в разное время, и опыте использования новейших информационных технологий в исследовании психологии, а также с учетом того, что по дисциплине «Информатика», изученной студентами ранее.

Выделены дидактические единицы дисциплины и соответствующие им проблемные модули (ПМ): «Интернет и профессиональная деятельность психолога»; «Средства Интернет. Технология создания сайта»; «Работа в телекоммуника-

ционных информационных сетях: группы новостей; конференции в режиме реального времени (интерактивное общение); «Сетевые специализированные агентства; брифинги; пресс-релизы; электронные доски объявлений и т.п.; «Использование сетевых ресурсов в крупных коммуникационных проектах»; «Защита информации в среде MS Windows в профессиональной деятельности»; «Современные сетевые компьютерные технологии в сфере психологии»; «Использование сайта-портала в крупных коммуникационных проектах»; «Информационные войны. Перспективы информационного общества. Опасности Интернет»; «Защита сайта-портала».

Тематика и последовательность соответствующих практикумов разрабатывалась по кибернетическому принципу и принципа решения задачи на ЭЦВМ. Обучающийся последовательно изучает основные этапы моделирования средствами интернет по выбранной самостоятельно проблеме исследования и специфики профессиональной деятельности психолога. Для этого описаны методические указания выполнения типовых интерактивных индивидуальных заданий (ТИИЗ): «Информационная модель (ИМ) «Интернет. Системы и алгоритмы поиска информации» в форме таблицы»; «Графическая модель (ГМ) «Интернет. Выбор специфики профессиональной деятельности в форме Сайта-визитки». Модель главной домашней страницы информационного сайта профессиональной деятельности «Использование возможностей Интернет для реализации профессиональной деятельности»; «ИМ страницы промо-сайта (ПС) профессиональной деятельности «Телекоммуникационные информационные сети: группы новостей; конференции в режиме реального времени (интерактивное общение)»; «ИМ страницы сайта интернет-магазина «Сетевые специализированные агентства; брифинги; пресс-релизы; электронные доски объявлений и т.п.»»; «ИМ страницы сайта информационный портал «Использование сетевых ресурсов в крупных коммуникационных проектах»; «ИМ «Защита информации в среде «MS Windows» в профессиональной деятельности»; «ИМ «Современные сетевые компьютерные технологии в сфере психологии»; «ИМ сайта-портала «Решения проблемы в профессиональной деятельности» (на примере своей темы исследования)»; «Защита сайта-портала».

Для реализации рассматриваемого подхода применения рабочих программ учебных дисциплин для формирования выделенных компетенций разработана образовательная технология в виде информационно-деятельностной модели обучения с использованием совмещенной методики и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в экспериментальной СДО на базе moodle (iso.khspu.ru/child_moodle) (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная

среда — свободная система управления обучением (LMS) (WEB-2)) и активных и интерактивных формах проведения занятий — цифровых лабораторных занятий (ЦЛЗ), в которых предусмотрено выполнение учебного индивидуального проекта, реализация которого осуществляется по этапам, выполняемым в виде минипроектов, соответствующих цифровым лабораторным работам. На это отводится 75 % запланированного времени.

Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов основано на особенности сконструированных 9 проблемный модулей учебной дисциплины, когда изложение учебной дисциплины основывается на их реализации в традиционных формах лекционных занятий (ЛК) и цифровых лабораторных занятий (ЦЛЗ), посещение которых оценивается по 1 баллу, а выполнение лабораторной работы в формате цифрового минипроекта в системе WEB-2 (ЦЛР) — до 5 баллов. В результате обучаемый разрабатывает проект, обобщающий результаты всех выполненных ЛР в виде модели информационного сайта «Возможности информационных технологий в профессиональной деятельности».

Описание балльной системы по дисциплине и методика расчета результирующей оценки по дисциплине представляется в табличном формате. Расчет результирующей оценки по дисциплине основывается на подходе В. П. Беспалько: баллы суммируются и аттестация дисциплины оформляется при сумме баллов больше 70.

Описанный подход разработки внутренней инфраструктуры педагогической системы вуза через такие его составляющие, как педагогические системы учебных дисциплин, представленных в виде трансфер-зон современных направлений развития наук реализован в [2, 3, 4, 6, 7]. Он позволяет определять предпосылки формирования соответствующих компетенций обучаемых.

Библиографический список

1. Поличка А.Е. Особенности проектирования инновационной инфраструктуры подготовки кадров информатизации региональной системы образования в условиях функционирования информационно-коммуникационной предметной среды: монография. — Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2015.
2. Поличка А.Е., Никитенко А.В. Методические системы обучения в региональной системе подготовки кадров образования // Педагогическое образование и наука. — 2010. — №11.
3. Поличка А.Е., Кочубей И.А. Влияние психолого-педагогического тестирования на качество подготовки специалистов в условиях гуманитарного вуза // Педагогическое образование и наука. — 2011. — №5.

4. Табачук Н.П. Социальные сетевые сервисы: «парк знаний» или «игрушка для манипуляций» в образовательном процессе гуманитарного вуза // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2013. — №7 (73).
5. Поличка А.Е. Подходы применения сетевой обучающей среды по использованию средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности // Образовательные технологии и общество.— 2015. —Т. 18 — № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_181_2015EE.
6. Поличка А.Е., Лучанинов Д.А. Творческая инициатива студентов бакалавриата на основе интерактивности информационно-образовательной среды // Образовательные технологии и общество.— 2015. —Т. 18 — № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_183_2015EE.html
7. Поличка А.Е., Исакова А.П. Особенности формирования компетенций безопасного существования личности у студентов профессиональной образовательной организации // European social science journal. — 2015. — №1-2(52).

Рябухин П.Б.

К ВОПРОСУ АВТОМАТИЗАЦИИ РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Рябухин П.Б., д. техн. наук, профессор кафедры «Технологии лесопользования и ландшафтного строительства», e-mail:000340@pnu.edu.ru, (ТОГУ).

Статья посвящена решению проблемы автоматизации процесса работы руководителя образовательной программы.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, руководитель образовательной программы, научно-педагогический работник, база данных.

The article is devoted to solving the problem of automation the work process of the head of the educational program.

Key words: Federal State Standard of Higher Education, the head of the educational program, scientific and pedagogical worker, database.

Особое, по своей значимости, место в системе высшего образования РФ занимает Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), представляющий собой комплексную обобщенную законодательно закрепленную социальную норму феде-

рального уровня. Образовательная же программа высшего образования (ОП ВО) представляет собой комплексную развернутую социальную норму вузовского уровня для отдельного направления подготовки, уровня квалификации и профиля, которая призвана обеспечить выполнение следующих мероприятий:

- реализация требований соответствующего ФГОС ВО в образовательной и научной деятельности вуза с учетом особенностей его научно-образовательной школы и актуальных потребностей регионального рынка труда;
- достижение социально-необходимого качества высшего образования в конкретном вузе на уровне не ниже установленного требованиями соответствующего ФГОС ВО;
- подготовка основы для объективной оценки фактического уровня достижения обязательных результатов образования студентов на всех этапах их обучения в конкретном вузе и основу для объективной оценки и самооценки образовательной и научной деятельности вуза [1].

Образовательная программа высшего образования определяется как система учебно-методических документов, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, систему оценки качества подготовки выпускника вуза. Основополагающим моментом эффективности реализации ОП является степень эффективности работы ее руководителя, в качестве которого может назначаться сотрудник университета, имеющий ученую степень или ученое звание и опыт административной работы.

В своей деятельности руководитель ОП руководствуется такими основными законодательными актами, как:

- федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- федеральными государственными образовательными стандартами по направлениям подготовки /специальностям (ФГОС);
- нормативно-правовыми документами Минобрнауки России;
- Уставом и локальными нормативными актами образовательной организации.

Основной целью руководителя ОП является организация деятельности по разработке и реализации основной образовательной программы, обеспечение и контроль качества фундаментальной и профессиональной подготовки выпускников. Для реализации основной цели РОП особое внимание должен уделять таким основным задачам, как организация кадрового и материально-технического обеспечения реализации образовательной программы и проведение ее ежегодного

самоанализа с целью контроля качества подготовки.

В процессе реализации поставленных задач РОП формирует компетентностную «модель выпускника» по соответствующей образовательной программе; формирует коллектив разработчиков образовательной программы из сотрудников подразделений, которые будут участвовать в реализации программы с привлечением внешних квалифицированных специалистов-практиков и других заинтересованных лиц; организует и руководит деятельностью коллектива по разработке структуры и содержания ОП, учебных планов и программ учебных дисциплин. При этом РОП должен наделяться правами по взаимодействию со всеми структурными подразделениями образовательной организации, в получении сведений, необходимых для осуществления своей деятельности, а так же во внесении на рассмотрение кафедр, участвующих в реализации направления подготовки, предложений по совершенствованию образовательной деятельности.

Анализ вопроса эффективности работы РОП в различных образовательных учреждениях [2] показал, что данные, необходимые для осуществле-

ния оценки выполнения требований образовательных стандартов к кадровому и материально-техническому обеспечению содержатся в различных базах данных автоматизированных систем университетов и не консолидированы. Кроме того, сложившаяся в образовательных учреждениях ВО практика формирования штата НПР для обеспечения ОП, схема которой представлена на рис.1, имеет ряд недостатков:

- руководитель ОП не имеет возможность осуществлять процесс формирования коллектива НПР для реализации ОП с учётом всех требований ФГОС, поскольку закрепление преподавателей за факультетами и направлениями подготовки университета осуществляется заведующими привлеченных кафедр;
- у НПР привлечённых кафедр нет личной заинтересованности в повышении уровня качества образования и сохранности контингента обучающихся в подопечных группах, поскольку эти студенты не имеют отношения к факультету, подразделением которого является данная кафедра.

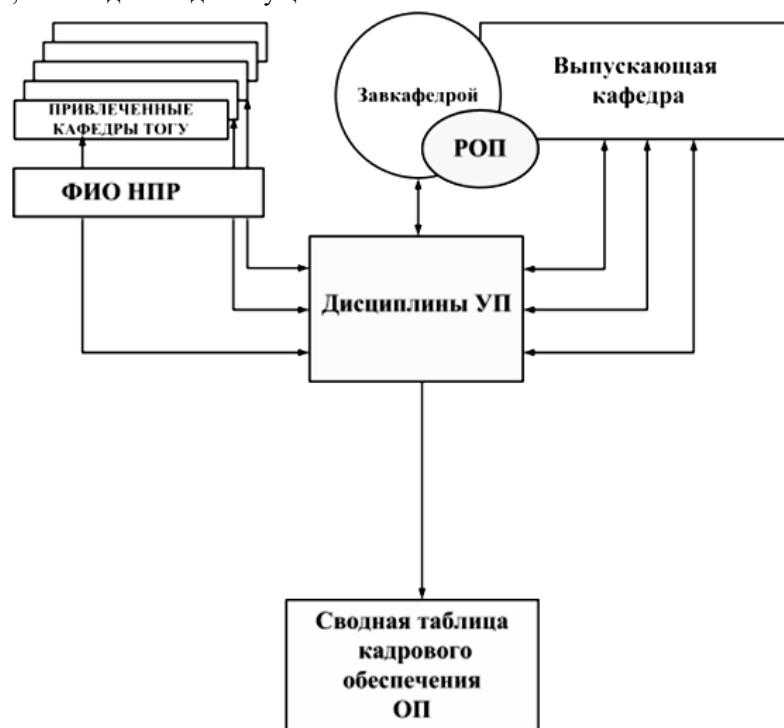


Рис. 1. Схема формирования штата НПР (существующая)

В связи с этим, с целью оптимизации работы руководителя ОП, требующей большого количества информации и времени ее обработки, предлагается алгоритм формирования штата НПР, определения степени соответствия фактического кадрового и материально технического обеспечения ОП требованиям ФГОС с помощью автоматизированной системы (рис.2).

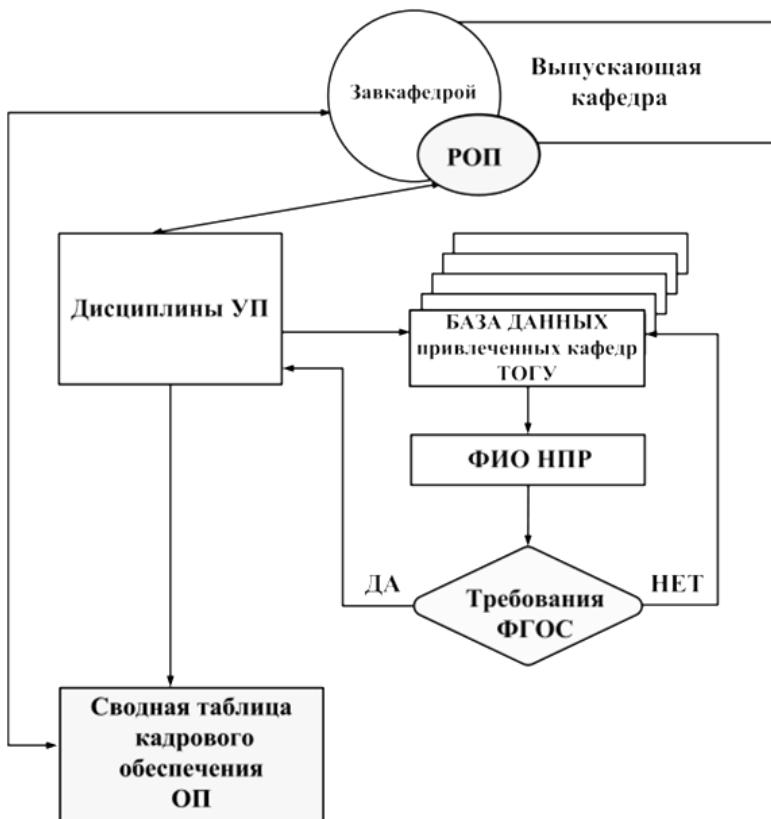


Рис. 2. Схема формирования штата НПР (предлагаемая)

Предлагаемая схема предопределяет следующий алгоритм действия РОП:

1. Руководитель ОП формирует компетентностную «модель выпускника».
2. Руководитель ОП составляет учебный план (УП) с учетом п.1 и перечень учебных дисциплин в соответствии с учебным планом ОП.
3. Руководитель ОП определяет кафедры, за которыми будут закреплены дисциплины УП.
4. Устанавливаются требования ФГОС по кадровому обеспечению ОП.
5. Из централизованной базы данных кафедр образовательного учреждения руководитель ОП осуществляет поименный выбор НПР в соответствии с требованиями ФГОС, личностными и профессиональными качествами (успеваемость, коммуникабельность, жизненная позиция, участие в НИР, НИРО и др.).
6. Руководитель ОП оформляет заявку заведующему соответствующей кафедры для закрепления выбранного НПР за конкретной ОП.
7. Заведующий кафедрой, на которую поступила заявка от РОП, закрепляет учебную нагрузку по соответствующей дисциплине УП за заявленным НПР.
8. Руководитель ОП формирует штат НПР для реализации учебного процесса по ОП и составляет базу данных по штату НПР ОП.

Выводы: предлагаемая схема организации работы руководителя образовательной программы позволяет реализовать основные его задачи:

1. Получить возможность формирования штата НПР по строгому соответствуию с требованиями ФГОС и распределения установленных показателей требований ФГОС между дисциплинами УП.
2. Формировать полную информационную базу данных ОП по всем требованиям ФГОС, поскольку каждый из приглашенных к участию в реализации ОП НПР предоставляет УМКД и информацию по материально-техническому обеспечению данной дисциплины в соответствии с требованиями ФГОС.
3. Формировать коллектив НПР, отвечающий за конечный результат его работы (в виде высокого качества образовательного процесса, а следовательно, и уровня подготовки выпускников, востребованности их на рынке труда, трудоустройства и т.д.).
4. Обеспечить возможность РОП контролировать как учебный процесс в динамике, так и степень выполнения мониторинговых показателей по ОП.

Библиографический список

1. В.И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев
Методика преподавания в высшей школе :

- учеб.- практич. пособие. — М.: Издательство Юрайт, 2014.- 315 с.
2. М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие. Краснодар: Куб ГАУ, 2011. — 150 с.

Скотта А. В.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ И
КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ВУЗАХ**

Скотта А. В. — канд. техн. наук, доц. кафедры «Двигатели внутреннего сгорания», e-mail: vlasovich15@yandex.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается влияние различных форм организации и управления образовательным процессом на качество высшего профессионального образования.

Ключевые слова: качество, уровни профессионального образования, управление, образовательный процесс, познание, познавательная деятельность

Current article describes influence of different forms of organization and control of education process on the quality of higher professional education.

Key words: quality, higher professional education levels, control, education process, learning, learning process

Современное состояние профессионального образования отражает усиливающийся дисбаланс между возрастающими требованиями общества и работодателей к уровню компетенции кадров, способности успешно строить свое будущее, и фактическим уровнем образования и развития выпускников образовательных учреждений. Новая государственная политика России в области образования акцентирует особое значение проблемы качества профессионального образования.

В чем этот дисбаланс проявляется. Даже при самой хорошей теоретической подготовке, которую может дать высшее учебное заведение, у специалистов отсутствуют необходимые практические навыки, отсутствуют знания особенностей работы в реальном производственном коллективе, а поэтому они не могут принимать быстрых и правильных технологических и управленческих решений.

Отсутствие практических навыков значительно затрудняет поиск работы выпускников, а также их закрепление на рабочих местах при трудоустройстве. Наблюдается парадокс, когда при нехватке специалистов многие выпускники вузов не могут найти работу или работают не по специальности, поскольку у них отсутствуют профессиональные навыки. Как дать выпускнику не

только хорошие теоретические знания, но и навыки реальной практической деятельности. Каждый отдельно взятый вуз решает эту проблему по своему, но в конечном итоге все сходятся к производственной практике студентов, где они могут овладеть определенной профессиональной деятельностью и методами ее совершенствования.

Конечно, разные виды практики, решая частные учебные задачи, вносят свой вклад в достижение этой цели. Но реально в подавляющем большинстве случаев практика сводится к формальному пребыванию на предприятии, выполнению функций курьера и разовых поручений руководителя практики. У студента не формируется целостного представления о своем будущем рабочем месте, а также важности и значимости подразделении, где проходит практика. Вместе с тем вхождение в производственный коллектив, умение себя в нем правильно позиционировать, подчиняться, выполнять приказы и их отдавать, умение подчинять, собственные желания и потребности необходимости выполнения поставленной задаче не менее важны для профессионального становления, чем теоретические знания.

В качестве проблем, которые необходимо решить с целью повышения качества высшего профессионально образования чаще всего также отмечаются: неправомерное распространение на сферу образования рыночных форм деятельности и игнорирование специфической природы образовательного процесса; недостаточное финансирование; нехватка квалифицированных педагогических кадров; излишняя теоретическая направленность образования; бездумное извлечения учебного материала из ресурсов интернета и др.

Мой почти 60-летний трудовой стаж и в области автомобильного транспорта, и в области высшего профессионального образования подсказывает, что перечисленные выше проблемы, конечно, имеют место, но в данный момент времени они все-таки не главные. Поэтому в данной статье сделана попытка обозначить еще одну проблему, которую необходимо решить с целью повышения качества высшего профессионального образования и проанализировать степень ее влияния. Речь идет об организации и управлении образовательными системами, особенно в высших профессиональных учебных заведениях. Но в начале, обратимся за помощью к педагогике.

В педагогической интерпретации естественный по природе образовательный процесс представляет собой «познание» — процесс деятельности человека, основным содержанием которым является отражение объективной реальности в его сознании, а результатом — получение нового знания об окружающем мире. При этом выделяют две основных ступени познавательной деятельности.

На первой ступени, которая называется чувственным познанием (от нем. *sensitw* — воспринимаемый чувствами), человек получает информацию о предметах и явлениях окружающего мира с помощью органов чувств. Основными формами чувственного познания являются:

а) ощущение — отражение отдельных свойств и качеств предметов окружающего мира, которые непосредственно воздействуют на органы чувств;

б) восприятие — у субъекта познания формируется целостный образ, отражающий непосредственно воздействующие на органы чувств, предметы и их свойства;

в) представление — форма познания, при которой чувственное отражение (чувственный образ) предметов и явлений сохраняется в сознании, что позволяет воспроизводить его мысленно даже в том случае, если он отсутствует и не воздействует на органы чувств. Иначе первую ступень познания можно представить как получение низшего профессионального образования либо в техническом училище, либо во время работы на промышленном предприятии.

Второй ступенью познавательной деятельности является рациональное познание (от лат. *ratio* — разум). На этом этапе, опираясь на данные, полученные в результате непосредственного взаимодействия человека с окружающим миром (первой ступени), с помощью мышления осуществляется их упорядочение и предпринимается попытка постичь сущность познаваемых предметов и явлений. Рациональное познание осуществляется в формах понятия, суждения и умозаключения. Иначе вторую ступень познания можно представить, как процесс углубления знаний с целью постичь сущность познаваемых предметов и явлений. В настоящее время в профессиональном образовании выделяют три уровня подготовки: начальный, средний и высший, которые можно получить соответственно в среднем профессиональном техническом училище (СПТУ), в техникуме и в высшем учебном заведении (ВУЗ).

Проанализируем реальный образовательный процесс в обычном техническом вузе на предмет его соответствия основным ступеням познавательной деятельности. Основная масса абитуриентов, поступающих в вуз на дневное отделение это выпускники средних образовательных школ. Как правило, они не обучались ни в СПТУ ни в техникумах, а значит не имеют даже низшего профессионального образования, они не имеют ни одного дня трудового стажа на производстве, они даже окончательно не определились с выбором профессии.

Очевидно, что образовательный процесс в высшем профессиональном учебном заведении у данной категории обучающихся начинается со второй ступени познавательной деятельности. А это противоречит классическим правилам практической реализации дидактического принципа

доступности, сформулированного еще Я.А. Коменским: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному. Как можно обучаться в высшей профессиональной школе, не имея ни низшего профессионального образования, ни производственной практики. Никакой логики. Как бы хорошо в этом случае не был организован учебный процесс в вузе, он всегда будет по природе неестественным, он будет, являться только некой моделью реальной жизни производства. Как результат у выпускников профессиональных вузов отсутствуют необходимые практические навыки.

Государство в свою очередь, понимая огромную важность данной проблемы, особенно в условиях кризиса, пошло на такие меры, как выделение значительных финансовых средств для организации стажировок молодых специалистов через службу занятости. Однако эти меры направлены, главным образом, не столько на практическое закрепление получаемых при обучении теоретических знаний, сколько на получении стажа работы, облегчающее дальнейшее трудоустройство. Несомненно, такая стажировка дает определенные профессиональные навыки. Однако хочется подчеркнуть, что стажировка в данном случае является уже послевузовской профессиональной подготовкой. То есть фактически удлиняется учебный процесс. А это, в свою очередь, продлевает срок начала самостоятельной работы выпускников, а в масштабах страны приводит к значительным потерям трудового ресурса.

Итак, есть ли альтернатива рассмотренной выше неестественной системе организации и управления образовательного процесса в профессиональной школе вообще и в высшей в частности?

Вспомним хорошо забытое старое. Сейчас о 60-х годах прошлого столетия вспоминают как о времени, когда в СССР была одна из лучших в мире систем образования. На первый взгляд каких-то особых отличий в правилах приема того времени от современных правил не было, но были нюансы. Например, в одном из пунктов было написано: лица имеющие стаж работы на производстве более двух лет или отслужившие в рядах советской армии зачисляются в вуз без конкурса. Очевидно, что этой льготой подчеркивалось предпочтение, которое давалось лицам, имеющим производственный опыт, или иначе имеющим низшее профессиональное образование. Соответствует ли данный вариант организации образовательного процесса основным ступеням познавательной деятельности. Естественно соответствует, так как соответствует классическим правилам практической реализации дидактического принципа доступности: от простого к сложному.

В тоже время был опробован и еще один вариант организации образовательного процесса в

профессиональном вузе. Было сделано три набора по так называемой очно-вечерней форме обучения. Особенностью организации образовательного процесса на ней было то, что в течение первых двух лет обучения студенты, поступившие на дневную форму обучения, одновременно учились и работали. Восьмичасовой рабочий день на производстве по характеру соответствовавшему специальности, выбранной в вузе. Вечером с 19 часов аудиторные занятия как на дневном отделении. По окончании 2-го курса, студенты перешли на режим обучения дневного отделения. Очевидно, что студенты этой формы обучения тоже попадали в категорию лиц, имевших перед поступлением в вуз два года производственного стажа. Что касается варианта организации образовательного процесса, то он также соответствует основным ступеням познавательной деятельности. Видимо в те годы руководство страны не забывало о качестве высшего профессионального образования.

Итак, остается только обосновать ранее отмечавшееся мнение о том, что качество высшего профессионального образования зависит от используемого варианта организации и управления образовательным процессом. Позволю себе для решения поставленной задачи воспользоваться своим личным опытом в получении высшего профессионального образования. После средней школы окончи СПТУ, 4 года работы по специальности и 5 лет обучения в вузе.

Самый низший уровень профессиональной подготовки — обучение в техническом училище. Каков результат обучения: получил представление о профессии, знания по устройству, принципу действия и технологии технической эксплуатации техники, но уровень практической подготовки был все-таки недостаточен для повышения квалификации в вузе. Нельзя не отметить и еще один момент. Не все из тех, кто заканчивал СПТУ пошел работать по специальности.

Второй низший уровень профессиональной подготовки — работа на предприятиях отрасли по специальности. На этом этапе благодаря *самостоятельной активной деятельности* приобрел устойчивые (до автоматизма) профессиональные умения, навыки и знания. Но самое интересное на этом этапе было то, что по мере повышения квалификации у меня возникало все больше и больше неразрешенных вопросов. В процессе работы я мог по виду, по звуку, по запаху, на ощупь определить техническое состояние техники или установить вид, место и причины каких-то неисправностей по признакам, сопровождающими эти неисправности. Но не мог понять суть процессов или явлений, которые приводили технику в неисправное состояние. Это сейчас очевидно, что мне не хватало теоретических знаний. Стало ясно, что чтобы продолжить процесс познания на более высоком уровне следует поступать в вуз. Из выше

сказанного напрашивается вывод: после двух — трех лет работы на производстве уровень профессиональной подготовки становится достаточным для повышения квалификации в профессиональном вузе. И также как после окончания технического училища, не все из тех, кто работал со мной на производстве, поступил в вуз. Кто-то всю жизнь проработал шофером, кто-то слесарем на конвейере завода, кто-то ушел в экономисты. В итоге интересный вывод: после получения полноценного низшего профессионального образования в вуз поступило не более 30 % окончивших среднюю школу. Вот и ответ на вопрос о том, как сократить количество высших учебных заведений в стране.

Остается ответить еще на один вопрос. Почему качество профессиональной подготовки в вузах в настоящее время ниже, чем оно было полвека назад? Потому, что уровень усвоения теоретического материала при изучении особенно специальных дисциплин у обучающихся, получивших начальное профессиональное образование выше. А почему выше? А потому, что учебный материал, изучаемый в вузе, им был интересен, важен и нужен. Подтверждением этому может быть одна из закономерностей дидактического принципа прочности: чем важнее и интереснее для обучающихся тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется.

Подводя итоги выше изложенному, следует отметить, что проблему, связанную с организацией и управлением профессиональным образованием необходимо непременно решать, чтобы высшая профессиональная школа была высшей не только по названию, но и по назначению и содержанию.

Библиографический список

1. Организация производственных практик в вузе: проблемы и перспективы : материалы первой междунар. науч. — практич. конф. (Владимир, 26 — 27 октября 2010 г.)
2. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый . — М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. — 365 с.

Солодовник Е.В.

УЧЕБНОЕ ВИДЕО В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ

Солодовник Е.В. — канд. физ.-мат. наук, доц. кафедры «Промышленное и гражданское строительство», e-mail: esolodovnik@yandex.ru (ТОГУ)

В работе рассматривается опыт лаборатории информационных образовательных

ресурсов Тихоокеанского государственного университета по созданию учебного видео. Обсуждается роль и место видео в познавательном процессе.

Ключевые слова: учебное видео, мультимедийные пособия, иллюстративные материалы, реалистическое видео, синтезированное видео, видеофильм, анимационный фильм.

The paper deals with the experience of the laboratory of information educational resources of the Pacific National University in creating of a training video. It discusses role and place of the video in cognitive process.

Key words: training video, multimedia tutorial, illustrations, realistic video, synthesized video, video film, animated film.

Благодаря развитию компьютерных технологий использование видеоматериала в обучении становится все более доступным и популярным. И это неудивительно. Комплексное психофизическое воздействие на зрительную, слуховую, аналитическую сферы обучаемого создает благоприятный эмоциональный фон, способствует лучшему запоминанию предъявляемой учебной информации. Учебный материал, предъявляемый пользователю на экране компьютера способен создавать мультисенсорное обучающее окружение, реализуемое с использованием всех доступных возможностей компьютерных многокомпонентных мультисред.

В статье представлен опыт совместной работы сотрудников лаборатории информационных образовательных ресурсов и преподавателей Тихоокеанского государственного университета по поиску творческих решений представления учебного материала, созданию учебного видео. Рассмотрим, каким образом дидактическое наполнение определяет роль и место видео в познавательном процессе.

На протяжении десяти лет преподавателями Тихоокеанского государственного университета совместно с Лабораторией информационных образовательных ресурсов ведется работа по созданию и внедрению в учебный процесс электронных образовательных ресурсов и изданий. Мультимедийные пособия строятся по принципу иллюстрирования наиболее значимых элементов учебного материала, поскольку наиболее эффективным и удобным для восприятия видом информации является наглядная информация. Очевидны количественные и качественные преимущества представления информации средствами мультимедиа. Мультимедиасреда намного выше по информационной плотности, чем традиционные (текстовые) способы передачи информации. В качестве иллюстративных материалов используются видеоматериалы, фотографии, анимационные ролики с аудиопровождением, позволя-

ющие демонстрировать сложные явления и процессы.

Всевозможные формы мультимедиа позволяют обеспечить адекватное внешнее отражение явлений, объектов и процессов. Использование мультимедиа позволяет в максимальной степени учесть индивидуальные особенности восприятия информации, что чрезвычайно важно при опосредованной компьютером передаче учебной информации от преподавателя студенту.

Представляемый учебный мультимедиаконтент можно разделить на реалистический (отражающий реальный мир) и синтезированный (созданный человеком, рисованный).

Формы применения реалистического видео в обучении разнообразны: учебные фильмы, студийные и натурные видеолекции, видеоуроки, учебное видео, как запись синхронных мероприятий (вебинаров, видеоконсультаций), учебное видео на основе объективной видеосъемки (фиксация технологических процессов, правонарушений, ДТП), демонстрация работы оборудования, программного обеспечения, демонстрация сборки-разборки оборудования, создание видео по фотосъемке фаз процесса (ремонт, сборка-разборка, процесс создания чертежа, рисунка и т.п.). Применение реалистического видео является продуктивным в тех случаях, когда требуется реализация принципа наглядности, документальность представленной информации, динамизм изображения. Живое видео фиксирует процессы точно и однозначно. Благодаря высокой динамичности и фактографичности реалистическое цифровое видео, включенное в ЭИ, создает благоприятный эмоциональный фон, способствующий лучшему запоминанию предъявляемой учебной информации. Киноизображение легко соединяется со словом. Возникает дидактический цельный комплекс средств воздействия. С помощью кино можно решать учебно-познавательные и воспитательные задачи.

Дидактика всегда стремилась найти наиболее эффективные средства для раскрытия невидимых процессов. В ЭИ целесообразно использовать методы наглядного моделирования таких процессов и явлений, происходящих при взаимодействии изучаемых систем, которые в реальном мире скрыты за внешней оболочкой и недоступны для исследователя. В полной мере это удается реализовать с помощью синтезированного видеоанимации.

Анимационный фильм, как и обычный, основан на использовании известного физиологического эффекта — устойчивости изображения на сетчатке глаза и, как следствие, инертности зрительного восприятия; это позволяет создать иллюзию движения объекта за счет небольших изменений его положения в кадре и частой смены. Использование компьютера существенно облегчает создание анимации, поскольку рисование

промежуточных стадий движения может быть автоматизировано.

Использование анимации во многих случаях представляет собой разумную альтернативу, поскольку для ее изготовления дополнительное оборудование не требуется, а использование векторной графики дает существенную экономию памяти. Кроме того, использование «искусственного» изображения вместо естественного позволяет убрать детали, отвлекающие от сути явления.

Рассмотрим примеры использования различных форм видео в мультимедийных учебных пособиях.

Учебные видеофильмы являются достойной альтернативой живой экскурсии на предприятие, когда методически целесообразно показать ту или иную отрасль производства, производственный процесс. Важной информативной частью мультимедийного учебного пособия для студентов-экологов является фильм об очистных сооружениях. В фильме рассматривается технологическая схема очистки городских сточных вод на очистных сооружениях канализации, которые являются одним из структурных подразделений города. Фильм наглядно демонстрирует все этапы очистки сточных вод и преподносит обучающимся последовательную работу очистных сооружений. Видеофильм представляет отдельный обучающий элемент, который демонстрируется на практических занятиях. Продолжительность фильма составляет 22 минуты, что легко помещается в один аудиторный час, включая комментарии преподавателя и конспектирование студентами основных положений. Натурные кадры, динамические схемы и макеты помогают анализу учебной информации. А монтаж видеинформации и поясняющего слова — ее синтезу.

При изучении динамических процессов целесообразно использовать зрительные образы. В пособии методом 3d-визуализации механизмов очистных сооружений демонстрируются ключевые этапы очистки сточных вод. Таким образом, реализуется принцип наглядности.

Учебное видео позволяет не только обобщать и анализировать ситуацию, но и помогает развивать навыки и умения. Учебный фильм «Технология художественного литья в керамическую форму» рассчитан на студентов, обучающихся специальности литейное производство черных и цветных металлов. Профессор ТОГУ Анатолий Павлович Яскевич, заслуженный металлург России, ведет занятия и делится собственным опытом, раскрывая секреты своего мастерства широкой аудитории будущих литейщиков. Детально рассмотрен технологический процесс художественной отливки методом шоу-процесса. Фильм состоит из семи этапов, где наглядно показано изготовление художественной скульптуры из бронзы,

начиная от пресс-формы и заканчивая нанесением патины на отлитую модель.

Видеофильм — незаменимое средство научного наблюдения и эксперимента. Способность живого видео передавать реальный масштаб времени, фиксировать процессы точно и однозначно используется для демонстрации опыта, лабораторной работы. В мультимедийных пособиях для студентов, изучающих курс коллоидной химии, видеофильмы дублируют методику выполнения лабораторных работ. В каждой лабораторной работе студент выполняет серию опытов, чтобы выяснить соответствие полученных данных теоретическим закономерностям и рассчитать величины, характеризующие поверхность явление. Видеофильмы были включены в мультимедийное пособие для предварительного ознакомления студентов с непростой методикой выполнения работы. Просмотр соответствующего видеофильма перед началом лабораторной работы помогает им представить и проанализировать предстоящую работу.

Способность кино спрессовывать время соответствует педагогическому принципу выделения основной информации. В работе «Физико-химия дисперсных систем» это свойство используется для наблюдения процессов, протекающих в растворах высокомолекулярных веществ в течение нескольких недель. Камера фиксирует процесс роста кристаллов солей металлов в растворе, образование «коллоидного сада» в ускоренном масштабе времени. Такое наблюдение способствует анализу и синтезу учебной информации.

Визуализация сложных динамических процессов чрезвычайно важна и способствует теоретическому осмыслению материала. В мультимедийных пособиях по коллоидной химии анимационные фильмы моделируют механизмы химических процессов. В работе «Дисперсные системы» использовалось анимационное представление ионно-молекулярных взаимодействий, приводящих к образованию коллоидных частиц. Мультимедийное пособие содержит несколько озвученных анимационных и видеофильмов, визуализирующих такие сложные для понимания студентов понятия, как осмос воды, дисперсная система, другие понятия и явления. Всё это помогает студентам определить, как взаимодействуют между собой ионы, молекулы и коллоидные частицы, что при этом образуется.

Итак, подведем итоги. В условиях информатизации и компьютеризации всех сфер нашей жизни использование учебного видеоконтента все более востребовано в обучении: для сопровождения учебного процесса в аудитории, для организации самостоятельной работы, для индивидуального обучения. Развитие компьютерной техники создает возможности для создания качественного учебного видеоматериала. Современные учебные видеоресурсы используют обширный арсенал

выразительных средств от натурных кадров и мультилекции до синтеза слова и изображения. Видео остается незаменимым средством научного наблюдения и эксперимента. Натурные кадры, динамические схемы и макеты помогают анализу учебной информации. А монтаж видеинформации и поясняющего слова — ее синтезу. Видео способно передавать реальный масштаб времени, спрессовывать или ускорять время, предоставляет возможность анализа и синтеза фактов, процессов, явлений, позволяет выделять основную информацию. Кроме того, использование видео в вузовском образовании способствует развитию у студентов политехнического кругозора, формированию мировоззрения, ориентировки в производственных процессах. Учебное видео по-прежнему остается современным дидактическим средством.

Библиографический список

1. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. — М.: Агентство «Издательский сервис», 2004.
2. Скотта А.В., Соловьев Е.В., Ульяновская И.С. Информационные технологии и качество подготовки специалистов в ВУЗе // Международное научное издание. Сборник научных трудов SWORLD. — Выпуск 2. Т.14. — Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014. Стр. 89-93.
3. Сеничева Л.В., Боровской А.М. Видео- и анимационные фильмы при изучении коллоидной химии. // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2013.
4. Волосникова Г.А., Соловьев Е.В., Тельнова С.В. Применение инновационных технологий в образовательном процессе подготовки инженера-эколога // Международное научное издание. Сборник научных трудов SWORLD. — Выпуск 2. Т.14. — Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014. Стр. 84-89.
5. Соловьев Е.В., Химухина Т.С. Разработка и применение мультимедийных учебных пособий в ВУЗе // Международное научное издание. Сборник научных трудов SWORLD. — Выпуск 2. Т.14. — Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014. Стр. 94-100.
6. Черепинский С. И. Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 19с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/453/6538.php> (дата обращения 16.03.16)

Судаков В. И.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Судаков В. И. — канд. техн. наук, доц. кафедры «Автомобильные дороги», e-mail: sudakov.vladimir@list.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются вопросы научно-исследовательской подготовки магистров строительных специальностей в соответствии с дисциплинами учебного плана и методическими разработками кафедры «Автомобильные дороги», базирующимися на потребностях дорожно-строительных организаций Дальнего Востока. При обучении апробировано построение модели выпускника магистратуры строительных специальностей в части научно-исследовательской подготовки на основе проектного и сетевого подходов с использованием отечественного и международного опыта.

Ключевые слова: научно-исследовательская подготовка, уровень образования магистров, проектный и сетевой метод.

This article is devoted to scientific training aspects of master's education of building professions at the base of educational plan's subject and the "Road building" faculty's methodic, which is based at road building organization requests. It was approve the forming of master's specialist model at scientific training by project and network systems of management.

Key words: scientific training, the level of master's education, project and network systems and methods.

Научно-методическое обеспечение процесса подготовки магистров строительных специальностей в научно-исследовательской области показывает, что обучение должно подчиняться системообразующим принципам последующей производственной деятельности и строиться на основе взаимно согласованных учебных, научных и производственных методов. Все другие блок схемы подготовки содержат искажения и разрывы в методологии подготовки и использовании выпускников вносят дополнительные затраты для потребителей специалистов на производстве, сложности адаптации, трудно исправимые дефекты в модели выпускника.

Переход строительных организаций региона от затратных методов хозяйствования, сложившихся в условиях избытка ресурсов, к интенсивным методам осуществляется по схеме, которая используется при разработке и внедрении систем управления качеством продукции, этим и определяется направленность подготовки магистров. Методически этот переход начинается с управле-

ния затратами, ресурсосбережения, разработки эффективных материалов, изделий, конструкций, систем строительства, проектирования сооружений нового типа, разработки эффективных технологий и оборудования, методов контроля качества, с обучения персонала и руководства организаций.

Новой парадигмой в деятельности строительных организаций, а, следовательно, и подготовки магистров, являются приоритеты качества, экологии и ресурсосбережения [1, с 19], поэтому в современной трактовке система подготовки магистров для уровня управления в строительном комплексе базируется на трёх принципах устойчивого развития:

- управление качеством продукции, как наиболее общая система (оболочка), основанная на всеобщем (тотальном) управлении;
- управление безопасностью в организации, как безопасность жизнедеятельности персонала, потребителей и общества, связанных с деятельностью организаций в виде подсистемы управления, в т.ч. с учетом организации экономичного и безотходного производства;
- экологическое управление, как подсистема управления и гармонизации деятельности, снижение затрат, сокращение объемов потребления сырья и энергоресурсов, использование вторичных ресурсов и отходов других предприятий, устранение производственных отходов, утилизация брака и продукции после срока эксплуатации (безрекуперное использование или «lean-технологии»).

Для перехода к реализации концепции устойчивого развития при подготовке магистров в иерархию управления современной строительной организацией требуются умения:

- совершенствовать строительную продукцию в интересах потребителей и инвесторов; развивать отношения с поставщиками, государством и обществом;
- поддерживать процессы усовершенствования организаций за счёт непрерывности циклов производства, замыкания технологических процессов, создания безотходных, малоотходных и малосырьевых производств, активного вовлечения отходов и дополнительных ресурсов в производство, что требует обновления и совершенствования организаций смежников;
- развивать безопасность жизнедеятельности, экологическую безопасность, финансовую стабильность, кадровую политику и т.п.

Основа указанной деятельности — нормативная документация организаций разрабатываемая с участием выпускников магистратуры на основе

триады стандартов ИСО 9000, ИСО 14000, OHSAS.

При модернизации и инновировании строительных организаций требуется более современное проектирование организационных структур на базе систем менеджмента качества (СМК), охраны окружающей среды по системе экологического мониторинга (СЭМ), охраны здоровья и обеспечения безопасности труда (ОЗ и ОБТ) [2, с. 40].

На базе целей систем качества, экологии и безопасности формируется новое направление проектирования организаций, которое получило название — *концепция устойчивого развития организаций*, представляющая собой очередной шаг в развитии организационных структур управления. В этой управленческой оболочке реализуются цели и задачи эффективного экологического менеджмента, утилизации вторичных ресурсов и некондиционного сырья, меры по сокращению ресурсоемкости и повышению качества и надежности строительной продукции.

Существующий функциональный метод подготовки магистров был основан на разделении дисциплин по кафедрам, а окончательное формирование выпускника осуществлялось на основе усвоенных образовательных фрагментов, что не позволяет успешно работать по заказам предприятий, снижает качество и эффективность подготовки, обуславливает слабую связь выпускников с рыночным производством. При функциональном обучении затруднена концентрация на запросах заказчика.

В связи с анализом запросов предприятий и опыта подготовки магистров была апробирована и методически оснащается новая блок-схема — процессное и проектное управление, которое по форме и содержанию сложнее функционального. Для реализации проектного подхода выделен процесс научно-исследовательской подготовки внутри общего образовательного процесса. Для этих целей определены «владельцы» процесса, ответственный («профессор»), который способен управлять образовательной цепочкой конкретного обучаемого. При этом владелец процесса (заместитель заведующего кафедрой) обосновывает методику и содержание конкретного образования, а руководитель «проекта» обеспечивает непосредственное выполнение работ, преобразует власть функциональных кафедр в пользу участников процесса и исполнителей проекта. Данный принцип должен быть принят как основной для подготовки специалистов уровня магистратуры.

Вместе с достоинствами метода при практическом применении становятся заметны и его отдельные недостатки — при нехватке учебного времени погружение в конкретный проект вносит специализацию в подготовку, что затрудняет впоследствии адаптацию к быстро меняющимся условиям производства. Компенсирующей мерой

может стать вовлечение в проектную подготовку большего числа учебных дисциплин, возможность расширения целей и задач проекта (а, следовательно, и программы образования).

В связи с неоднородным образовательным уровнем студентов магистратуры и наличием среди них выпускников бакалавриата, инженерной подготовки, действующих работников строительных организаций, оказалось, что уровни функциональной и проектной подготовки для них недостаточны.

В связи с этим нами апробирована система управления обучением более высокого уровня — сетевого (облачного) управления в образовании для наиболее способных студентов магистратуры. Сущность сетевого управления применительно к обучению магистров заключается в том, что обучающие решают практические задачи, вызывающие интерес (или заказ) со стороны производства как к интеллектуальному продукту, так и к его инженерному сопровождению, т.е. наиболее способному выпускнику.

Работа в этой системе осуществляется на основе реальных заказов, которые получает кафедра или находит сам обучающийся, который добивается получения заказа в организации по месту работы на конкурсной основе в соответствии со своими способностями. Работа с магистрами подтверждает эффективность такой формы обучения в силу их потребности в свободном графике обучения и возможности выполнения работ в электронном пространстве, а также участию в деятельности реального производства.

Для реализации целей научно-исследовательской подготовки магистров использованы основные направления повышения качества обучения:

- технология развития творческих способностей на основе функционально-стоимостного анализа и решения изобретательских задач;
- улучшение качества подготовки через составление отчетов по НИРС и участие в студенческой научной конференции с выдвижением лучших работ на отраслевые конкурсы и технические совещания организаций-заказчика;
- выполнение реального проектирования и заказов предприятий, полученных кафедрой, аккредитованной лабораторией или обучающими;
- сопровождение научных разработок специалистами во время производственных практик, научной работы в семестре, после выпуска;
- получение реальных научных результатов — участие в написании разделов монографий, статей и подаче патентов магистрами, участие в педагогической работе, дополнительное оснащение материальной и программной базы;

- подготовка материалов для выпускных магистерских и аспирантских работ.

Для улучшения данной работы в университете необходимо подготовить соответствующий стандарт организации «Научно-исследовательская подготовка магистров», а также учесть этот вид деятельности в эффективном контракте преподавателей.

Значительную роль при научно-исследовательской подготовке магистров играет качество набора, что обусловлено кратковременностью подготовки магистерской диссертации. В связи с этим необходимо обеспечивать повышение эффективности набора через качество выпускников бакалавриата, специалитета и выпускников школ, используя мероприятия:

- привлечение студентов и школьников в совместную научно-исследовательскую работу с магистрами на базе университета;
- проведение занятий в рамках педагогической практики магистров на специальностях бакалавриата и в школах города;
- создание многопрофильных учебных центров дополнительного образования и творчества по строительным специальностям при университете;
- создание школ в структуре ТОГУ (политехнической, математической, физической, химической);
- проведение творческих олимпиад с учетом результатов при поступлении в университет;
- проведение творческих олимпиад при строительных специальностях и кафедрах (в т.ч. краевых, городских, региональных, международных) на базе университета с учетом результатов при поступлении, в т.ч. в магистратуру;
- обучение и повышение квалификации педагогов школ ДФО при ТОГУ по вопросам организации научно-исследовательской и профессиональной подготовки учащихся;
- развитие системы грантов и стипендий преподавателям, школьникам и бакалаврам с перспективой обучения в магистратуре.

Для формализации работы по эффективному набору в магистратуру необходимо подготовить соответствующий стандарт организации.

В процессе обучения наиболее способной части контингента магистров по сетевому или проектному методу возникла потребность в свободном графике обучения, степень которого может включать схемы:

- самостоятельная научно-исследовательская работа под руководством преподавателя в специализированных лабораториях кафедры, компьютерных залах или библиотеках, а также в условиях личного кабинета магистра;

- самостоятельная работа в штате организаций-заказчиков или по месту будущего трудоустройства;
- самостоятельная работа на производстве в форме практики, в производственной лаборатории или филиале кафедры на производстве.

Все перечисленные схемы обучения требуют достаточного уровня управления самостоятельной работой магистра, организации его работы по планам научных исследований, наличия кабинетной оснащенной базы и лабораторий.

Результативность образования магистров на реальном научно-исследовательском материале и в тесной связи с производством значительно повышается, но требует соответствующих значительных усилий и материальной базы со стороны кафедры и учебного заведения. Для нормирования дополнительной нагрузки преподавателей, работающих с магистрами, обучающимися по индивидуальным планам, требуется корректировка учебной нагрузки, подготовка заказов и банка проблем со стороны производства, подготовка лабораторий и испытательного оборудования, создание залов для самостоятельной работы магистров во второй половине учебного дня.

Предлагаемые изменения в учебном процессе необходимо рассматривать как перспективу обучения магистров строительных специальностей и осуществлять методическую подготовку к их внедрению. Качество подготовки специалистов магистратуры оправдывает предполагаемые затраты и может обеспечить высокий рейтинг учебного заведения.

Соответственно рассмотренным концепциям обучения у выпускников появляется перспектива устройства на работу в компаниях, которые находятся на высоком уровне управления, т.е. повышается конкурентоспособность выпускников магистратуры.

Анализ показывает, что магистры испытывают потребность в адаптации к условиям производства, в укреплении знаний в области постановки научных исследований и практического управления, управления и контроля качества, изучения методов применения знаний к отраслевым проблемам.

Библиографический список

1. Судаков В. И. Управление качеством дорожно-строительной продукции в условиях Дальнего Востока. Хабаровский государственный технический университет — Хабаровск: Изд. ХГТУ, 2013 — 171 с.
2. Коптелов А. Сетевые модели управления. Business Excellence. № 5, 2012 — С. 52-54.

Табачук Н.П.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Табачук Н.П. — канд. пед. наук, доцент кафедры «Математика и информационные технологии», e-mail: tabachuk@yandex.ru, (ТОГУ).

В статье рассматривается сущность процесса развития информационной компетенции студентов как субъектов образовательного процесса через смыслотворчество.

Ключевые слова: информационная компетенция, самоактуализация, смыслотворчество, субъективная реальность, экзистенциальный вакуум.

The article deals with the essence of development of information competence of students as subjects of the educational process through the sense of creativity.

Key words: information competence, self-actualization, sense of creativity, subjective reality, existential vacuum.

В последнее десятилетие вопрос интерес к процессу развития информационной компетенции личности. Данный процесс создает для человека благоприятные условия для личностного роста и тем самым определяет его путь к самоактуализации. Как отмечает В. Франкл самоактуализация является следствием, результатом осуществления смысла. В той мере, в какой человек осуществляют смысл во внешнем мире, он осуществляет и себя [8]. Основная задача образования, в том числе процесса развития информационной компетенции студентов, состоит не в том, чтобы быть передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способность, которая позволяет человеку находить уникальные смыслы [8]. Смыслы задают темп для бытия [8]. Именно поэтому, на наш взгляд, является актуальным поиск условий для взращивания смыслов у студентов как субъектов образовательного процесса через развитие их информационной компетенции.

В. Франкл выделяет два состояния, встречающихся в жизни человека, экзистенциальная динамика (появление поля напряжения при наличии смыслов) и экзистенциальный вакуум (данное состояние порождает у человека отсутствие смысла). В процессе развития информационной компетенции студентов важно уделять внимание экзистенциальной динамике, а именно мыследеятельности, напряжению, смыслотворчеству. Мы согласны с В. Франклом в том, что смыслотворчество есть не изобретение смыслов, не создание их самим индивидом, а их поиск и нахождение [8]. Найти смысл — это полдела, необходимо

осуществить его [8]. В связи с этим в развитии информационной компетенции студентов важную роль играет инфографика как способ выражения собственных мыслей в представлении информации, как средство обнаружения индивидуальных схем и моделей объектов исследования. Преимуществами использования инфографики в образовательном процессе являются:

- прогрессивность как совершенствование объектов инфографики;
- емкость и компактность большого количества информации;
- акцентирование внимания на самом главном;
- фильтрация информации;
- установление взаимосвязи и иерархии между элементами информации;
- появление возможности исследовать структуры некоторых объектов и явлений [6].

Инфографика является стимулом для смыслотворчества студентов и связана с пониманием, представлением материала в виде блок-схем, иллюстраций переосмысливанием изучаемого.

Рождение смыслов обогащает субъективную реальность человека и становится основой «полиинтерпретируемости» как множественности интерпретаций субъектом контекстов. Подчеркнем, что студенты как субъекты информационного взаимодействия в образовательном процессе сталкиваются не только с познанием объективной реальности, существующей относительно внешних повторяющихся явлений, но и с субъективной реальностью человека, обладающего «полиинтерпретируемостью» (В.Н. Сагатовский). Это означает, что в процессе создания и редактирования текстов профессионального назначения такое столкновение ориентирует студентов на принятие субъективной основы их интерпретации; формулирование продуктивных высказываний — на понимание сущности и значения информационных структур; расширение способов и средств получения, хранения и переработки информации — на успешное освоение работы с компьютером; овладение литературной, деловой письменной и устной речью — на проявление «лингвистического типа интеллекта» (Х. Гарднер), навыков публичной и научной речи; активное использование информационных технологий, онлайн сервисов ресурсов в учебной деятельности — на понимание полезности саморазвития информационной компетенции и на рассмотрение данного феномена как осознанной необходимости и ценности [7].

В тоже время есть состояние, называемое В. Франклом как «экзистенциальный вакуум», который в информационном обществе возникает на основе противоречия между различными ценностями человека и «экзистенциальной фрустрацией его воли к смыслу», т.е. неудовлетворенной способностью человека обладать смыслом своей

жизни и информационного взаимодействия. В процессе развития информационной компетенции студентов данное состояние может быть связано с противоречивыми тенденциями в осознании собственного уровня информационной компетенции и его неудовлетворенностью, в неосознанном проявлении Интернет-зависимости, в осуществлении верbalной коммуникации и виртуальной через социальные сети. Эти тенденции могут стать как стимулом, так и барьером к поиску смыслов информационного взаимодействия.

Смыслотворчество актуализируется в зависимости от формы проявления информационной компетенции студентов: интровертированной (скрытой), экстравертированной (явной).

Интровертированная форма информационной компетенции студентов выражается в поиске смыслов существования в информационной действительности для себя и в себе.

Мы согласны с М. Бубером, что человек, познающий мир, — это человек с человеком [1], т.е. в процессе познания и взаимодействия субъектов возникают разные смыслы и контексты, что определяет экстравертированную форму информационной компетенции студентов. Необходимое понимание разных смыслов и контекстов достигается посредством рефлексии.

Рефлексивное образование, как природосообразное внутреннему миру человека, обогащает «познавательные инструменты» самоопределения, самоактуализации, саморазвития информационной компетенции личности в образовательном процессе. И тогда в контексте рефлексивного образования задача процесса развития информационной компетенции студентов заключается в том, «чтобы каждый мог найти роль, помогающую реализовать его собственные смыслы» (Г.П. Звенигородская) [2]. А.Е. Поличка, А.П. Исакова отмечают, что важными инвариантами в образовательной деятельности могут являться полигон вариантов рассмотрений, идей, решений и выбор индивидуальной траектории развития, движения, варианта [4]. Экстравертированная форма информационной компетенции проявляется в смыслотворчестве во вне, рефлексии, индивидуальной траектории и в стремлении к самоактуализации.

Информационная компетенция студентов как субъектов образовательного процесса выражается в выборе способа хранения и передачи информации, в коммуникации, в том числе и виртуальной, в отражении психической жизни индивида и определенных социо-культурных традиций, в форме существования информационной культуры. По мнению С.П. Машовец (Печенюк) важна ориентация образовательного процесса на развитие личности обучаемого посредством «вхождения» его в культуру в процессе освоения знаний [3]. Как отмечает Н.А. Шулика развитие информационной культуры личности связано с проблемой систематического самообразования на про-

тяжении всей жизни через самостоятельную познавательную деятельность. Владея информационной культурой, обучающийся имеет возможность получать новые знания в соответствие с возникающими потребностями. При этом он выступает не как обычный пользователь, а как субъект информационного взаимодействия, способный к изменению самого себя и среды [9]. Проявления таких изменений возможны в одном из состояний существования информационной компетенции: реальное (действительное), латентное (скрытое), квази (возможное), виртуальное (искусственное).

Реальное состояние существования информационной компетенции студентов выражается в деятельности и в активном, напряженном отношении к информации как источнику знаний, связано с экстравертированной формой информационной компетенции. В латентном состоянии, когда проявляется интровертированная форма информационной компетенции, необходим мотив для перехода в действенное существование. Квазистояние информационной компетенции студентов характеризуется созданием условий в образовательном процессе для профессионального самовыражения. Виртуальное состояние существования информационной компетенции студентов определяется степенью выраженности самоактуализации в Интернет мире. В каждом из данных состояний наблюдается определенный уровень развития информационной компетенции студентов. Достижения человека в развитии информационной компетенции стимулируют: работоспособность, чувство ответственности, способность к организации творческой деятельности, стремление к самовоспитанию, самопреобразованию и самосовершенствованию [5].

Таким образом, сущность процесса развития информационной компетенции усматривается нами во взращивании студентами собственных смыслов феномена «информационная компетенция человека», в накоплении ими позитивного субъектного опыта развития информационной компетенции; в осознании ими потенциальных возможностей данного процесса для учебной и профессиональной деятельности; в приобщении студентов к пониманию роли информации и основ информатики, к овладению общими способами освоения информационной действительности.

Условиями для взращивания смыслов у студентов как субъектов образовательного процесса через развитие их информационной компетенции являются: использование в образовательном процессе инфографики как стимула для смыслотворчества, создание рефлексирующих ситуаций, пробуждающих стремление к самоактуализации.

Библиографический список

1. Бубер М. Два образа веры: Пер. с нем. / Под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова. — М.: Республика, 1995. — 464 с.
2. Звенигородская Г. П. Рефлексивное образование: феноменологический подход: монография / Г. П. Звенигородская. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ. 2001. — 350 с.
3. Печенюк С. П. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки руководителей к ценностно-личностному взаимодействию в управлении / С. П. Печенюк. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2000. — 168 с.
4. Поличка А. Е., Исакова А. П. Подходы проектирования содержания организации самостоятельной работы обучаемых в условиях формирования специальных профессиональных компетенций // Педагогическое образование и наука. — 2012. — № 6.
5. Табачук Н.П. Информационная компетенция и творческая активность как взаиморазвивающиеся структуры личности // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2015. — №12 (165).
6. Табачук Н.П. Процесс создания инфографики: как не упустить главное? // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2014. — №12 (90).
7. Табачук Н.П. Развитие информационной компетенции студентов в образовательном процессе гуманитарного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Табачук. — Хабаровск, 2009.— 24 с.
8. Франкл В. Воля к смыслу / В. Франкл. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 368 с.
9. Шулика Н.А. Развитие информационной культуры личности студента как субъекта информационного взаимодействия // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2015. — №1 (166).

Терлецкая А.Т.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ПРОХОЖДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ

Терлецкая А.Т. — ст. преподаватель кафедры «Экология, ресурсопользование и безопасность жизнедеятельности», e-mail: khv_antonina@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются основные направления прохождения учебной (по получению первичных профессиональных умений и навыков) практики студентами-экологами заочной формы обучения в Тихookeанском государственном университете, пред-

ставлены виды самостоятельной работы студентов, форма отчетности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учебная практика, учебно-методическое обеспечение, район исследования, состояние окружающей среды.

This article describes the main directions of the training (for obtaining primary professional skills) practice to students-ecologists of correspondence courses in Pacific State University, it presents the views of students independent work, reporting form.

Key words: independent work, educational practice, methodical support, the study area, state of the environment.

Учебная (по получению первичных профессиональных умений и навыков) практика является первым этапом в прохождении производственной практики студентов Тихоокеанского государственного университета, обучающихся по направлению подготовки 241000.62 «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии» (профиль «Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов»). Программа и порядок прохождения практики были разработаны на основе общеобразовательной программы для студентов, обучающихся по вышенназванному направлению на кафедре «Экология, ресурсопользование и безопасность жизнедеятельности» [2].

Учебная практика направлена на получение первичных знаний и совершенствование навыков по дисциплинам естественно-научного и общепрофессионального цикла, теоретические и практические основы которых были изучены студентами в учебных семестрах перед практикой. Практика проводится в четвертом семестре.

Учебно-производственная практика способствует формированию знаний, умений и навыков, необходимых для будущей работы специалистам-экологам, а также накоплению студентами-заочниками фактического материала и практических знаний для последующего успешного изучения профессиональных дисциплин, таких как «Промышленная экология», «Экологический мониторинг», «Токсикология», «Оценка воздействия на окружающую среду» и др. Учебная практика базируется на реальной информации и требует применение знаний, полученных из ранее изученных дисциплин.

Согласно ФГОС ВО (3+), процесс прохождения учебной практики направлен на формирование следующих компетенций:

- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);
- способностью использовать основные естественнонаучные законы для понима-

ния окружающего мира и явлений природы (ОПК-3);

- готовность изучать научно-техническую информацию, анализировать отечественный и зарубежный опыт по тематике исследований (ПК-13).

Общее и учебно-методическое руководство практикой студентов-экологов осуществляют выпускающая кафедра «Экология, ресурсопользование и безопасность жизнедеятельности». Основной формой образовательного процесса студентов заочной формы обучения является *самостоятельная работа*.

Самостоятельная работа — это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности.

Следует помнить и о воспитательном аспекте самостоятельной работы студентов, формирующей самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации [1, с. 96].

Необходимым условием успешного прохождения практики студентами является учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.

Для корректировки работы студентов на кафедре были разработаны методические указания к прохождению учебной практики для студентов заочной формы обучения. В указаниях изложены основные требования и методические рекомендации к проведению практики, следя тематике заданий имеется теоретический материал, приведены рекомендованные формы выполнения отчета по практике и список литературных и интернет источников, которые могут понадобиться студентам для написания отчета по практике. Так как студенты-заочники ТОГУ в основном проживают и работают на Дальнем Востоке, в данном списке приводятся печатные издания, в большинстве имеющие дальневосточную тематику.

Методические пособия и указания в самостоятельной работе студентов выполняют руководящую и направляющую роль, помогают студентам приобретать и совершенствовать знания, умения и навыки, накапливать опыт практической деятельности. Задания на практику составлялись в контексте специальности.

При разработке методических указаний значимо выполнение следующих условий:

- мотивированность учебного задания (для чего, почему способствует);
- четкая постановка познавательных задач;
- алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения;
- четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления;
- консультационная помощь;
- критерии оценки, отчетности и т.д.;
- виды и формы контроля [1, с. 98].

В учебно-методическое обеспечение учебной практики также входит основная и дополнительная литература, рекомендуемая при изучении профессиональных дисциплин, учебно-методические пособия университета и другие материалы, связанные с профилем работы предприятия (подразделения), где проходят практику студенты. Заочное обучение предполагает самостоятельный поиск нужной информации в библиотеках и использование Интернет-ресурсов.

Программа практики составлена таким образом, чтобы студенты-заочники могли выбрать наиболее приемлемые для себя варианты выполнения заданий.

Прежде, чем приступить к прохождению учебно-производственной практики, студенты должны определиться с местом прохождения практики. Это может быть населенный пункт по месту жительства (город, поселок городского типа, крупное село), где имеются промышленные или сельскохозяйственные предприятия районного масштаба. Допускается пройти практику по месту работы, если нахождение на работе имеет вахтовый или сезонный характер (строительство дороги, добыча полезных ископаемых, поисковые партии и др.).

Перед выполнением заданий практики, студентам необходимо получить для себя целостное представление о природных условиях района исследования, включающих в себя ознакомление с геологическим строением, рельефом, гидрологией, почвами, климатом, растительным и животным миром изучаемой территории.

Для составления краткого очерка природных условий района практики студентам рекомендуется посещение местного краеведческого музея, помимо использования литературных источников региональной направленности, географических карт, а также ежегодных Государственных докладов о состоянии и об охране окружающей среды на сайтах Правительства или Министерства природных ресурсов края или области, на территории которых студент проходит практику.

На второй ступени прохождения практики студенты знакомятся с хозяйственной деятельностью предприятий исследуемого района практики, выбрав для себя один из двух вариантов.

Если место прохождения практики — город или крупный населенный пункт, необходимо выявить промышленные или сельскохозяйственные предприятия на изучаемой территории, характер их деятельности и возможные неблагоприятные воздействия этих предприятий на окружающую среду. Следует выяснить, имеются ли очистные сооружения в районе практики, рассмотреть принцип их работы и какие мероприятия проводятся по улучшению состояния окружающей природной среды.

Второй вариант предполагает характеристику предприятия или учреждения, которое может являться и основным местом работы студента. Для этого необходимо изучить структуру и основные технико-экономические показатели предприятия, схему технологических процессов, причины возникновения вредных и опасных факторов, оказывающих воздействия на человека и окружающую среду. Важно рассмотреть мероприятия, направленные на снижение и ликвидацию негативного воздействия вредных и опасных факторов. Студент знакомится с работой инженера-эколога и инженера по охране труда. Здесь прослеживается связь учебного процесса с производством, возможными сферами будущей профессиональной деятельности студента.

Для выполнения отчета по данному заданию в помощь студенту предлагаются примерные планы характеристики производственной деятельности в городе (крупном населенном пункте) в целом, а также отдельного предприятия.

Еще одно направление учебной практики студентов-экологов — исследование экологической ситуации района практики. Благоприятная для людей и природы здоровая среда их проживания обеспечивает физический, психологический и социальный комфорт жителей, гармоничное и устойчивое социальное и экономическое развитие. Задание по данной тематике — хорошая возможность для творческой самостоятельной работы, требующей анализа проблемной ситуации, получения новой информации.

Практиканты осваивают методы исследования состояния окружающей среды, не требующие сложного оборудования, общеизвестные и часто используемые, например, по фитоиндикации с использованием хвои и побегов сосны обыкновенной, а также с использованием методов лихеноиндикации. В итоге делаются оценки по состоянию окружающей среды. Методика проведения данных видов исследования приводится в методических указаниях к практике со ссылкой на литературные источники. Если в наличии у студента, например, по месту его работы, имеется более сложное оборудование, желательно его использовать для более достоверных выводов.

Знакомство с природоохранной деятельностью в районе прохождения практики следует начать со знакомства с природоохранными учре-

ждениями и надзорными органами в области охраны окружающей среды.

На сайте Министерства природных ресурсов области или края студенты знакомятся с кадастровом природоохранных объектов территории района практики. Необходимо более подробно, используя литературные и электронные источники, ознакомиться с близко расположенным к району практики заповедником, заказником и памятником природы и отразить это в отчете. По возможности, желательно, чтобы студент лично посетил природоохранный объект.

По окончании практики студенты готовят подробный письменный отчет. Необходимость выполнения отчета по практике стимулирует студентов-заочников самостоятельно искать и усваивать новую информацию, находить ответы на поставленные вопросы, практиковаться, творчески подходить к выполнению заданий.

Содержание отчета может отличаться от предложенного содержания в зависимости от конкретной ситуации, что обязательно оговаривается с руководителем практики.

Итогом практики является дифференцированный зачет, при этом учитывается выполнение всего объема работ, решение всех поставленных задач и оформление отчета в соответствии с требованиями. Выполнение качественного отчета напрямую зависит от уровня образованности и степени подготовленности студентов.

Знакомство в ходе практики с перспективами, которые открываются для молодых специалистов, нацеливает студентов на серьезное овладение фундаментальными знаниями, профессиональными компетенциями, опытом исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. — Ростов-на-Дону. : Феникс, 2002. — С. 96-106
2. Учебно-производственная (ознакомительная) практика: методические указания к учебно-производственной (ознакомительной) практике для студентов заочной формы обучения по направлению подготовки 241000.62 «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии» (профиль «Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов») / сост. А. Т. Терлецкая. — Хабаровск : Изд-во Тихookeан. гос. ун-та, 2015. — 36 с.

Турищев Л.С.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОСНОВЕ

Турищев Л.С. — канд. техн. наук, доц. кафедры «Механика» Полоцкого государственного университета, Республика Беларусь, e-mail: lst41@mail.ru

В статье обсуждаются вопросы разработки методических пособий для студентов по организации их внеаудиторной самостоятельной работы. Такие пособия содержат рекомендации по технологии формирования междисциплинарной системы знаний и умений, а также инструментарий для самооценки успешности формирования такой системы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, методическое обеспечение, модуль, структурно-логическая схема, квантование текстов, тестовые задания

The article discusses the development of teaching aids for students in their extracurricular organization of independent work. They include recommendations on technologies of formation of an interdisciplinary system of knowledge and skills, as well as tools for self-evaluation of success of the formation of such a system.

Keywords: independent work, methodological support, module, structurally logical, texts quantization, test items

Важной особенностью образования XXI века является то, что оно должно не столько вооружать студента готовыми знаниями, сколько сформировать у него способность самостоятельно приобретать их в течение всей своей активной жизни. С этой целью на кафедре механики Полоцкого государственного университета в преподаваемых дисциплинах используются современные приемы реализации образовательного процесса:

- формирование интегрированных знаний, умений и навыков;
- обучение методологии деятельности;
- приздание самостоятельной работе студента роли одной из главных форм обучения.

Особое внимание на кафедре уделяется самостоятельной работе студентов. Самостоятельная работа студента трактуется преподавателями кафедры как активное и целенаправленное преобразование получаемой студентом информации согласно учебным программам дисциплин в знания, умения и навыки на любом этапе образовательного процесса.

Причина пристального внимания к этой работе связана с тем, что современный рынок труда оценивает профессиональную подготовку специалиста не в терминах знания-умения-навыки, а через понятие компетентность. Поэтому перед преподавателями высшей школы стоит задача использования компетентностного подхода в образовательном процессе. Его суть заключается в формировании у будущих специалистов готовности и способности к решению разнообразных профессиональных задач с высоким уровнем сложности и неопределенности.

Отсюда следует радикальное изменение роли самостоятельной работы студентов и необходимость управления этой работой [1, с.204]. Под управлением самостоятельной работы понимается многомерное понятие, включающее:

- нормирование;
- планирование;
- организацию;
- методическое обеспечение;
- контролирование.

Большое значение придается методическому обеспечению внеаудиторной самостоятельной работы студентов. В настоящее время на кафедре проводится разработка методических пособий для системообразующих дисциплин специальностей, согласующихся с модульной технологией обучения студентов. Такие пособия позволяют студентам эффективно организовать свою самостоятельную работу на основе трех базовых принципов обучения, сформулированных основоположником дидактики Яном Коменским — понимание, усвоение, применение.

В методических пособиях на основе структурно-логических схем приводятся рекомендации по технологии формирования междисциплинарной системы знаний, связанных с базовыми теоретическими положениями, принципами и понятиями изучаемого курса и соответствующих дисциплин естественнонаучного и общепрофессионального циклов. Кроме того в них содержатся методические указания по приобретению устойчивых умений и навыков, связанных с практическим применением сформированной системы знаний для решения профессионально ориентированных задач курса. И, наконец, в таких пособиях имеется банк тестовых заданий для самоконтроля ключевых знаний и умений, связанных с соответствующим модулем изучаемого курса.

Главную роль в методических пособиях играют структурно-логические схемы. Известен опыт применения таких схем в других вузах, например, [2, с.5]. Структурно-логические схемы являются для студентов, образно говоря, своеобразной дорожной картой, связанной с изучаемой дисциплиной. Они могут быть трех уровней.

Первый уровень структурно-логических схем позволяет студенту увидеть и понять взаимосвязь изучаемого курса с общеобразовательными и

специальными дисциплинами учебного плана специальности, на которой студент учится. Пример схемы этого уровня для дисциплины «Строительная механика», изучаемой студентами специальности «Промышленное и гражданское строительство» приведен на рис. 1.

Второй уровень структурно-логических схем позволяет студенту увидеть и понять взаимосвязь разделов изучаемого курса между собой и с соответствующими разделами (темами) обеспечивающих общеобразовательных дисциплин учебного плана. Пример схемы этого уровня для дисциплины «Строительная механика», изучаемой студентами специальности «Промышленное и гражданское строительство» приведен на рис. 2.

И, наконец, третий уровень структурно-логических схем позволяет студенту увидеть и понять взаимосвязь ключевых положений, принципов, понятий определенного модуля изучаемого курса. Пример схемы этого уровня для модуля «Введение в строительную механику» дисциплины «Строительная механика», изучаемой студентами специальности «Промышленное и гражданское строительство» приведен на рис. 3.

Структурно-логические схемы первых двух уровней дополняются общими методическими указаниями по изучению курса и его разделов в целом. Структурно-логические схемы третьего уровня сопровождаются развернутыми методическими указаниями, помогающими самостоятельному пониманию и усвоению ключевых положений, принципов, понятий соответствующего модуля изучаемого курса

Важной составляющей, способствующей глубокому пониманию и усвоению ключевых положений, принципов, понятий модуля изучаемого курса, является включение в методические пособия приложений, содержащие системную учебную информацию из общеобразовательных дисциплин, связанную с содержанием соответствующего модуля изучаемого курса. Такая информация излагается в соответствии с принципами теории квантования учебных текстов [3, с. 71], позволяющими представить её разделенной на сравнительно короткие части, удовлетворяющие требованиям ясности, точности, последовательности и доказательности и, следовательно, сделать её понятной для дальнейшего использования.

Известны два вида трудностей, которые испытывают студенты в случае использования учебной информации предыдущих дисциплин учебного плана при изучении его новых дисциплин [3, с. 72]. Во-первых, студент может иметь представление о такой информации, но не осознавать полностью смысл всего её содержания. И, во-вторых, студенты могут осознавать смысл содержания предыдущей учебной информации, но при этом не уметь в ней самостоятельно выделить, то главное, что связано с новой изучаемой дисциплиной.



Рис. 1. Структурно-логическая схема взаимосвязи строительной механики с дисциплинами учебного плана специальности «Промышленное и гражданское строительство»

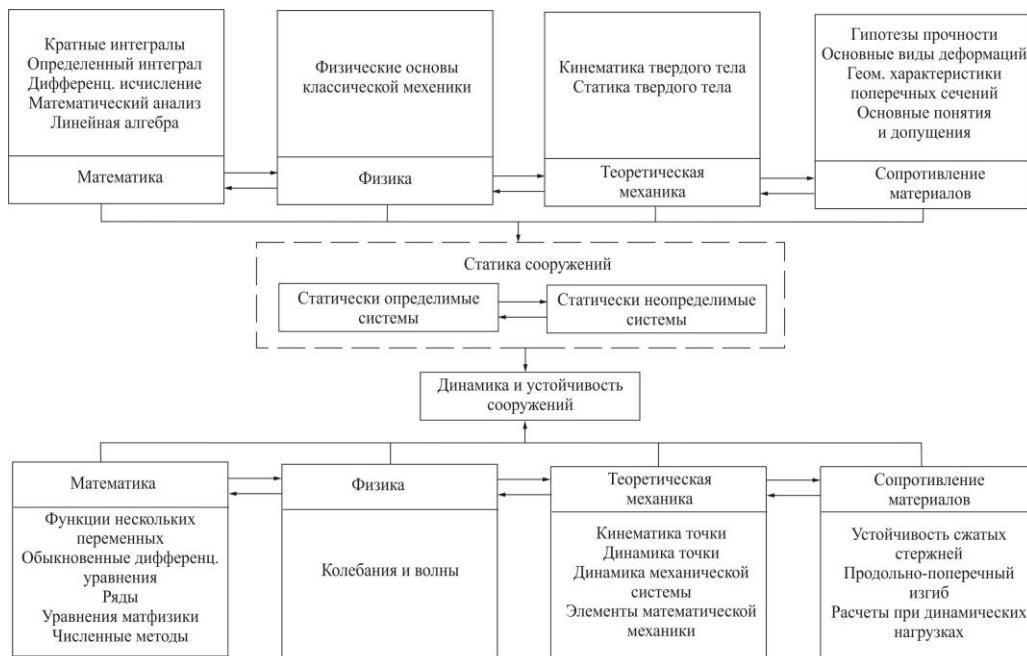


Рис. 2. Структурно-логическая схема взаимосвязи разделов строительной механики с разделами обеспечивающих дисциплин

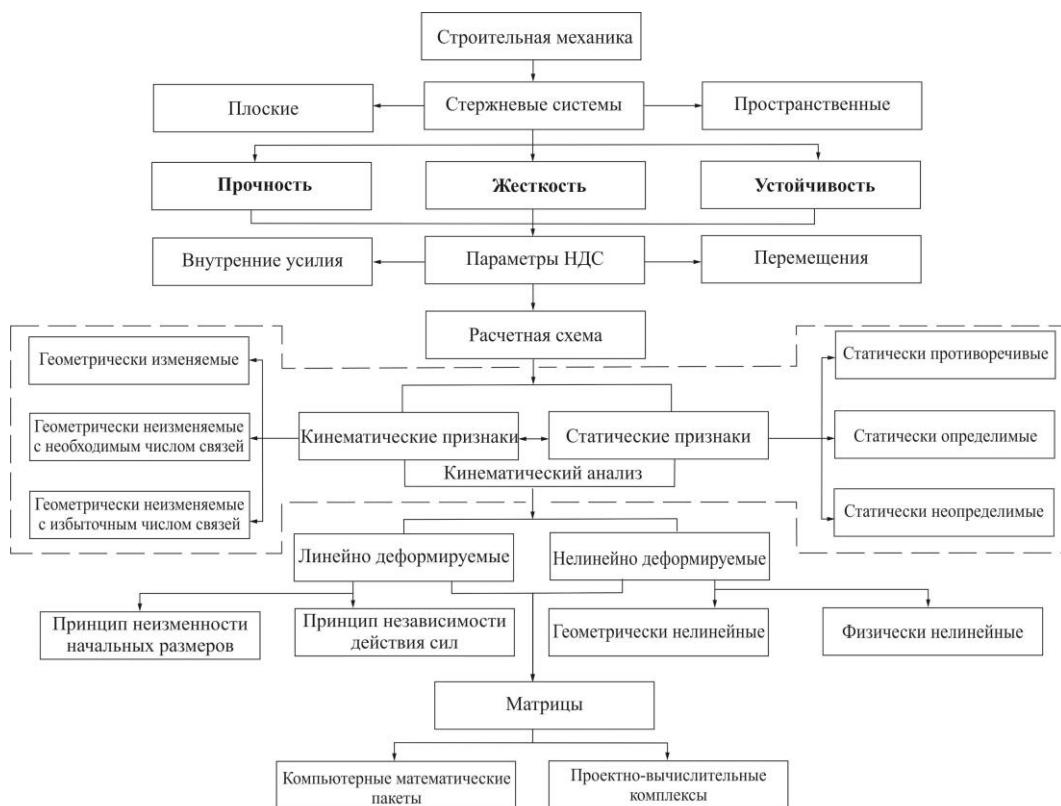


Рис. 3. Структурно-логическая схема взаимосвязи ключевых понятий, принципов, терминов модуля «Введение в строительную механику»

Поэтому включение в методические пособия по организации самостоятельной работы студентов предыдущей учебной информации в соответствии принципами теории квантования учебных текстов позволяют студенту понять и усвоить базовыми теоретическими положениями и понятиями модуля изучаемого курса на междисциплинарной основе.

Понимание и усвоение теоретического материала курса на междисциплинарной основе является залогом успешного овладения методикой и приобретения умений решения профессионально ориентированных задач согласно образовательному стандарту и учебной программе курса. С этой целью в каждое пособие включаются методические указания к решению задач, связанных с содержанием соответствующего модуля изучаемого курса, а также приводятся детально разобранные примеры их решения.

Важную роль при организации самостоятельной работы студентов играет адекватная оценка самими студентами приобретенных ими знаний и умений. Наиболее рационально, по-видимому, это можно осуществлять с помощью самотестирования. Для его проведения в пособии содержатся тестовые задания трех уровней [4, с. 61]:

- тестовые задания первого уровня позволяют проверить понимание и усвоение основных понятий, принципов, терминов изученного модуля;
- тестовые задания второго уровня позволяют проверить умение решать типовые профессионально ориентированные задачи изученного модуля;
- тестовые задания третьего уровня, позволяют проверить умение решать нетиповые профессионально ориентированные задачи изученного модуля.

Издание методических пособий, связанных с организацией самостоятельной работы студентов, осуществляется в электронной форме. Это позволяет сравнительно просто решать вопросы оперативности обеспечения ими студентов а, в случае необходимости, периодического обновления содержания пособий. Для электронного издания пособий используется система управления базами знаний Mybase [5, с. 287]. Такая система позволяет создавать, сохранять и структурировать информацию в различных форматах, которая хранится в виде древовидного иерархического списка. Предусмотрена возможность создания гиперссылок, проведения полнотекстового поиска по всей хранящейся информации, а также имеется возможность печати.

Библиографический список

1. Турищев Л.С. Организация управляемой самостоятельной работы студентов на кафедре механики Полоцкого государственного уни-

верситета // Механика — 2007. Материалы III Белорусского конгресса по теоретической и прикладной механике, 12-16 октября 2007, Минск. С.204-207.

2. Горбунов В.Ф. Изучай сопротивление материалов самостоятельно: Учебное пособие. — Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2008. С.162.
3. Аванесов В.С. Теория квантования учебных текстов // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2014. — № 1. С.71-81.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. С.192.
5. Турищев Л.С. Внедрение информационных технологий в преподавание курса «Строительная механика» для студентов строительного профиля // Перспективы развития высшей школы. Материалы III международной научно-методической конференции, 27-28 мая 2010, Гродно. С.285-288.

Трофимович П.Н., Малышева О.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Трофимович П.Н. — ст. преп. кафедры «Электротехника, электроника и электромеханика», e-mail: eteem3@festu.khv.ru, Малышева О.А. – канд. техн. наук, доц., зав. кафедрой «Электротехника, электроника и электромеханика», e-mail: zavkaf@festu.khv.ru (ДВГУПС)

В статье рассматривается самостоятельная работа студентов, как планируемая познавательная, организационно и методически направленная их деятельность, осуществляемая без непосредственной помощи преподавателя, организуемая на достижение конкретного результата.

Ключевые слова: самообразование, самостоятельная работа, рабочая программа дисциплины, практикум, лабораторная работа.

This article discusses the students independent work as planned cognitive, organizational and methodical directions of their activity carried out without the direct assistance of the teacher, organized to achieve a specific result.

Key words: self-education, independent work, working program of discipline, practical work, laboratory work.

В настоящее время актуальны следующие требования к личным качествам современного студента: умение самостоятельно пополнять и обновлять знания, вести самостоятельный поиск необходимого материала, быть творческой личностью. Ориентация учебного процесса на саморазвивающуюся личность делает невозможным процесс обучения без учета индивидуально-личностных особенностей обучаемых, предостав-

ления им права выбора путей и способов обучения. Таким образом, целью образовательного процесса становится — воспитание компетентной личности, ориентированной на будущее, способной решать типичные проблемы и задачи исходя из приобретенного учебного опыта и адекватной оценки конкретной ситуации.

Решение этих задач невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиления ответственности преподавателя за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы. Самостоятельная работа предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д.

Внедрение в практику учебных программ с повышенной долей самостоятельной работы активно способствует модернизации учебного процесса.

В учебном процессе высшего учебного заведения выделяют два вида самостоятельной работы: *аудиторная и внеаудиторная*.

Аудиторная самостоятельная работа по дисциплине выполняется на учебных занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданиям.

Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

При разработке рабочей программы по учебной дисциплине при планировании содержания внеаудиторной самостоятельной работы преподавателем устанавливается содержание и объем теоретической учебной информации и практические задания по каждой теме, которые выносятся на внеаудиторную самостоятельную работу, определяются формы и методы контроля результатов. По каждой теме программы, на которую выделено определенное количество часов самостоятельной работы, следует расписать эти часы по видам работ. Необходимо конкретно указать:

- какая форма самостоятельной работы предполагается (чтение рекомендованной литературы, ее письменное реферирование, решение задач, письменные ответы на предлагаемые вопросы, выполнение компьютерных практикумов, тестов, подготовка к выступлениям на семинарских занятиях, конференциях и т. п.);
- какая форма контроля и в какие сроки предусмотрена.

При планировании внеаудиторной самостоятельной работы студентов особое внимание сле-

дует уделить: нормам времени затрачиваемым на выполнение отдельных типовых заданий; соответствуя планируемой трудности реальному еженедельному бюджету времени студентов; равномерности нагрузки на протяжении всего учебного года (координировать сроки выполнения заданий и контрольные мероприятия с другими параллельно изучаемыми дисциплинами).

Например, дисциплина “Общая электротехника и электроника” для специальности 23.05.04. “Эксплуатация железных дорог” изучается студентами очного отделения в 4 семестре. Общая трудоемкость дисциплины 144 часа (4 З.Е.), где 68 часа – это аудиторные занятия, а именно 32 часа – лекции, 32 часа – лабораторные работы, 4 часа – контроль самостоятельной работы. Самостоятельная работа студентов составляет 76 часов, из которых 24 часа – изучение литературы теоретического курса (в том числе учебных пособий по отдельным разделам курса и самостоятельное решение типовых задач); 16 часов – подготовка к лабораторным работам и их защите (изучение методических пособий к выполнению лабораторных работ, ответы на контрольные вопросы к каждой лабораторной работе, выполнение тестов по отдельным темам дисциплины); 36 часов – подготовка к экзамену.

Приступая к изучению конкретной дисциплины, студент должен внимательно ознакомиться с методическими рекомендациями по освоению учебной дисциплины, требованиями программы по данному курсу.

Методическими материалами, направляющими самостоятельную работу студентов являются:

- основная профессиональная образовательная программа специальности ли направления подготовки;
- методические указания к практическим, семинарским и лабораторным занятиям;
- часть учебно-методического комплекса по дисциплине (примеры решения домашних заданий, оформления рабочих тетрадей и отчетов по лабораторным и расчетно-графическим работам, использования электронных информационных ресурсов);
- методические указания по выполнению курсовых и дипломных работ;
- списки основной и дополнительной литературы в рабочей программе дисциплины.

В Дальневосточном государственном университете путей сообщения развивается система дистанционного образования. Достоинством дистанционного обучения является возможность обучаться в удобное время, в удобном месте, окружении и темпе.

Кафедры университета являются основным связующим звеном в работе ЦДО (центра дистанционного образования) и студентов (слушателей) при реализации дистанционных технологий образования. Используя дистанционные технологии,

кафедры способны усовершенствовать процесс преподавания дисциплин не только по заочной форме обучения, но и по очной. В условиях реализации ДОТ (дистанционных образовательных технологий) кафедра организует разработку кейсов, электронных учебно-методических комплексов и отдельных материалов для образовательных программ с использованием ДОТ в соответствие с утвержденными требованиями; определяет виды занятий с использованием ДОТ по конкретным образовательным программам.

Учебно-методическое обеспечение дистанционного обучения основано на использовании электронных учебно-методических комплексов. Учебно-методический комплекс (УМК) дисциплины -- это совокупность учебно-методических материалов, способствующих освоению студентами дисциплины в соответствие с рабочей программой по учебному плану. Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) дисциплины – это УМК дисциплины, все составные части которого представляют собой электронные документы или электронные издания.

Кейс содержит в электронном виде все необходимые для обучения учебно-методические материалы, модули дисциплины, промежуточные контрольные тесты, формулу итогового экзамена, или зачета и др. Содержание кейса инвариантно. В общем виде может быть представлен как четырехкомпонентный учебный кейс, имеющий блочную структуру: координирующий блок, информационный блок, практический блок и контролирующий блок.

ЭУМК и кейс должны обеспечивать в соответствии с программой дисциплины (учебного курса): организацию самостоятельной работы обучающегося, включая обучение и контроль знаний обучающегося (самоконтроль, текущий контроль знаний и промежуточную аттестацию).

Минимальный состав ЭУМК включает:

- учебный (семестровый) план обучающегося;
- рабочую программу дисциплины (учебного курса) (содержание, объем, а также порядок изучения и преподавания учебного курса);
- расписание проведения учебных занятий всех видов;
- методические указания по изучению дисциплины (учебного курса) и подготовке к различным видам занятий, текущему контролю знаний и промежуточной аттестации;
- учебное пособие по дисциплине (учебному курсу), дидактические материалы для самоконтроля, текущего контроля знаний и промежуточной аттестации (сборники заданий, контрольных работ, тесты для самоконтроля и т.п.);

- практикум (лабораторный практикум) по дисциплине (учебному курсу) или практическое пособие (руководство);
- пособие по организации дистанционного обучения (включая самостоятельную учебную работу обучающегося).

ЭУМК может быть при необходимости дополнен справочниками, периодическими отраслевыми изданиями, научной литературой, хрестоматиями, ссылками на базы данных, сайтов, справочных систем, электронных словарей и сетевых ресурсов.

В качестве основных (базовых) учебных пособий кейс содержит учебные пособия, изданные в ДВГУПС преподавателями кафедры. В состав кейса может входить также электронное учебное пособие, разработанное авторами самостоятельно или совместно со специалистами ЦДО и обладающее следующими качествами: развитая гипертекстовая структура; понятный и простой интерфейс, в основе которого лежит принцип подачи учебной информации в виде учебных кадров; удобная для пользователя система навигации, позволяющая ему легко перемещаться по курсу.

Практикум по курсу включает в себя методические указания по выполнению практических заданий и лабораторных работ, планы семинарских занятий в форуме, сборники заданий (с примерами решения типовых задач), требования к отчетам о проведении таких работ.

При формировании папки с материалами практикума для студентов, использующих ДОТ, следует особое внимание уделить инструктивной части, включающей в себя:

- цель работы,
- задание для выполнения,
- подробное описание последовательности действий студента при выполнении практикума,
- порядок оформления результатов работы,
- вспомогательные материалы (иллюстрации, формы для заполнения).

В папку с материалами для контроля знаний входят файлы с экзаменационными вопросами, вопросами для самоконтроля и инструкция для студентов по прохождению тестирования с применением ДОТ. Тесты, входящие в ЭУМК, размещены в интерактивной системе ДО ДВГУПС, контролируются и разрабатываются с участием центра тестирования ДВГУПС и не входят в кейс студента.

Организация учебно-методического материала, предоставляемого студенту для самостоятельного изучения, должна максимально способствовать усвоению знаний, содержать систему самоконтроля, обеспечивать модульность изучения дисциплины (курса).

Для лучшего восприятия студентом учебных материалов рекомендуется разрабатывать их с использованием гипертекста, наглядной и звуко-

вой информации (цветных графических изображений, фотографий, анимаций, аудио- и видеофрагментов, а также иных мультимедийных обучающих компонентов).

Подготовленный кейс должен представлять собой функционально завершенную систему учебных, методических, справочных и информационных материалов по дисциплине (курсу) и модулям. Обязательным элементом кейса является система контроля результатов обучения, которая должна обеспечивать текущий контроль с использованием системы самотестирования, выполнения контрольных заданий, работ, так и промежуточный контроль (прием зачетов и экзаменов).

Эффективность всей самостоятельной работы студентов во многом определяется уровнем самоконтроля. Сущность самостоятельной работы студентов, как специфической педагогической конструкции определяется особенностями поставленных в ней учебно-познавательных задач. Следовательно, самостоятельная работа не есть самостоятельная деятельность учащихся по усвоению учебного материала, а есть особая система условий обучения, организуемых преподавателем.

Высшая школа отличается от средней специализацией, но главным образом методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

Библиографический список

1. Педагогика и психология высшей школы. / под. ред. М. В. Булановой-Топорковой: Учебное пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 544 с.
2. Положение о Центре дистанционного образования, направления деятельности Хабаровск: ДВГУПС, 2006. — 52 с.
3. Организация и контроль самостоятельной работы студентов. Методические рекомендации. ДВГУПС, 2015. — 13 с.

Чекмарева Л. И., Пашнина Н. А.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ И АУДИРОВАНИЕ — АКТИВИЗИРУЮЩИЙ ФАКТОР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ

Чекмарева Л. И., канд. хим. наук, доц. кафедры «Химия», e-mail: lar.2491@mail.ru; Пашнина Н. А., студентка группы ООС-21 e-mail: www. argus@mail.ru (ТОГУ)

В статье обсуждается технология сочетания визуализации и аудированием учебных форм, а также варианты её использования при изучении химических дисциплин с целью активизации и повышения эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: визуализация, аудирование, технологии сочетания, учебные формы, форматы реализации.

The article discusses the combination of visualization and its description for a variety of educational forms to intensity and increase in efficiency of the educational process.

Key words: visualization and its description, a combination of technologies, educational forms, formats of implementation.

Процесс восприятия и осмысливания информации осуществляется всеми органами чувств при помощи различных методических и технических приёмов. Среди этих приёмов всё большее значение в среде молодёжи приобретает визуализация, заменяющая текстовую информацию на картинки и закодированные эмоции, например, смайлики. Примерами широкого использования визуализации являются: возросший интерес молодёжи к комиксам как литературным источникам, фото- и видеосопровождение текстов, алгоритмы действий в рисунках в современных учебниках, на упаковках товаров и панелях приборов, различного рода кодирующие знаки.

Одновременно, вербальные выражения своих мыслей, намерений, пожеланий, впечатлений и чувств становятся всё менее характерными. Многие слова утрачивают своё былое значение или вообще выходят из употребления и, когда они встречаются в литературе или в грамотной речи — их просто не воспринимают. Чтение текстов идёт в режиме быстрого просматривания, результатом чего зачастую является неадекватное понимание условий задачи, алгоритма или методики проведения эксперимента, корректного формулирования законов, правил, теорем, определений. Соответственно затруднены и обратные действия: адекватное, полное и грамотное текстовое описание проделанной работы, наблюдений и полученных результатов.

В данной ситуации авторы считают, что использование технологии сочетания визуализации

и аудирования (ВИЗАУ) как метода активизации мыслительной деятельности при обучении будет способствовать лучшему пониманию и усвоению изучаемых дисциплин.

Под визуализацией понимается адекватное или символическое отображение мыслеобразов реальных предметов, процессов, алгоритма действий, явлений, зависимостей, законов, текстов. В создании внутреннего образа объекта может участвовать не только наглядность, но и другие средства, подключающие различные органы чувств и формирующие особый язык познания.

Аудирование в нашем случае — это описание визуализации, комментарии её с помощью устной речи или текста и обратные действия: формирование визуального изображения на основе устного или письменного описания.

Предметами исследования в этом направлении могут быть: отыскание и внедрение новых средств визуализации; актуализация технологии ВИЗАУ в различных учебных формах; выявление оптимального сочетания средств наглядности (размеров, форм, построений, средств визуализации), их соответствия целям обучения, специфике учебного материала, личностным характеристикам обучающихся; отыскание эффективных вариантов сочетания визуализации и аудирования; понимание и широкое использование письменной коммуникации (отступы, подзаголовки, абзацы, знаки препинания, гиперссылки), которая является действенной заменой визуальных и голосовых сигналов — за счёт этого можно подчеркнуть главное, заинтересовать, упростить восприятие материала.

Необходимо понимать, что принципиальное отличие визуализации от иллюстрации состоит в том, что, визуализация — процесс создания рабочего поля, предусматривающего различные виды операций в нём: внесение новой информации, установление связей между объектами, явлениями, процессами, установление порядка выполнения и форм учебной деятельности, быстрое визуальное восприятие сути информации. Визуализация — мобильная, объемная, видоизменяемая, рабочая, информационно насыщенная матрица знания, в основе которой лежит язык образов, подкрепленный линейно-текстовой информацией.

К визуальным формам отображения знаний можно отнести фото, видео, рисунки, макеты и модели, структурно-логические схемы, логико-смысловые модели, матрицы, графы, кейс-задания, опорные сигналы, таблицы, фреймы, знаки, символы, коды, комиксы, маршрутные листы и даже постановочные сценки. Использование комплекса всех этих форм стимулирует у обучающегося процессы восприятия, осмысливания, запоминания и воспроизведения информации. Техническая визуализация может быть представлена и сохранена на бумажном носителе, как фото-, видео-, компьютерная графика, макет, мо-

дель, образец; реализована в форме эксперимента, деловой, ситуативной игры, постановочного сценария.

Функции визуализации можно подразделить на:

1) иллюстративную — «извне-вовнутрь», которая обеспечивает лишь минимум активности учебной деятельности;

2) регулятивно-управляющую — «изнутри-наружу», которая программирует и инициирует учебные действия, способствует созданию мыслеобразов, формирует так называемый «внутренний глаз» у обучаемого, иначе говоря, визуальный канал и умения представлять свои мыслеобразы вовне в различных формах;

3) контролирующую (визуализация текстов, аудирование визуализаций и др.).

Технология ВИЗАУ обладает рядом специфических особенностей:

- включение механизмов *воображения*;
- установление и закрепление *ассоциативных связей* между зрительными образами и характером понятий, сюжетов, сценариев, схем и другими формами представления знаний;
- формирование важнейшего умения — *читать изображение*, переводить визуально воспринимаемое изображение на язык оценок и характеристик;
- освоение приёмов *укрупненной мультиплексации* — последовательности подбора сюжетных картин;
- навыки извлечения *информации из нового*, незнакомого текста, создание *мыслеобразов* этой информации и её визуального представления;
- реализация *третьего уровня усвоения знаний* (воспроизведение);
- объективность *оценивания* правильности понимания материала, умение им *оперировать*, а в случае использования визуализации в сочетании с аудированием — для контроля знаний.

Алгоритм технологии ВИЗАУ представляет собой пошаговую учебную деятельность. 1) Тема. 2) Учебная форма. 3) Содержание. 4) Визуальная основа. 5) Информационное насыщение визуальной основы. 6) Формы визуализации, средства, дизайн, письменные коммуникации. 7) Проверка полноты информационного насыщения. 8) Техническое исполнение. 9) Аудирование: названия, термины, обозначения объектов, их назначение, процессы, формулы, законы, логические связи, заголовки, устные комментарии, рассказ, сообщение, презентация. 10) Словарь терминов и условных обозначений.

С целями стимулирования и управления обучением в технологии ВИЗАУ использовались ряд приёмов и элементов современных образовательных технологий, среди которых необходимо упо-

мянуть технологию «портфолио»; элементы «коучинга» и «проектной» технологии; интерактивные формы; электронное методическое обеспечение дисциплины; актуализация внеаудиторных проектов (предметные конференции и экологические информационные сообщения, научно-исследовательские работы).

Вдохновителем и стимулятором визуализации и аудирования для студентов в процессе обучения является преподаватель, для которого эта технология организации курса является научно-исследовательским проектом, ибо у каждой дисциплины имеются специфические особенности, сложившиеся традиции, играют роль и характеристики обучаемого контингента (а он сильно изменяется год от года), а также предпочтения самого преподавателя. Если рассматривать роль преподавателя в продвижении технологии ВИЗАУ своей дисциплины не с иллюстративными целями или как дань модным компьютерным технологиям, а как необходимое и эффективное средство активизации процесса обучения, то она состоит в следующем:

- познакомить студентов с имеющимися в вузе источниками информации и стать при этом самостоятельным авторитетным источником таковой;
- обеспечить студентов ключевыми словами и терминами, чтобы направить и облегчить им самостоятельный поиск информации;
- поделиться своими идеями (но не готовым их воплощением!) и в тоже время стимулировать генерацию студенческих идей, которые, в свою очередь, активизируют творческое мышление самого преподавателя, что создаёт благоприятную почву для совместной креативной деятельности преподавателя и студента;
- познакомить студентов с образцами и формами визуализации на конкретных примерах;
- классические лекционные формы модернизировать в лекционно-консультативные, демонстрируя на них реальные приёмы работы с текстовой информацией и переработку её в мыслеобразы, реализуемые в визуальных формах, подкреплённых и обогащенных научными законами, принципами, правилами, фактами, зависимостями;
- для эффективного управления процессом познания использовать в качестве раздаточного материала развёрнутые планы содержания визуализируемого материала, а также перечни вопросов для проверки полноты содержания этого материала;
- обязательными формами общения «преподаватель–студент» являются собеседования–консультации, в значительной степени напоминающие метод «мозгового штурма». Во время таких собеседований препо-

даватель может непосредственно стимулировать не только взаимную мыслительную деятельность, но и дизайнерские решения, что немаловажно при разработке визуализаций, а, главное, реализовать процесс аудирования, осуществлять обратную связь с обучаемым.

Главное правило — созданную визуализацию нельзя считать окончательной, всегда отыщется возможность детализации, дополнения, изменения, уточнения и вообще взгляда под другим углом. Поэтому в проекте так важна преемственность, многоступенчатость, вариативность подходов и множественность авторов, когда первое поколение создаёт базовую основу визуализаций; второе поколение вносит дополнительную информацию и некоторую детализацию; следующие поколения могут вообще изменить подходы и форматы предыдущих визуализаций, создавая на их основе что-то новое, своё. Одни привносят в материал системность, другие — обогащают его красочными изображениями, трети — объединяют материал в фреймы, алгоритмы, четвёртые — дополняют количественными характеристиками и т. д. Таким образом, дисциплина постоянно обогащается новой информацией в приемлемых для современной молодёжи формах, в компьютерном исполнении, легко тиражируемой и видоизменяемой. Однако, необходимо отметить преувеличение процесса от «аудирования к визуализации», но не обратного и это положение необходимо исправлять, отыскивая новые технологии, формы учебных занятий. Пока что реализуются в основном такие формы аудирования, как собеседования по отчётным учебным формам, решение задач у доски, аудирование демонстрационного эксперимента, экзамены, консультации, предметные конференции, экологические еженедельные информаций.

В проектах визуализации курсов дисциплин *активная роль отводится студентам*: отыскание информации, инновационных форм её представления, компьютерное оформление и представление материала, обеспечение широты поиска в информационном поле и отыскание нестандартных, нетривиальных фактов и подходов. Таким образом, формируется богатейшая информационно-методическая база дисциплины для любых форм учебных занятий. Силами студентов выполняются учебно- и научно-методические работы, разрабатываются электронные варианты отчёtnости, их участие в образовательных проектах обеспечивает представительный массив теоретических и экспериментальных данных.

Внедрение в учебный процесс технологии ВИЗАУ, реализуемой самими студентами, формирует у них многообразие способностей, умений и навыков как-то: 1) полноценные базовые знания; 2) ответственность, исполнительность, продуктивность, системность; 3) воображение, от-

крытость к познанию нового, запоминание; 4) разнообразие интересов, направленность на расширение знаний и отработку умений выполнения предметных действий, достижения требуемого результата или завершения данной деятельности; 5) работоспособность, самоконтроль и самоорганизованность; 6) способность к созданию представлений об известных элементах и их комбинациях, воссозданию недостающих деталей путём умозаключений; 7) применение в частично изменившихся ситуациях известных приёмов и действий; 8) обобщение частностей, опускание промежуточных деталей умственных переходов; 9) актуализация в нужный момент сохраненной в памяти информации; 10) членение материала на логически законченные части; 11) выделение главного и отделение несущественного; 12) классификация и упорядочение объектов; 13) установление нечёткости рассуждений и потери необходимых звеньев доказательств, неполноты информации; 14) установление различных связей между объектами; 15) точность и простота выражения мыслей, ясность представлений, лаконизм и свёрнутость умственных действий; 16) умение использовать трафареты уместно и правильно; 17) сформированность учебных умений, в том числе и умений умственной деятельности; 18) развитость пространственных представлений, интуиция пространства, общее умственное развитие и др.

Практическая значимость учебной деятельности с использованием технологии ВИЗАУ состоит в том, что создаётся база для модернизации учебно-методического обеспечения дисциплины; возникают и реализуются свежие идеи и подходы,озвучные молодёжи и современным тенденциям; реализуется процесс постоянного обновления и пополнения информационного и методического обеспечения дисциплины; эффективно на практике работает индивидуально-личностный подход; реализуется на практике развитие творческой компоненты у студентов и преподавателя, между ними устанавливаются отношения творческого сотрудничества и соавторства.

В итоге реализуется инновационная концепция технологии ВИЗАУ — создание визуальной среды обучения в различных учебных формах химических дисциплин.

Библиографический список

1. Ермилова Е.Б. Визуализация обучения как средство формирования учебных способностей. Дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук Казань, 1999, 194 с.
2. Резник Н.А. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием средств развития визуального мышления. Автореферат дис. на соиск. учёной степени доктора пед. наук. Москва, 1997, 320 с.
3. Чекмарева Л. И. Инновационный подход к лекционным занятиям по химии окружающей среды. // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.- метод. конф., Хабаровск, 10–12 апр. 2013 года. / Под ред. Т.В. Гомза — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2013. С. 214–215.
4. Чекмарева Л. И., Рябухина М.С. Стимулирование креативной деятельности студентов посредством инновационной организации курсов химических дисциплин. // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.- метод. конф., Хабаровск, 9–11 апр. 2014 года. / Под ред. Т.В. Гомза — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2014. С. 282–285.

Яргаева В.А.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Яргаева В.А. — канд. хим. наук, доц. кафедры «Химия», e-mail: v.yargaeva@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются особенности и опыт организации самостоятельной работы студентов-бакалавров с использованием интерактивных методов при изучении химических дисциплин.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, химия, мотивация, интерактивные методы обучения, исследовательская работа студентов.

This article describes features and experience of organization independent work of students-bachelors with the use of interactive methods at the study of chemical disciplines.

Key words: students' independent work, chemistry, motivation, interactive methods of teaching, research work of students.

Проектирование и организация самостоятельной работы студентов (СРС) — проблема, которую решает преподаватель высшей школы при обучении любой дисциплине в свете требований новых федеральных образовательных стандартов [1]. Ориентация на активные формы овладения знаниями, использование новых технологий обучения, информатизация образования, расширение использования глобальной сети интернет и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) обучения наряду с традиционными методами заставляет преподавателя искать новые формы, способы и принципы организации СРС, чтобы обеспечить плодотворную творческую деятельность студентов в рамках компетентностного подхода [1-4].

При организации и проектировании СРС для обучения химическим дисциплинам и достижения её наибольшей результативности на кафедре «Химия» Тихоокеанского государственного университета (ТОГУ) учитывают следующие факторы:

- низкую мотивацию к изучению химии, особенно у первокурсников.
- снижение качества среднего образования в области естественнонаучных дисциплин, в том числе химии;
- отсутствие у многих студентов волевой готовности (самоорганизации) к любому обучению вообще и элементарных навыков к самостоятельной работе;
- уменьшение общего числа часов на изучение практических всех химических дисциплин при переходе на бакалавриат;
- увеличение числа часов на самостоятельную работу (доля СРС может составлять более 50 % от общего числа часов, выделяемых на изучение дисциплины);
- наличие методического обеспечения СРС по каждой дисциплине;
- умение студентов работать с литературой и интернет-ресурсами, уровень владения ИКТ;
- объём знаний по смежным дисциплинам у студентов (младший курс или старший курс);
- число химических дисциплин в учебном плане (направление подготовки: техническое (нехимическое) или химико-технологическое);
- преемственность при изучении химических дисциплин (междисциплинарные связи);
- индивидуальные психологические особенности каждого студента к обучению и творчеству: внимание, память, речь, наблюдательность, интеллект и мышление;
- состав группы по числу студентов, мотивированных и способных к обучению.

Проектирование каждого вида СРС опирается на уровни: репродуктивный, продуктивный и творческий, определяемые сложностью познавательной деятельности. Традиционно выделяют аудиторную и внеаудиторную СРС, каждая из которых имеет свои особенности и организуется с учётом указанных факторов.

Для студентов первого курса, изучающих химию один семестр, на кафедре химии ТОГУ составляется план-график, в котором основной объём часов СРС планируется на *репродуктивную* самостоятельную работу. Она предполагает использование разработанных на кафедре методических пособий для аудиторной и внеаудиторной работы, в которых даются общие указания и последовательность изучения материала дисциплины, обращается внимание на особенности изучения отдельных тем и разделов, рассматриваются

алгоритмы решения типовых задач. Для закрепления знаний по каждой теме студентам предлагается перечень контрольных вопросов и заданий, решение типовых многовариантных задач и тестовые задания для самоконтроля.

Во второй половине семестра студенты-первокурсники готовы к выполнению *продуктивной* или *познавательно-поисковой* (*реконструктивной*) СРС под руководством преподавателя. Она включает составление планов и конспектов, работу с литературой и ИКТ с целью подготовки сообщений, выступлений, демонстрации и обсуждения отдельных опытов на аудиторных лабораторных или практических занятиях.

В конце семестра способные к обучению и справляющиеся с выполнением СРС по плану-графику студенты выполняют *творческую* самостоятельную работу. Для повышения мотивации к обучению химии студентам рекомендуется выбрать реферативную работу по тематике, чаще всего связанной с будущей профессиональной деятельностью, с обязательным представлением доклада-презентации на предметной конференции. Успешно изучающим химию студентам предлагается самостоятельное решение индивидуальных нестандартных задач с целью подготовки к участию в традиционно проводимом на кафедре внутривузовском туре олимпиады.

Для студентов специальностей: «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов» (ХТ) и «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии» (ООС), изучающих целый ряд химических дисциплин, проектирование, организация и управление СРС требуют особого внимания. Реализация компетентностного подхода предусматривает использование образовательных технологий, ориентированных на активные и интерактивные методы обучения. Разработка методического обеспечения по специальной химической дисциплине с заданиями и рекомендациями для выполнения СРС, системой контроля и самоконтроля — одна из важнейших задач преподавателей кафедры, которая успешно реализуется.

Каждому студенту в начале семестра вручается разработанный лектором потока план-график, включающий все виды аудиторной и самостоятельной работы, контроль и самоконтроль по каждой теме дисциплины. При его составлении учитывают все образовательные технологии [5], формы и способы проведения СРС, принимая во внимание указанные выше факторы.

Весьма актуальной для проведения СРС является *технология «портфолио»* [6]. В конце семестра каждый студент имеет собственное «портфолио», включающее весь наработанный им материал: конспекты лекций, отчёты по типовым лабораторным работам, решения самых разнообразных заданий, результаты текущего и рубежно-

го контроля, отмеченные в его индивидуальном плане-графике, итоги выполнения творческой работы: рефераты, отчёты по НИРС и УИРС, мультимедийные презентации и многое другое. По объёму, форме, содержанию и качеству выполнения материалы в «портфолио» студентов, естественно, существенно различаются и зависят от уровня подготовки по дисциплине, профессиональной обучаемости, общей эрудиции, индивидуальных психологических особенностей студента [7, с. 113].

Для выполнения студентами *репродуктивной* СРС при переходе на бакалавриат и уменьшении числа учебных часов возросла необходимость составления методических материалов к лабораторным работам и решению многовариантных заданий по каждой теме в адаптированной форме.

Учитывая большое значение эксперимента при изучении химических дисциплин, важную роль отводят СРС при подготовке к выполнению и обсуждении результатов лабораторных работ. В лабораторном практикуме по физической химии даже типовые работы, требующие больших временных затрат, выполняются студентами бригадным методом (*«работа в малых группах»*). Практикуется выполнение студентами групповых научно-исследовательских (НИРС) и учебно-исследовательских (УИРС) работ, объединённых общей тематикой изучаемого раздела химической дисциплины, но отличающихся либо объектом исследования, либо условиями проведения эксперимента, либо методом исследования: интерактивное обучение в варианте *«Кейс-технологии»* или *«Кейс-стади»*. Большую роль в этом случае играет творческое сотрудничество группы (бригады) студентов с преподавателем-консультантом.

Продуктивная СРС реализуется у студентов при работе с литературой и интернет-ресурсами для изучения теоретической части курса. Итогом их работы является конспект в краткой структурированной форме, например, в виде схем, таблиц, диаграмм и т. п. План такого конспекта либо составляется в основном самим студентом (старший курс), либо предлагается преподавателем (для первокурсников). Студенты специальности ООС составляли и апробировали различные варианты рабочих журналов для оформления отчётов к типовым лабораторным работам по дисциплине *«Физическая химия»*.

Разработанные на кафедре методические пособия по специальным химическим дисциплинам, в том числе мультимедийные, содержат все необходимые указания, рекомендации, задания, видеофильмы и анимационные фильмы и существенно помогают студентам выполнять *познавательно-поисковую (реконструктивную)* СРС.

Если для студентов младших курсов большая часть объёма СРС отводится на выполнение *репродуктивной* СРС, то для старшекурсников —

на *творческую* СРС. Итогом изучения химической дисциплины для каждого студента является выполнение творческой самостоятельной работы и выступление с докладом-презентацией на предметной конференции, как правило, с использованием мультимедийного оборудования.

Творческие работы самого разного типа: теоретические (рефераты) или экспериментальные (НИРС и УИРС) в основном с профессиональной направленностью по тематике изучаемой дисциплины студенты второго и третьего курса, как правило, выбирают самостоятельно. Выбор и выполнение творческих работ первокурсниками чаще всего происходит по рекомендации и существенной помощи преподавателя и повышает их мотивацию к обучению.

Способным и хорошо успевающим по всем химическим дисциплинам студентам второго и третьего курса предлагается решение нестандартных комплексных заданий повышенной сложности для подготовки к участию в международной интернет-олимпиаде. Выполнение таких заданий развивает творческое мышление и прививает навыки инновационных методов решения.

Текущий контроль результатов выполнения СРС осуществляется как в виде традиционного собеседования, например, при защите отчётов по лабораторным работам и проверке решённых обязательных задач, так и в виде различных форм тестирования. С целью самоконтроля готовности к выполнению и защите типовой лабораторной работы по дисциплине *«Физическая химия»* студентам предлагаются тематические тестовые задания в открытой форме, а также вопросы и задания, которые даны в методических указаниях. По каждому разделу дисциплины проводится тестирование по заданиям рубежного контроля в закрытой форме. При работе с мультимедийным учебным пособием студент может пройти рубежное тестирование самостоятельно.

Для самоконтроля усвоения материала на мультимедийных лекциях-презентациях студентам предлагается *тренинг* на 3-5 мин в виде задания, представленного на одном слайде, с обязательным разбором и анализом ответов в конце занятия. Проведение подобных тренингов является весьма эффективной формой самоконтроля, особенно при отсутствии практических занятий по дисциплине.

Консультирование студентов по конкретным проблемам, возникающим у них в процессе самостоятельной работы, и контроль над результатами выполнения СРС требует для преподавателя дополнительного времени сверх аудиторных часов. Отмена курсов выравнивания знаний по химии привела к тому, что для студентов-первокурсников, не способных самостоятельно ликвидировать «проблемы» в школьной подготовке, приходится проводить индивидуальные тематические консультации. Поэтому введение дополнитель-

ных часов на проведение консультаций должно повысить эффективность СРС.

Актуальной проблемой для преподавателей является расширение вариантов применения ИКТ в системе СРС для студентов-бакалавров, например, выполнение виртуальных лабораторных работ, её решение станет возможным при достаточной технической оснащённости кафедры.

Библиографический список

1. Черенцова А. А. Организация самостоятельной работы по дисциплине «Ресурсоведение». // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.- метод. конф., Хабаровск, 8–10 апр. 2015 года. / Под ред. Т.В. Гомза — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2015. С. 231-233.
2. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 105-109.
3. Методические указания по проведению самостоятельной работы студента. Сост. В.А. Вышлов, Е.А. Карцев. — Москва: Изд-во Моск. гос. ин-т электроники и математики, 2009. — 11 с.
4. Семёнова В.Г. Самостоятельная работа студента как важнейшая форма учебного процесса в рамках компетентностной модели // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (6-9 декабря 2013 года) — Саратов: Изд-во «Новый Проект», 2013. С. 10-15.
5. Яргаева В.А. Интерактивные методы при обучении естественным наукам. // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.- метод. конф., Хабаровск, 9–11 апр. 2014 года. / Под ред. Т.В. Гомза — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2014. С. 294-296.
6. Технология «Портфолио» — ведущий показатель целостной системы оценки качества образования. [Электронный ресурс] — Режим доступа:
<http://festival.1september.ru/articles/572189/>
(дата обращения: 15.01.2016).
7. Росина Н. Организация СРС в контексте инновационного образования // Высшее образование в России. 2006. №7. С.109-114.
8. Ермилова Е.Б. Визуализация обучения как средство формирования учебных способностей. Дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук Казань, 1999, 194 с.
9. Резник Н.А. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием средств развития визуального мышления.
10. Чекмарева Л. И. Инновационный подход к лекционным занятиям по химии окружающей среды. // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.- метод. конф., Хабаровск, 10–12 апр. 2013 года. / Под ред. Т.В. Гомза — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2013. С. 214-215.
11. Чекмарева Л. И., Рябухина М.С. Стимулирование креативной деятельности студентов посредством инновационной организации курсов химических дисциплин. // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.- метод. конф., Хабаровск, 9–11 апр. 2014 года. / Под ред. Т.В. Гомза — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2014. С. 282-285.
12. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 — 2020 годы».
13. Гомза Т.В., Филиппова Г.А., Хромцова Е.В. Химия: Лаборат. практикум для студентов технических вузов: учеб. пособие / под ред. Т.В. Гомза. — 2-е издание, стер. — Хабаровск: Изд-во ХГТУ, 2002. — 104 с.
14. Гомза Т.В., Филиппова Г.А., Хромцова Е.В. Рабочий журнал к лаборатор. Практикуму по химии: учеб. пособие / под ред. Т.В. Гомза. — Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2009. — 51 с.
15. Панасюк Т.Б. Химия. Многовариантные задания и примеры их выполнения: учеб. пособие / Т. Б. Панасюк, В. А. Яргаева. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2010. — 157 с.
16. Яргаева В. А., Немова В. В. Некоторые приемы мотивации и активизации познавательной деятельности при обучении естественным дисциплинам. // Проблемы высшего образования. Материалы международной науч.- метод. конф., Хабаровск, 17-19 марта 2010 года. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2010. — с. 260-264.
17. Алексашина, И. И. Интегративный подход в естественнонаучном образовании [Текст] / И. И. Алексашина // Народное образование. — № 1. 2001. — С. 30-35.
18. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности [Текст] / И.Я. Лернер. — М.: Наука, 1991. — 320 с.
19. Гимпель Л.П. Возможности компетентностного подхода по творческому развитию будущего специалиста // Проблемы высшего образования: материалы международной науч. метод. конф., Хабаровск, 17-19 марта 2010 г./ под ред. Т.В. Гомза. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2010-с.106-108.

Субъекты образовательной деятельности в образовательном пространстве вуза

Андреев Н.В., Андреев В.Н.

**РИСУНОК КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ
ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ АРХИТЕКТУРНО-
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ**

Андреев Н.В. — преподаватель кафедры «Архитектура и урбанистика», e-mail: andreo_27@mail.ru; Андреев В.Н. — канд. пед. наук, доцент, кафедра «Архитектура и урбанистика», e-mail: victorandreev@mail.ru (ТОГУ).

В статье обосновывается возможность использования художественно-творческого рисунка в качестве инструментария оценки уровня личностно-профессионального развития обучающихся архитектурно-художественного профиля, содержательно рассматриваются его критерии, которые могут являться основой разработки рейтинговой системы оценки освоения программ дисциплин по архитектурному рисунку.

Ключевые слова: художественный и архитектурный рисунок, художественно-творческий рисунок, критерии оценки рисунка и его показатели.

The article substantiates the possibility of using art and creative drawing as a tool for assessing the level of personal and professional development of students of architecture and arts, are considered meaningful criteria, which can be the basis for developing a rating system for evaluating the development programs of the disciplines of architectural drawing.

Key words: art and architectural drawing, art drawing, evaluation criteria of the pattern and its performance.

Проблема оценки личностно-профессиональной подготовки бакалавра архитектурного профиля приобрело особую актуальность в связи с возросшими требованиями к качественным характеристикам выпускника вуза в условиях быстроменяющихся запросов рынка труда и самой личности. С требованиями развития способностей поиска новых творческих подходов в создаваемых художественных продуктах, с действиями свойственными профессионалам в области изобразительного искусства, архитектуры.

При этом итогом включения, обучающегося в ситуацию свойственную действиям профессионалов художников, архитекторов, дизайнеров в художественной деятельности является созданный архитектурный (рис. 1, 2) и художественный рисунок (рис. 3, 4) в основном используемый в обучении как заключительный на 3-ем курсе факультета архитектуры и дизайна и представляемый нами под общим термином «художественно-

творческий», что позволяет его рассматривать инструментарием личностно-профессиональной развития студента на определенном этапе его подготовки.



Рис. 1. Эскиз монументально-декоративной росписи на студенческую тему, 2014



Рис. 2. Хабаровск будущего. Архитектурная фантазия, 2015



Рис. 4. Декоративная композиция, 2014

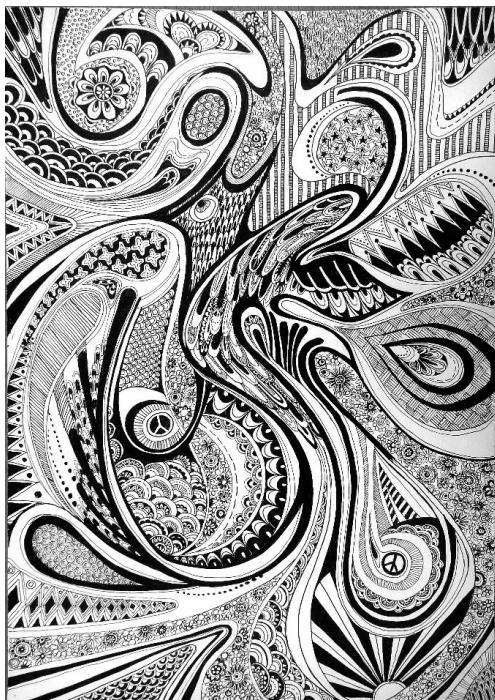


Рис. 5. Декоративная композиция, 2014

Обоснование такого выбора кроется в том, что [2]:

1. Рисунок, выявляет специфику художественно-проектной деятельности в области изобразительного искусства, т.е. творческую работу с художественным образом — его создание от идеи до материализации. Ибо понятия *во-образ-ение*, *во-образ-ить* можно рассматривать как изображать, изобразить — творить образ, мыслить образами, как способность переводить в архитектурно-художественный образ своё внутреннее виде-

ние, свою идею, мысль, мечту, впечатление от определённого события. Это делает очевидным, что итогом творческой деятельности в рисунке является архитектурно-художественный образ, продуктом — сам рисунок как художественное произведение, результатом — новообразования (творческие, проектные и др. компетенции/компетентности), которые развились в ходе художественной деятельности. Связано это с тем, что способность переводить идею, замысел в образ носит активный характер и сопряжена с умением проникать в иной, полный разнообразием форм и явлений мир.

2. Художественный и архитектурный рисунок в своём создании:

- опирается на специфику образовательной области «Искусство», а именно отражает не только видимые явления, но и фантазирует, приукрашивает существующую среду (Логвиненко Г.М.) [11];
- отражает реалии Высшего мира, при обrazном восприятии, созерцании и воспроизведении которого требуется тонкая информационная «настройка», оперирующая своей символически-знаковой системой (Буркхардт Титус) [5];
- оперирует образами, основанными на переработке природных форм и явлений окружающего мира, что составляет основу творчества и интерпретации (Панксенов Г. И.) [12];
- имеет заранее выработанные представления об этапах проектирования художественного образа (выработки субъективного видения изображаемой идеи темы — концепции, определения цели и задач создаваемого проекта, выбора средств, организации деятельности по его реализации, осмысливание и рефлексию результатов деятельности).

На этом основании рисунок в целом представляет собой не столько «деловое» изображение натуры или архитектурного объекта как некой информационности, сколько «эстетическую реальность», изобразительную аналогию архитектурной темы — художественной проекции художественно-архитектурного образа, где способность владеть искусством рисунка выходит за рамки простого копирования натуры.

3. Художественно-творческий рисунок в силу своей практической разноаспектности способен визуально отразить уровень личностно-профессионального развития студента архитектурно-художественного профиля по таким критериям, как личностно-эмоциональное развитие, профессионально-творческая и профессионально-художественная сформированность. Эти критерии соотнесены с общими («надпрофессиональными», универсальными, ключевыми) и профессиональными (предметно-специализированными)

компетенциями и отражают суть личностно-профессиональной подготовки [1].

Критерий «личностно-эмоциональное развитие», по нашему убеждению, отражает эмоциональную компетентность (её основу составляет эмоциональный интеллект — EQ) соотносимую, согласно И.Н. Андреевой [3] с уровнем энергетического развития человека, обусловленного уровнем мотивов и эмоций. Учитывая, что эмоциональный интеллект это мыслительные способности человека относительно эмоциональных переживаний, а эмоциональная компетентность — это использование этих способностей как совокупности «знаний, умений и навыков, позволяющих принимать адекватные решения и действовать на основе результатов интеллектуальной обработки внешней и внутренней эмоциональной информации» [15], то данный критерий отражает уровни сформированности личностно-эмоционального переживания явлений окружающего, эмоционального восприятия и отображения окружающего в художественной деятельности, интереса (приобщённости) к художественной деятельности.

Критерий «профессионально-творческая сформированность» напрямую связан со способностью будущего выпускника вуза преобразовывать окружающий мир по законам красоты, согласно А.Г. Баумgartену [4], в совершенстве чувственного познания мира. Для чего выпускнику нужно иметь авторскую позицию — концептуальный взгляд на те или иные явления, который постоянно формируется с овладением разных аспектов социокультурного опыта, что достигается в постоянном процессе художественно-творческого самосовершенствования в рисунке (художественном проекте).

Критерий «профессионально-художественная сформированность» связан со способностью будущего выпускника вуза проявлять свою индивидуальность в преобразовании окружающего мира, что отражается в его мастерстве переработке природных и антропогенных форм — компонент сформированности мастерства. Компонент, в первую очередь, связан со стилевым решением идеи в художественно-творческом продукте, где стиль И. В. Гёте [9] рассматривает как высшую ступень творчества и различает три её ступени. Первую как «преддверие стиля» — простое подражание природе хоть и профессионально, но без подлинной оригинальности в образах, без ощущения яркой индивидуальности. Вторую как «манеру» — возможную «середину между простым подражанием и стилем», без глубокого познания особенностей реального мира, без умения «схватывать характерное в предметах и стараться яснее выразить его». Третью — мастерство, как высшую ступень приобретения более точных знаний о свойствах вещей и о том, как они возни-

кают с целью их осмыслиенного изображения. [7, с. 186].

На основании того, что рисунок является собой практическое воплощение сформированных чувств, мыслей, мироотношений, наглядно отражённых в художественной форме и в нём результатом выступают новообразования (разного рода и вида изменения в психических процессах, компетенциях), то рассмотрение рисунка как инструментария оценки личностно-профессионального развития студента на определенном этапе его подготовки, с учётом увеличенной нормы самостоятельной работы потребовало определить и научно обосновать критерии и показатели оценки художественно-творческого рисунка с дальнейшим их ранжированием по сложности в зависимости от ставящихся задач в учебном и творческом процессе.

В результате осмыслиения, исходя из сущности художественной деятельности в высшей школе, специфики выполнения художественного и архитектурного рисунка как творческого задания в рамках аудиторных (учебных) и внеаудиторных (самостоятельных) занятий, нами определены следующие критерии художественно-творческого рисунка (таблица 1):

- увлечённость, заинтересованность (объём выполненной учебной и самостоятельной работы);
- профессионализм исполнения формы (способы творческих действий со средствами изображения);
- качество образного видения.

Содержательно критерии рисунка нами характеризуются:

Первый критерий рисунка — *заинтересованность* является собой компонент отношения к выполняемой деятельности. Отражает показатель наличия глубокого и длительного погружения в художественную деятельность соотносимый с оцениванием завершённости созданного рисунка (акцент на объёме выполненной учебной и самостоятельной работы).

Критерий проявляется в мотивированной увлечённости выполнения рисунка (связан с внутренней или внешней мотивацией работы, т.е. либо с реализацией внутренней потребности — желания делать для своего развития, либо внешней — работу за оценку потому, что так надо для диплома, получения стипендии и др.). Т.е. данный критерий отражает содержательность личностно-эмоционального развития студента, а именно его такой показатель, как приобщённость к художественной деятельности — уровень сформированности интереса к ней и интенсивности обращений к художественной деятельности.

Определяется критерий с помощью волевых свойств личности, обеспечивающих практическую реализацию творческих замыслов — объёмом выполненной аудиторной и самостоятельной

Субъекты образовательной деятельности в образовательном пространстве вуза

работы; упорством и настойчивостью в завершении изображаемого (корректировки работы, стремлением улучшить качество выполняемой работы); отношением к воспринимаемому и

изображаемому явлению (мотивами деятельности (их изменением если есть), доставляющим удовольствие от работы и удовлетворением своими результатами).

Таблица 1

Критерии оценки художественно-творческого студенческого рисунка

Заинтересованность (отношение к деятельности)	Профессионализм исполнения формы (способы творческих действий со средствами изображения)		Качество художественных образов	
Увлечённость	Линия	Форма	Образное видение темы рисунка	Владение навыками образных средств выражения и изображения
<p>Уровень увлечённости, мотивация деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • волевые свойства личности, обеспечивающие практическую реализацию творческих замыслов; • объём выполненной аудиторной и самостоятельной работы; • упорство и настойчивость в завершении изображаемого (корректировка работы, стремление улучшить качество выполняемой работы); • отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению (мотивы деятельности /их изменение если есть / доставляющие удовольствие от работы и удовольствие своими результатами) 	<p>Уровень владения линией:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использование валёрной линии в зависимости от задач рисунка (конструктивности, симметрии, стилизации и др.) 	<p>Уровень передачи чувства формы и фактуры:</p> <ul style="list-style-type: none"> • передача светотеневого объема; • цветовое решение и эмоциональное использование цвета, гармоничный цветовой строй; • особенности в создании единства строя изображения, гармонии колорита; 	<p>Уровень отбора главного, наиболее существенного и характерного в явлениях действительности, конкретизация и обобщение художественного образа:</p> <ul style="list-style-type: none"> • наличие идеи (концептуального субъективного видения решаемой проблемы) в рисунке; • индивидуальность, оригинальность замысла, отражающая либо его неповторимость в искусстве, либо свой «новый» взгляд на известные изображаемые действия, явления мира; • адекватность выбранного композиционного решения идеи, соотносимое с представленной идеей в нём и изображённой формой; • индивидуальная и общественная значимость рисунка 	<p>Уровень предварительной продуманности в использовании образных средств выражения и изображения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • соответствие содержания рисунка художественным элементарным требованиям, где качества рисунка оцениваются не только по правильности изображения, но и по выразительности образа; • композиционное расположение (сложность размещения): масштаб изображения; перспективное и конструктивное построение; объёмное и пространственное изображение; • применение различных техник и приёмов изображения

Второй критерий рисунка — *профессионализм исполнения* является собой компонент преобразовательной деятельности, включающий способы

действий на картинной плоскости с изображаемым объектом, которые состоят в работе с линией, штрихом, пятном, цветом, формой как изобра-

зительно-выразительными средствами, а также выделении главного, использовании ритма, динамики и др. как композиционными средствами.

Профессионализм исполнения напрямую связан с владением формой в искусстве [13, с. 47-48]. Он обусловлен спецификой художественно-творческой деятельности, которая, исходя из структурных составляющих художественного творчества, проявляется, прежде всего, в отборе, обобщении тех или иных жизненных явлений в их индивидуально-неповторимой форме воплощения. Это делает форму существенной принадлежностью творчества и обосновывает утверждение П. Л. Лаврова, что творчество — есть процесс формообразования. «Там, где наша мысль, чувство, решимость находит себе форму, там существует творчество...» [10, с. 534]. Однако к форме существуют определённые требования — она должна быть совершенной («стройной», гармоничной и легко воспринимаемой глазом), иначе как ни священны и значимы для нас будут изображения, но если их форма будет уродлива, то искусство эти изображения «не признает».

Отсюда совершенная форма есть необходимое требование раскрытия профессионализма в исполнении художественно-творческого рисунка, что позволяет показателями данного критерия определить элементы владения изобразительной грамотой. Связано это с тем, что форма не есть сама по себе. «Линия и поверхность, по выражению К. Ф. Юона, являются техническими слагаемыми художественной формы» [16, с. 167]. На этом основании критерий владения формы в художественно-творческом рисунке определяется через показатели:

Первым показателем оценки владения формы в художественно-творческом рисунке определена линия, ибо как отмечает И. Е. Игнатьев [9, с. 146], линия и линейные элементы руководят взглядом зрителя больше, чем что-либо другое в рисунке. Линии ограничивают видимую часть фигуры, образуя её общий абрис. Однако не все линии в рисунке имеют одинаковое значение. Есть, в частности, вспомогательные линии — линии построения, есть линии, которые в качестве абриса определяют изображение предмета, его конфигурацию. Их И.Е. Игнатьев называет «весомыми», исходя из того, что линия, являясь тончайшим и ответственным элементом рисунка, выражает одновременно и самую высшую ступень художественной культуры рисунка. Причина тому мнение, что линия, изображённая в рисунке, согласно П. П. Чистякову «проведённая не в соответствии с другими, служит только ошибкой» [14, с. 356].

Однако качество приёмов работы с линией мы не рассматриваем в отрыве от анализа изображения в целом, так как линия может быть, как индивидуальным (присущим именно этому предмету, объекту), так и обобщённым выражением изображаемого (стилизованным, геометризованным и

др.). При этом, определив совершенство линии показателем формы критерия профессионализма, мы также имели в виду ступени её развития к которым И.Е. Игнатьев [9] относит: простую, проволочную линию; сложную, нащупывающую; штриховую и валёрную линию, которую Уильям Хогарт назвал «клинией красоты».

Вторым показателем формы определена *поверхность* (чувство формы и фактуры), ибо «все промежуточные этапы техники рисунка и сочетания формы, включая сюда светотень и объём, заключены между этими двумя полюсами — линией примитива и синтетического абриса совершенной формы» [9, с. 146]. На том основании, что анализ формы является основой профессионального рисунка, то к данному показателю отнесены: особенности передачи светотеневого объема; цветового решения и эмоционального использования цвета, гармоничного цветового строя; особенности в создании единства строя изображения, гармонии колорита.

Но форму, слагаемой которой являются линия и поверхность, мы не рассматриваем единственным критерием содержательно-выразительной работы в художественном творчестве. Если бы это было так, то все пластические искусства перешли бы к геометрии в изображении, однако этого нет. В искусстве истинный художник-профессионал вносит смело своё патетическое состояние в форму. Оно, по выражению П. Л. Лаврова, связанное с постоянным внесением всего своего знания, всего своего бытия в свои creation — и есть условие философии в творчестве [10, с. 535]. Мы рассматриваем это как условие появления художественного образа в творчестве. Обоснованием этому служат, в том числе, точки зрения А. П. Ершовой, Е. А. Захаровой, Т. Г. Пеня, суть которых — признание главным признаком искусства художественный образ, ибо именно в нём таинственным образом соединяются «портрет» самой жизни и «портрет» художника-творца [8, с. 51].

В этой связи третьим критерием рисунка определено *качество образного видения*. Оно в рисунке выходит за рамки оценивания созданного по «правильности» изображения формы и соотносимого с передачей её выразительности (эмоционального отношения в создаваемой эстетической реальности). В выразительности формы композиция является важнейшим средством решения, и сама основывается на идеи (концептуальном видении проблемы, поставленной в рисунке). Отсюда критерий «качество образного видения» раскрывают два таких показателя как, первый — *образное видение темы рисунка*, предполагающее наличие идеи (субъективного видения решаемой проблемы) в рисунке, её композиционное решение, соотносимое с представленной идеей в нём и изображённой формой и второй —

владение навыками образных средств выражения и изображения.

Первый показатель — *образное видение темы рисунка* определяет уровень отбора главного, наиболее существенного и характерного в явлениях действительности, конкретизация и обобщение художественного образа, что в себя включает: наличие идеи (концептуального субъективного видения решаемой проблемы) в рисунке; индивидуальность, оригинальность замысла, отражающая либо его неповторимость в искусстве, либо свой «новый» взгляд на известные изображаемые действия, явления мира; адекватность выбранного композиционного решения идеи, соотносимое с представленной идеей в нём и изображённой формой; индивидуальную и общественную значимость рисунка, суть которой рассматривалась выше.

В зависимости от вида учебно-творческого задания этот показатель может варьироваться в части в отношении общественной значимости (актуальности использования в практической деятельности) вплоть до его отсутствия, тогда как индивидуальная значимость присутствует всегда, так как эта составляющая демонстрирует личностно-профессиональные изменения в области развития профессиональных способностей обучающегося при выполнении рисунка в сравнении с предыдущим.

Второй показатель — *владение навыками образных средств выражения и изображения* определяет уровень предварительной продуманности в использовании образных средств выражения и изображения. Он включает: соответствие содержания рисунка художественным элементарным требованиям, где качество рисунка оценивается не только по правильности изображения, но и по выразительности образа; композиционное расположение (сложность размещения) — масштаб изображения; перспективное и конструктивное построение; объёмное и пространственное изображение; применение различных техник и приёмов изображения.

Определённые второй и третий критерий в художественном рисунке взаимообусловлены. Связано это с тем, что творение ярких художественных образов всегда требует от автора в акте создания произведения наличия определённого мастерства, т.е. владения конкретными изобразительными и композиционными навыками.

В свою очередь, результат художественного творчества зависит от качества художественных образов. На этом основании, показателем подлинного творчества и служит их качество. Как отмечает Н. А. Ветлугина, чем больше индивидуального, своеобразного, нового проявят рисующий в наблюдении, обобщении, отображении жизненных явлений, в выражении своего отношения в художественном образе, тем выше будет качество его продукции [6, с. 24].

Проводя оценку художественно-творческого рисунка по данным критериям необходимо иметь ввиду, что в зависимости от поставленных задач на занятии, сложности их выполнения, компонентов рисунка, которые могут упрощаться либо усложняться в зависимости от предназначения тем занятий (выполнение учебных, либо творческих заданий), критерии оценки рисунка могут варьироваться. При этом «прозрачность» их использование в учебном процессе, как показывает практика повышает мотивацию значения каждого задания в общей системе личностно-профессиональной подготовки студентов. Обучающиеся понимают, как их оценивают, видят свои определённые достижения, что придаёт создаваемому рисунку как художественному проекту личностно-общественную значимость в его выполнении.

Художественно-творческий рисунок в зависимости от сложности изучаемой темы выполняется как правило в течение нескольких заданий. Поэтому при оценке практической работы (задания), итогом которой является рисунок, его оценивание осуществляется как в балльном, так и процентном соотношении (из расчета 100 %), которое является эквивалентом критерия качества выполнения задания.

Так, если согласно программе дисциплины, на одно практическое задание отводится определённое количество часов в равных соотношениях 50/50 (аудиторная/самостоятельная), то при оценивании рисунка аудиторная и самостоятельная работа оценивается в том же соотношении. Но в тоже время, если работа выполнена в не полном объёме, например, 80 % вместо 100 %, и студент посещал все занятия, то соответственно 50 % — будет составлять выполненный объём задания в аудитории, и 30 % вне. На этом основании баллы практического занятия также будут варьироваться в зависимости от активности участия студента в его работе и выполняемых требований, предъявляемых к заданию, т.е. уже не из 100 баллов, а из 80 баллов.

При этом баллы мы предлагаем распределять из расчета максимального количества 100 баллов по рисунку по критериям и соотнесённым в них показателям в следующем соотношении: *зainteresованность* (уровень увлечённости, мотивация деятельности) — 15 баллов; *профессионализм исполнения формы* — 15 баллов (уровень владения линией — 5 б.; уровень передачи чувства формы и фактуры — 10 б.); *качество художественных образов* — 35 баллов (образное видение темы рисунка — 20 баллов, владение навыками образных средств выражения и изображения — 15 баллов).

*В статье использованы репродукции студенческих работ, выполненных под руководством преподавателей кафедры архитектуры и урбанистики ТОГУ В.Н. Андреева и Н.В. Андреева.

Библиографический список

1. Андреев, В.Н. Концептуализация модели бакалавра как способ совершенствования личностно-профессиональной подготовки студентов архитектурно-художественного профиля / В.Н. Андреев, Н.В. Андреев // Мир науки, культуры, образования. — №4. — 2012. — С. 142-145.
2. Андреев, В.Н. Проектирование образовательного процесса в предметной области «Изобразительное искусство»: Учебно-методическое пособие / В.Н. Андреев, Н.В. Андреев; под ред. В.Н.Андреева. — Хабаровск: ХК ИРО, 2010. — 150 с.
3. Андреева, И.Н. Эмоции во благо: как устроен эмоциональный интеллект [Электронный ресурс] / И.Н. Андреева / Статьи директору / Директору/ Клерк. Ру. Режим доступа: <http://www.klerk.ru/boss/articles/313718>
4. Баумгартен, А. Эстетика / А.Баумгартен // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5-ти тт. Т II. — М., 1964. С. 455.
5. Буркhardt Титус. Сакральное искусство Востока и Запада. Принципы и методы / Пер. с англ. Н.П. Локман. — М.: Алетейя, 1999. — 216 с.
6. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество и ребёнок: монография / Н.А. Ветлугина. — М., 1972. — 288 с.
7. Грамши, А. Избр. произв. В 3-х т. Т. 3, — М., 1959. — 556 с.
8. Ершова, А.П. Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий изобразительным искусством // А.П. Ершова, Е.А. Захарова, Т.Г.Пеня и др. — М., 1991. — 128 с.
9. Игнатьев, Е.Н. Психология изобразительной деятельности детей / Е.Н. Игнатьев. — М.: Учпедгиз, 1961. — 223 с.
10. Лавров, П.Л. Что такое философия в творчестве? — Философия и социология / П.Л. Лавров // Избранные произведения в 2-х т. Т.-1. — М., 1965. — 752с.
11. Логвиненко, Г.М. Декоративная композиция: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство» / Г.М. Логвиненко. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 144 с.
12. Панксенов, Г.И. Живопись. Форма, цвет, изображение: учеб. пособие для студ. высш. худ. учебных заведений / Г. И. Панксенов. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 144 с.
13. Паранюшкин, Р.В. Техника рисунка / Р.В. Паранюшкин. — Изд. 2-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 186 с.
14. Чистяков, П.П. Письма, записные книжки, воспоминания 1832-1919 / П.П. Чистяков. — М-Л.: Искусство, 1953. — 310 с.

15. Шубинский, В.С. Педагогика творчества учащихся. Педагогика и психология / В.С.Шубинский — М.: Знание, 1988. — 80 с.
16. Юон, К.Ф. О живописи / К.Ф.Юон. — М.: ИЗОГИС, 1937. — 281 с.

Баклыская Л. Е.

**РОЛЬ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТФОЛИО
КАК ИННОВАЦИОННОГО МЕТОДА
В АРХИТЕКТУРНО-ДИЗАЙНЕРСКОЙ
ПОДГОТОВКЕ**

Баклыская Л. Е. — доц. кафедры «Дизайн архитектурной среды», e-mail: lb2811@mail.ru (ТОГУ)

Статья посвящена методу портфолио, активно внедряемому в последние годы в процесс обучения как средство представления, оценки и самооценки творческих достижений студента и результатов его учебной и производственной деятельности.

Ключевые слова: творческое образование, начали карьеры, анализ и самоанализ достижений, самореклама, портфолио.

The article is devoted to the method of portfolio that is actively introduced in recent years in the learning process as a means of presentation, evaluation and self-evaluation of creative achievements of the student and the results of its training and production activities.

Key words: creative education, early career, analysis and introspection achievements, self-promotion, portfolio.

Главной задачей совершенствования российского высшего образования является подготовка профессионально компетентного специалиста, готового адаптироваться в непростых современных социокультурных реалиях. Высшее учебное заведение должно не только обеспечить обучающегося необходимым объемом знаний и умений, но и сформировать целостную систему профессионального мировоззрения, позволяющую выпускнику свободно и уверенно ориентироваться в непростом окружающем мире. Современная жизнь требует от выпускника вуза умения рекламировать свои знания и навыки, представляя работодателю необходимую деловую информацию. Значение категории диплома (обычный или с отличием, «красный» или «синий»), отметок в приложении к диплому и исчерпывающих характеристик и рекомендаций, безусловно, нельзя переоценить. Но, тем не менее, в профессиональной архитектурной и дизайнерской среде при устройстве на работу более важным и востребованным является «портфолио».

Портфолио — это собрание работ, которое иллюстрирует достижения в определенном виде

деятельности. Обычно портфолио состоит из компактного и наглядного описания знаний, навыков и умений лица, его представляющего, на примерах его работ. Портфолио значительно повышает шансы при поиске работы, так как работодатель может оценить возможности соискателя, опираясь на представленные материалы.

1. Метод портфолио в учебном процессе.

Иновационный метод портфолио играет важную роль уже в процессе профессиональной подготовки будущих архитекторов и проектировщиков архитектурной среды и в настоящее время представляет большой научный и практический интерес. Использование этого метода непосредственно в учебном процессе рассматривается в нескольких аспектах [1]:

1. Систематизированная и специально организованная коллекция доказательств, используемых преподавателями и студентами, чтобы контролировать рейтинг учащихся.
2. Форма, направленная на систематическую непрерывную оценку и самооценку результатов обучения.
3. Антология студенческих работ, предлагающая непосредственное участие автора в выборе работ, представляемых для оценки, а также самоанализа и самооценки.

Образовательное (учебное) портфолио — действенная форма контроля и оценки студенческого успеха, инструмент оценки и отчет достижений студентов. Анализ опыта использования метода портфолио в учебном процессе демонстрирует, что в идеи метода заключается большая гибкость для модернизации и улучшения процесса обучения.

2. Творческое портфолио студенческих проектов как инструмент «старт-карьеры»

Метод портфолио в процессе подготовки студентов может рассматриваться и как средство формирования и демонстрации профессиональной компетентности будущих специалистов в области архитектуры и дизайна. Современные студенты факультета архитектуры и дизайна, как правило, начинают свою профессиональную карьеру уже в процессе обучения, совмещая процесс получения знаний с первым опытом реального проектирования. Система проектных и производственных практик, которые проводятся не только в Хабаровске, но и в других городах России (в том числе в Москве и Санкт-Петербурге, а также в Италии и Китае), стимулирует такое совмещение. Во время учебных практик студенты приобретают первоначальные профессиональные знания, умения и накапливают опыт профессиональной деятельности в области архитектуры и дизайна. Кроме того, желание самостоятельно опробовать свои силы в проектном деле и необходимость улучшить свое материальное положение заставляет учащегося предлагать свои услуги архитектурно-дизайнерским фирмам или исполь-

зовать фрилансинг. Лучшим доказательством профессиональной компетентности, т.е. способности действовать в области конкретной темы, независимо решая проблемы и оценивая результаты, является портфолио учебных и реальных проектов студента.

В этом случае портфолио может представлять собой коллекцию проектных работ студента, которая демонстрирует уровень его профессиональной подготовки на данном этапе, его навыки и способности, степень развития знаний. Это может быть альбом или файловая рабочая папка, которая содержит разнообразную информацию, документирующую опыт и достижения студента. При составлении творческого портфолио необходимо соблюдать определенные правила.

Особое внимание следует уделить обложке. Независимо от того, является ли это печатным портфолио или шаблоном для онлайн-версии, наиболее приемлем простой и серьезный стиль, исключающий чрезмерный креатив. Какой бы интересной ни была идея обложки, она не должна служить исключительно для того, чтобы отличаться от других. Важнее всего помнить, что результаты работы находятся внутри портфолио, а главная страница веб-сайта — это только средство регистрации.

Наиболее рационально трехчастное деление портфолио. Резюме жизненных успехов соискателя должно показать лучшие примеры трех основных аспектов [2]:

1. *Студенческие проекты:* как правило, с этим разделом проблем не возникает, поскольку у многих студентов есть успешные учебные проекты.
2. *Профессиональная работа:* она включает результаты летних практик в архитектурно-дизайнерском офисе и выполненные ранее проекты для частных заказчиков в рамках подработок в фирмах или фрилансинга. В этой части портфолио максимально видны технические навыки студента.
3. *Личные проекты:* характеризуют студента как творческую личность. Это может быть что угодно: графика, составленная под впечатлением от путешествия или проект несуществующего объекта («архитектурно-дизайнерские фантазии»), показывающие спектр творческих возможностей.

В портфолио архитектора и дизайнера должно быть больше изображений, меньше текста. Как правило, работодателя интересует не перечень достижений и не словесное изложение творческой концепции соискателя, а конкретные результаты его работы в виде чертежей и визуализации объектов. Текст же используется минимально, для изложения только фактов: тип проекта, предмет или имя руководителя, год, материал, техника.

В портфолио обязательно следует включить авторские наброски. Скетч в информации о творческом лице человека всегда релевантен. Качественные 3D изображения архитектурно-дизайнерских объектов, выполненные студентом, разумеется, говорят о высоком уровне владения компьютерными графическими программами, и обязательно должны быть включены в портфолио. Но при этом архитектор и дизайнер должны быть в состоянии легко выразить свои мысли на бумаге. И это не просто способ изобразить предмет и средство коммуникации между проектировщиком и заказчиком, эскизы также демонстрируют взгляды автора. Необходимо включать эскизы в свое портфолио, даже если они были выполнены быстро в процессе проектирования и поиска, и не предназначались для демонстрации. Портфолио без набросков и эскизов — не архитектурное и не дизайнерское портфолио, а портфолио 3D визуализатора.

Важным моментом составления портфолио является соблюдение определенной последовательности и графической цельности. Портфолио должно произвести впечатление полного рассказа обо всем разнообразии творческих возможностей соискателя, а не только являться презентацией его лучших проектов. Чтобы рассказ выглядел цельным, необходимо придерживаться однородного графического стиля и визуальных знаков, которые были бы повторены на всех страницах. Хорошо выбранный формат будет в состоянии собрать разрозненные проекты различных лет в одной основной сюжетной линии. Совсем не обязательно плотно заполнять каждый лист, не следует бояться «негативного» (пустого) пространства. Именно такое пространство может подчеркнуть значимость конкретного изображения. Если изображение действительно важно и выделено особой компоновкой листа, оно может продемонстрировать уверенность автора в своем выборе.

Следует особо отметить, что при большом графическом разнообразии оформления портфолио чаще всего предпочтение отдается простому и последовательному изложению материала, дающего возможность определить способности соискателя. Это относится как к элементарным студенческим портфолио для демонстрации рейтинга, выполненным в простейших графических программах, так и к высоко оцифрованным их аналогам, представляющих творчество профессиональных архитекторов и дизайнеров. Принципы и правила их оформления являются универсальными и применяются в равной степени в России, в Азии и Европе, и от университетского уровня до профессиональных стажировок.

Ценность творческого портфолио состоит в том, что оно позволяет объективно оценивать мастерство и навыки в области проектирования, стимулировать интерес к дизайну и мотивацию к освоению профессии, поощрять самообразование

студентов, демонстрируя динамику их саморазвития. Следовательно, портфолио — двигатель успеха. Оно отражает динамику профессионального развития, служит формой самооценки результатов и стимулирует их обсуждения.

Библиографический список

1. Метод портфолио как средство формирования профессиональной компетентности студентов в процессе подготовки к дизайн-технологической деятельности / О.А. Васильева — [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru>
2. 5 базовых принципов для портфолио архитектора/ Профессия — [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://archspeech.com/article/5-bazovyh-principov-dlya-portfolio-arhitektora>

Бессонов К.А.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Бессонов К.А. — аспирант кафедры английского языка, теоретической и прикладной лингвистики, Саратовская государственная юридическая академия, г. Саратов, e-mail: studentbes@yandex.ru

В статье проведён анализ феномена самообразования через призму общепринятых подходов в отечественной педагогике и психологии в рамках исследования образовательного процесса в высшей школе. В результате исследования выявлены психологические условия организации образовательного процесса, способствующие поддержанию высокого уровня самообразовательной активности студентов.

Ключевые слова: учебный процесс, самообразование, самостоятельная работа студентов.

The article provides an analysis of the phenomenon of self-education through the prism of common approaches in the domestic pedagogy and psychology, the study of the educational process in high school. The study revealed psychological and pedagogical conditions of the organization of educational process, contributing to maintaining a high level of self-educational activity of students.

Key words: learning process, self-education, independent work of students.

Современный социальный заказ требует от высшей школы подготавливать высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов, способных к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, становится залогом

будущего прогресса и развития народного хозяйства. В свою очередь это неизбежно влечёт за собой необходимость внедрения новых подходов при разработке и реализации учебного процесса в высшей школе.

В связи с этим перед нами возникает одна из наиболее актуальных и серьёзных проблем — готовность студентов к самообразованию. На наш взгляд решение этой острой проблемы современной педагогики высшей школы следует начать с определения понятия «самообразовательной деятельности», его теоретического анализа и выделения существенных признаков и характеристик данного вида самостоятельной познавательной деятельности студентов.

В психолого-педагогической литературе понятию «самообразование» даются следующие определения. Т.Н. Черняева указывает, что «самообразование — процесс сознательного развития индивидом своих психических, физических, трудовых сил, нравственных качеств, интеллектуальных и социальных способностей с целью «достроить» себя до идеального образа» [10].

В «современном словаре по педагогике» говорится, что: «Самообразование — образование, приобретаемое в процессе самостоятельной работы, без прохождения систематического курса обучения в образовательном учреждении. В системе непрерывного образования самообразование выполняет роль связующего звена между ступенями и стадиями организованной учебы, придавая образовательному процессу целостный и восходящий характер» [9].

Н.А. Морева так характеризует самообразовательную деятельность: это «целенаправленная работа преподавателя по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых» [7].

В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряков в «Большом психологическом словаре» указывают, что особенность самообразования в получении знаний самостоятельно, вне стен какого-либо учебного заведения, не опираясь на помощь преподавателя [1].

Вишнякова С.М. называет самообразование «систематической учебной деятельностью», которую осуществляет личность самостоятельно и осознанно, автор считает возможным периодические консультации у специалиста, руководителя, наставника [2].

В этих определениях основные положения сходные, родственные. Личность, субъект посредством самообразования реализует себя в плане профессиональном, общечеловеческом и общекультурном. Близко к самообразованию стоят такие педагогические понятия как самообучение, саморазвитие, самостоятельная учебная деятельность студентов.

Самообразование тесно связано с профессиональной деятельностью человека. Нельзя стать

высококвалифицированным специалистом, мастером своего дела без систематической деятельности по самообразованию. Следовательно, самообразование — это целенаправленная деятельность. Данная деятельность возникает при наличии познавательного интереса, развитой мотивационной сферы. Его стимулом являются потребности человека в самоутверждении, стремлении занять определенную высоту в социуме, значимое, достойное положение. Абрахам Маслоу считал, что в основе человеческой личности лежит сфера мотивов. Мотивация оказывает влияние на личность в целом, а не на отдельные стороны поведения. Главным для любого человека является поиск смысла жизни, обретение собственного мировоззрения, понятия об идеалах, стремление самоутвердиться, самореализоваться. Поэтому в цепи потребностей от низших к высшим, А. Маслоу на вершину своей пирамиды ставит потребности человека в самосовершенствовании [6]. Шарлотта Бюлер считает главной потребностью человеческой личности стремление к самоосуществлению [4]. Карл Роджерс утверждает, что в процессе взаимодействия личности с социальной средой формируется Я-концепция [8]. Благодаря наличию такого фундаментального компонента личность постоянно меняется, развивается, совершенствуется, происходит осознание собственной ответственности, больше и больше проявляется самостоятельность. Это все приводит субъекта к саморазвитию и личностному росту.

Для того, чтобы в полной мере осуществить реализацию данного человеческого потенциала, как можно активнее действовать механизмы проявления самости, необходимо создать такие условия жизни и обучения, которые во главу угла ставили бы личность с ее жизненными потребностями, устремлениями, запросами. К. Роджерс исходя из этого разделяет обучение на информационное, способствующее передаче знаний, фактов и значимое обучение, вооружающее студентов знаниями по саморазвитию. В современной трактовке данный тип обучения — это личностно ориентированное обучение. В отечественной педагогике вопросы, связанные с данным типом обучения разработаны в трудах И.С. Якиманской, Н.И. Алексеева, В.В. Серикова, И.А. Колесниковой и др. В личностно ориентированном образовательном процессе главный акцент делается на личностное отношение к учебному материалу каждого студента, на самостоятельность мышления и на способ учебной работы, который создается и реализуется самим студентом. Такая организация образовательного процесса стимулирует студентов к самостоятельному выбору наиболее значимых для них способов переработки учебного материала, способствует проявлению личностных функций. При такой активной позиции студента в процессе собственного учения создаются

необходимые условия для включения каждого в самообразовательную деятельность.

Таким образом, значение самообразовательной деятельности в современных условиях неуклонно возрастает. Она приобретает новые формы, способы. Все больше объективных и субъективных факторов влияют на приобщение молодежи к данной деятельности. В результате систематического самообразования формируется конкурентоспособная личность, специалист, способный к творческому поиску, интерпретации, неординарному решению педагогических проблем. Еще С.И. Гессен называл самообразование «наивысшей ступенью нравственного образования, ступенью автономии» [3].

Обращение к психологическому и педагогическому толкованию самообразовательной деятельности позволило выявить два подхода. Одни авторы видят в самообразовании стремление личности «дообразовать» себя, расширить знания, освоить непознанное, тем самым, обнаруживая несостоительность учебных; программ, их отставание от требований и уровня жизни личности и общества в целом. Другие, наоборот, считают, что самообразование лучше всего развито там, где грамотно, верно поставлено образование. Рассматривая первую позицию, отметим, что далеко не каждый студент сможет объективно, профессионально оценить качество оказываемых образовательных услуг и построить собственную программу самообразования. А вот со второй позицией нельзя не согласиться. В учебных заведениях, где при организации учебно-воспитательного процесса учитываются необходимые педагогические и психологические условия, количество студентов, вовлеченных в самообразовательную деятельность будет значительно шире. К этим условиям можно отнести следующие:

- организация обучения в образовательном учреждении с личностно ориентированной направленностью;
- высокий уровень владения самообразовательной деятельностью преподавателями учебного заведения, как пример для подражания студентами;
- достаточный уровень сформированности ценностных установок личности студента и преподавателя;
- развитие личностных функций в процессе обучения (творческое решение проблемы, нахождение смысла и т.д.);
- владение самообразовательными умениями (самостоятельная работа с учебной и дополнительной литературой и т.д.);
- активная пропаганда внеаудиторных форм работы со студентами (научные кружки, факультативы, научные конференции, олимпиады, конкурсы лучших исследовательских проектов и др.).

В современной педагогической литературе наметились два подхода и к сущности самообразовательной деятельности. Один из них предполагает включение ее в учебно-познавательную, допускающую помощь, руководство со стороны обучающего, другой — относит ее к самостоятельно организуемой субъектом деятельности без участия педагогов, наставников, с целью удовлетворения потребности субъекта. Но если говорить о самообразовании студентов, то без помощи и научного руководства со стороны преподавателя такая деятельность студента не может дать полноценный результат. Т.Н. Мальковская связывает готовность студентов к самообразованию с наличием определенной позиции относительно обучения — процесса в который они включены [5]. Эта позиция имеет социальный аспект и связана с осмыслением студентами общественной и профессиональной значимости учебной и самообразовательной деятельности. Вопросы, связанные с подготовкой студентов к самообразованию, рациональной, продуктивной организации умственного труда рассматриваются в работах Н.Ф. Котова, Г.С. Закирова, К.И. Золотарь, Д.Ш. Ситниковой и др.

Подводя итог нашему исследованию, особо подчеркнем необходимость в постоянном и непрерывном самообразовании. Это способствует формированию у субъекта потребности в глубоком овладении определенной наукой, развивает продуктивное мышление, воспитывает инициативу, упорство, вырабатывает силу воли. Самостоятельность в учебной деятельности и самообразование вне стен учебного заведения проходят параллельными нитями. И то и другое связано с ценностной ориентацией личности к процессу познания. Самообразование является ключевым звеном между обучением в высшей школе и дальнейшей профессиональной деятельностью студента. Это базис — основа успешной карьеры, залог успешного карьерного роста. Человек, способный к самообразованию, способен быстро адаптироваться в стремительно меняющемся современном мире. Он готов нести гражданскую, трудовую и социальную ответственность за свои действия. Именно такой человек должен стать основой современного общества — готовый к саморазвитию, самопознанию, самосовершенствованию.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕвроЗнак, 2009. — 816 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с.

3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. — 448 с.
4. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности: Учеб. пособие /
5. К.В. Карпинский. — Гродно: ГрГУ, 2002. — 167 с.
6. Мальковская Т.Н. Учитель-ученик / Т.Н. Мальковская // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. — Москва: Международная педагогическая академия, 1995.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2008. -352 с.
8. Морева Н.А. Технологии профессионального образования / Н.А. Морева. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 432 с.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. — 480 с.
10. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. Минск: «Современное слово», 2001. — 928 с.
11. Черняева Т.Н. Понятийный аппарат социальной педагогики (учебно-методическое пособие). Саратов: ООО Издательство «Научная книга», 2009. — 127 с.

Бехтер А.А.

МОДЕЛЬ АНТИЦИПАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Бехтер А.А., к.пс.н., доц., кафедры психологии; e-mail: behter2004@mail.ru (ТОГУ)

В статье представлена модель профессиональной антиципации преподавателя высшей школы. Автор описывает шесть уровней антиципации и особенности ее проявления в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: антиципация, профессиональная деятельность, преподаватель высшей школы.

The model of a professional antisipation of the teacher of the higher school is presented in article. The author describes six levels of an antisipation and feature of her manifestation in professional activity of the teacher of the higher school.

Key words: antisipation, professional activity, teacher of the higher school.

Сегодня происходят серьезные перемены в образовательных учреждениях разного типа, в том числе и в вузах. Много внимания уделяется

профессиональным качествам преподавателя высшей школы, в том числе и уровню его профессиональной подготовки и личностным качествам. Среди требований также могут быть стрессоустойчивость, конкурентоспособность, умение предвидеть конфликтные ситуации, прогнозировать профессиональные ситуации и т.д. Антиципация как способность к прогнозированию является особым профессиональным качеством преподавателя высшей школы, которое имеет характер опережающего отражения трудных рабочих ситуаций. Поэтому данное исследование актуально в поле исследований психологии труда и акмеологии.

Цель данной работы — описать модель антиципации в профессиональной деятельности преподавателя. Соответственно цели были поставлены задачи: теоретически обосновать проблему исследования; представить модель антиципации преподавателя; описать уровни антиципации; описать функции антиципации в профессиональной деятельности преподавателя.

На основе теоретико-методологического анализа, мы антиципацию определяем как свойство личности, которое заключается в опережающем отражении действительности, базируясь на различных уровнях и проявляющаяся в различных формах. Антиципация имеет свои функции в психической жизни человека. В работах В.Г.Асеева, Л.А.Регуш, В.Н.Панферова, Е.Н.Суркова, Е.А.Сергиенко указаны следующие: *познавательная* или *когнитивная* (проявляется как предвосхищающее событие, инсайт), *коммуникативная* (участвует в межличностном взаимодействии, помогая «почувствовать» человека и выстраивать с ним отношения), *адаптационная* (предчувствие трудных ситуаций, подготовка к ним), *регулятивная* (связана с временной структурой сознания в разном возрасте) [1;3;4].

Для развивающего преподавателя, все указанные функции антиципации встраиваются в его повседневную профессиональную деятельность. Общая способность к прогнозированию на разных уровнях антиципации позволяет профессиональному сформулировать и осознать свои цели деятельности, рефлексировать свои действия интуитивно понять «проблемные места» деятельности, бессознательно следовать «правильному пути» к успеху и т.д. [11;13;14]. Одним из регуляторов жизни любого педагога выступает потребность в самореализации, которая обуславливает тех резервов «Я», которые находятся в нераскрытом состоянии. Совершенствование себя и своей деятельности (стремление к «акме») уже содержит идеальный образ (Л.А.Регуш), то есть то, чего нет в реальности, но существует в воображении личности. Достигая этого идеала, преподаватель ощущает удовлетворение и отмечает, что это то, к чему он стремился и то, что интуитивно желал достичь. Таким образом, идеальные образы в

жизни человека становится регулятором его деятельности, особенно отчетливо это видно в профессиональном развитии преподавателя.

По мысли Б. Ф. Ломова, накопление изменений в органических живых системах, где трансформированный результат формирования каждой предшествующей стадии включается в последующую, подготавливая качественные изменения в психическом развитии [2]. Анализируя функции антиципации в профессиональной деятельности преподавателя, мы можем выделить следующие: познавательную (когнитивную), коммуникативную, регулятивную и адаптационную.

Так, в профессиональной направленности, состоящей из мотивов, интересов ценностно-смысловых ориентаций, профессиональной позиции находит свое отражение *познавательная* (когнитивная) функция антиципации. В ходе профессиональной деятельности неизбежно возникают новые задачи перед преподавателем, которые необходимо решать. Образы-представления, имеющие основу цели, способствуют выстраиванию своей деятельности в логике ее направления. Постоянное сличение с эталоном (по Н.А.Бернштейну), позволяет удерживать цель и решать конкретные профессиональные задачи от этапа к этапу. Отметим, что познавательное функционирование антиципации происходит на базе интеллектуальных и рефлексивных процессов, в которых главным образом участвует память как связующее звено прошлое-будущее-настоящее (Б.Ф.Ломов) [2]. Таким образом, для развития антиципации важно не только запоминание материала, но его рефлексивная обработка («пропускание» через себя или осознавание). Чем лучше информация отрефлексирована, тем эффективнее построение так называемой «матрицы» рефлексии. Эта матрица позволяет при первых признаках конкретной задачи интуитивно понимать ее решение или направление, которое приведет к успешному ее завершению [1].

В этом же ключе работает и *регулятивная* функция антиципации — она регулирует весь ход деятельности, не давая «выпадать» преподавателю из поля профессиональной задачи, направляя его действия на достижения цели. По исследованиям авторов, одними из стойких регуляторов жизни человека являются жизненные ориентации (ориентацию на удовольствие, на самореализацию и самосовершенствования к идеалам) [3]. Появляющиеся эмоции удовольствия и предвосхищения от указанных ориентаций способствуют мотивации и регулированию деятельности по достижению к цели. Прогнозируя ситуацию, при которой будут получены положительные эмоции от ситуации, человек активно к ним стремиться. Акмеологическое развитие преподавателя как достижение самореализации является демонстрацией данной функции антиципации. Человек, осознавая свои возможности и ресурсы, ставит

цели, которые одновременно ориентируют его в деятельности и регулируют ее. Одновременно с этим не только цели выступают ориентирами, но и идеальный «Я-образ». Он прочно входит в сознание и становится регулятором поведения и деятельности преподавателя [1]. Без идеала (или желаемого образа Я) самореализация преподавателя невозможна, потому как не образуется потребности и, соответственно мотивации, цели быть лучше в своей профессии [1].

Коммуникативная функция, по мнению Б.Ф. Ломова, антиципации состоит в готовности, планировании и предсказуемости процессов общения [2]. Развитие человека проходит в социальном взаимодействии. В процессе общениярабатываются определенные стереотипы восприятия человека, которые по своему характеру являются прогностическими. В ходе профессиональной совместной деятельности в процессе восприятия одного человека другим претерпевает изменения — от недифференцированного образа до суждения о другом человеке. Процесс формирования суждений о другом индивиде обслуживает множество других связанных с ним процессов — перцептивных, сенсорных, интеллектуальных [1]. Наличие определенного стереотипа восприятия у конкретного человека будет говорить о его способности воспринимать и обрабатывать информацию сенсорно-перцептивного характера в процессе межличностного взаимодействия (поведение человека, голос, позы, жестикуляции и т.п.). Протекание процессов социальной перцепции носит прогностический характер, иногда также может быть ошибочным (например, при первом восприятии человека). В процессе акмеологического развития преподаватель сталкивается с различными проблемами социального взаимодействия, и его интерпретация поведения конкретных людей зависит от его способности прогнозировать на основе имеющихся данных или впечатлений, полученных от общения [4].

В процессе жизни и профессионального развития нередки ситуации трудные и непредсказуемые, которые требуют от преподавателя напряжения при их решении. Адаптация к жизненным трудностям требует изменения самой личности педагога высшей школы, с опорой на его ресурсы и возможности [1]. Предчувствуя ту или иную сложную ситуацию, у человека есть время подготовиться. Именно прогнозирование таких ситуаций отражают адаптационную функцию антиципации. Опережающее отражение может выступать в качестве механизма адаптации, считает Л.А.Регуш [3]. И по ее мнению, чем быстрее меняется окружающая действительность, тем больше требуется чувство будущего или интуиция.

В русле системно-психологического подхода, мы представили модель антиципации, содержащую три уровня, которые обеспечиваются шестью параметрами психической организации:

1. *Рациональный*: он связан с использованием антиципации в решении задач проблемного типа. В его основе, вероятно, лежит рефлексивный анализ прошлого и настоящего опыта. В проблемной ситуации это проявляется как: планирование решения проблемы, переоценка результатов собственных действий, понимание временного контекста происходящих событий. Обеспечивается данный уровень речевым словарем и перцептивным параметрами.
2. *Конативный*: данный уровень затрагивает энергетическую сторону психики — эмоциональную, отражает триаду поведения намерение-желание — попытка. В таких стратегиях как конфронтация, дистанционирование, аффективные реакции ухода от проблемы, свербильность (как импульсивная реакция эмоционального сверхконтроля) проявляется именно уровень эмоционально-волевой и мотивационный. Здесь также имеют место быть *прокрастинация* (как постоянное стремление откладывать важные дела на «потом», испытывая при этом предвосхищающую тревогу), *интуиция* (как процесс получения знания без этапа логического вывода) [2].
3. *Суггестивный*: данный уровень связан с филогенетически древними реакциями ориентировки (условный рефлекс) и чувством опасности, которое внушается окружающей средой через неосознаваемые стимулы. Он обеспечивается субсенсорным и сенсомоторными процессами, которые связаны с регуляцией психической деятельности в коре больших полушарий (первичные, вторичные зоны обработки поступающей информации) регистрируются субъектом с помощью наблюдения [3]. Антиципация может выступать в виде *гипнабельности* как способности субъекта подвергаться гипнотическому воздействию, достигать гипнотического состояния той или иной глубины; неосознанного верования в те или иные приметы, признаки «сигналы».

Таким образом, на основе теоретико-методологического анализа основных концепций и подходов к антиципации, мы сделали следующие выводы:

1. Антиципация является свойством личности, имеющим уровни и функции в профессиональной деятельности преподавателя и заключающимся в опережающем отражении собственной деятельности и событий в пространно-временном контексте. Это свойство базируется на сенсорно-перцептивных, интеллектуальных и рефлексивных процессах, обеспечивающих протекание антиципации и встраивание ее в профессиональное сознание специалиста.
2. Проявления антиципации протекают как профессиональное целеполагание, прогнози-

рование ситуаций, что обеспечивает профессиональную адаптацию, общение и самореализацию преподавателя в высшей школе.

3. Значение антиципации профессиональной деятельности преподавателя заключается в ее участии в рефлексивном процессе постановки цели своего профессионального развития, удержании в памяти идеального образа своего акме, выстраивания своей деятельности на основе предвосхищающих результатов деятельности, согласно внутреннему «плану».

Перспектива исследования состоит в том, что изучение антиципации как свойства опережающего отражения является важным в понимании механизмов мобильности и гибкости специалиста при быстро меняющихся условиях жизни и условий труда. Для преподавателя важно развивать антиципацию всех уровней, так как их синтез приводит к формированию профессиональной интуиции, успешному решению трудностей, сокращению количества ошибок на почве бытовой интуиции. Обучение прогнозированию как профессиональной способности имеет особое значение в профессии педагога, врача, психолога и других профессий, где антиципация является неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бехтер А.А., Гончарова Е.В. Феномен антиципации в контексте акмеологического развития специалиста // Акмеология. 2015. — № 1. С. 32-38.
2. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. — М.: Наука, 1980. — 279с.
3. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. — СПб., Речь, 2003. — 352с.: илл.
4. Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека: монография. — М.: Наука, 1992. — 144 с.

Блинова Л.Н.

ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

Блинова Л.Н.- канд. пед. наук, доц. кафедры «Теория и методика педагогического и дефектологического образования», e-mail: lub@bk.ru (ТОГУ)

В статье обозначены основные компоненты готовности педагогов к условиям инклюзивной практики, описаны различные формы обучения, направленные на повышение профессиональных компетенций в обла-

сти инклюзивного образования у практических работников.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессионально-личностная готовность, подходы, формы обучения, Федеральный государственный образовательный стандарт

The article outlines the basic components of the preparedness of teachers to the conditions of inclusive practices, describes various forms of training aimed at improving professional competences in the field of inclusive education practitioners.

Key words: inclusive education, children with disabilities, vocational and personal readiness, approaches, Federal State educational standards

Базовые положения, концептуальные позиции Закона об образовании, Федеральный государственный образовательный стандарт, адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с ОВЗ определяют необходимость владения педагогами специальными компетенциями, обеспечивающими качество образования разных категорий детей. Новые запросы педагогической практики требуют определённого пересмотра структуры научного знания и выработки новых подходов к решению проблемы готовности педагогов к работе в обеспечении оптимальных условий для развития и социализации особого ребёнка.

Разделяя мнение И.А. Зимней, В.Л. Кругецкого, В.А. Сластенина, мы под готовностью понимаем не что иное как личностное образование, которые обеспечивает эффективность педагогической деятельности.

В условиях инклюзивной образовательной среды под готовностью следует понимать сложное интегральное качество личности педагога, способного обеспечить возможность результативной деятельности по включению ребёнка с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Рассмотрение различных подходов в научных исследованиях позволяет определить, что готовность к педагогической деятельности чаще всего представляется как интегральная модель, как особое состояние личности учителя, которое проявляется во взаимодействии нескольких ее компонентов: мотивационно-ценостного; когнитивного; операционально-практического; эмоционально-волевого и рефлексивного [1].

В структуре готовности педагогов к условиям инклюзивной практики выделяют такие же компоненты, однако специфичность содержания каждого из них обусловлена учетом особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Мотивационно-ценостная готовность педагогов к осуществлению инклюзивного образования предполагает осознание социальной значимости организации совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательной организации, организацию системы отношений субъектов образовательной среды, осознание социальной значимости результатов педагогического труда, потребность и интерес педагогов к выполняемой деятельности, способность к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Когнитивный компонент готовности характеризуется следующим: наличие системного видения специалистов на процесс моделирования инклюзивной образовательной среды; способность учителей интегрировать знания из различных научных областей (медицины, педагогики и коррекционной педагогики, психологии и специальной психологии); владение технологией работы по планированию, учебному содержанию, оценочной деятельности с использованием диагностических, коррекционных, просветительских и консультационных техник; учет особенностей психофизического развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья; оказание своевременной психолого-педагогической помощи и поддержки учащимся на уроке; владение разнообразными образовательными техниками и технологиями.

Операционально-практическая готовность предполагает умение организовать психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования, определять и рационально применять пути и способы коррекции нарушений психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также своевременно и результативно проводить работу по развитию личности ребенка, формировать навыки поведения и адекватное отношение детей к окружающей действительности.

Эмоционально-волевая готовность к осуществлению инклюзивного образования проявляется в готовности адекватно реагировать на преобразования в системе специального образования в России, в умении управлять собой в конкретных ситуациях, что, в свою очередь, сказывается на способности учителя к саморегуляции (способности регулировать (корректировать) свое эмоциональное состояние), в возможности осуществлять поиск новых форм, методов, подходов к разрешению сложных ситуаций, в развитии индивидуальных профессионально-личностных качеств педагога (эмпатия, конгруэнтность, толерантность, наблюдательность, сосредоточенность, педагогическая импровизация и др.).

Рефлексивная готовность предполагает своевременную оценку происходящего и проявляется в умении видеть свои возможности в ходе осуществления всего процесса психолого-

педагогического сопровождения ребенка в условиях инклюзивного образования, в самооценке готовности к инновациям, в определении соответствия решения профессиональных задач поставленным образцам [3].

Отмечая социально-педагогическую направленность в деятельности учителя, организующего инклюзивное образование, следует указать на важность психологической готовности к ее осуществлению. Педагогам должны быть присущи такие качества личности, как эмпатийность, деликатность и тактичность, человечность и гуманность, развита психологическая компетентность, организаторские и коммуникативные способности. Он должен иметь высокую духовную культуру и нравственность, социальный интеллект (т. е. адекватно воспринимать и анализировать социальные ситуации и других людей); уметь быть интересным для окружающих и быть направленным на интересы, потребности и защиту человеческого достоинства ребенка; уметь соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника; стремиться к постоянному повышению профессиональных знаний; обладать моральной чистотой и честностью в профессиональном деле; соблюдать этику взаимоотношений с людьми [2]. Переход на уровневую подготовку в системе высшей школы определило необходимость пересмотра структуры научных знаний и выработки новых подходов к образованию и технологии, включение в процесс подготовки интегрированных курсов, ориентированных под реальные запросы формирования профессиональной компетенции и личностной готовности, обеспечивающих органическое слияние содержания, методов и форм организации учебного процесса в целях повышения его эффективности. Интегрированная подготовка обеспечивает глубокое теоретическое осмысление основ целостной профессиональной деятельности педагога с опорой на обобщенную теоретическую модель профессиональной деятельности, включающую предмет, цель, характеристику важных качеств будущего специалиста в сложной системе внутренних психических состояний и свойств его личности (профессиональная компетентность); формирование умений практической реализации основных теоретических положений посредством их насыщения конкретной спецификой в аспекте практического применения. Для активизация процесса самосовершенствования и изменения мотивационно-ценостного; когнитивного; операционально-практического; эмоционально-волевого и рефлексивного потенциалов личности учителя нами были разработаны и прошли успешную апробацию специальные теоретико-практические курсы «Особенности работы с детьми, имеющими ОВЗ», «Психолого-педагогические технологии работы с детьми с ЗПР», на изучение которых отводится 72 часа, из них: 26

— лекционных; 12 — тренинговых занятий; 12 — занятий по педагогическому проектированию; 22 — семинарско-практических.

Закон об образовании закрепляет положение о существовании нескольких форм профессионального обучения, в том числе высшего и дополнительного профессионального, к которому относятся курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки Одним из эффективных форм повышения профессиональной готовности современных педагогов является создание ресурсных центров на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Именно в специальных (коррекционных) учреждениях десятилетиями накапливался успешный опыт обучения детей с особыми образовательными потребностями и сосредоточен основной кадровый потенциал специалистов, работающих с детьми данной категории.

Определение ключевых компетенций и уровня готовности педагогов к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья является важным условием при отборе содержания программ профессиональной подготовки педагогов в дополнительном профессиональном образовании.

В области дополнительного профессионального образования следует выделить организационно-педагогическое сопровождение как форму работы со слушателями и осуществлять краткосрочное и пролонгированное сопровождение специалистов.

Выбор вида сопровождения зависит от запроса и потребностей слушателей, территориального подхода, специализации специалистов. Особое место в определении форм повышения квалификации должно занять самосопровождение. Оно дает возможность педагогам рефлексировать на предмет собственной профессиональной компетентности и в отношении своих коллег, осуществлять собственную научно-исследовательскую деятельность, публиковать результаты своих исследований в изданиях.

Использование интерактивных форм и активных методов обучения (семинаров-дискуссий, семинаров-диспутов, круглых столов, деловых игр) способствует свободному обмену мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, раскрытию взаимосвязи теории и практики, а также рассмотрению обсуждаемых вопросов с позиций современной науки [4]. Руководствуясь тем, что мотивация к самосовершенствованию может быть обеспечена преобладанием аффективного над когнитивным, в модели в качестве основного активизирующего средства использовалось педагогическое проектирование. Педагогическое проектирование составляет основу формирования профессионального сознания, которое позволяет индивидууму выделять себя в профессиональном сообществе, познавать свой внутрен-

ний мир и определенным образом относиться к себе как к человеку, личности и профессионалу. Работа над проектом представлялась как решение групповых задач. Выбор групповой формы работы над проектом обусловлен такими существенными проявлениями, как: социальная фасилитация, сдвиг риска, групповая поляризация, синхронизация уровней притязания. Проектирование способствовало переходу от коллективной мыследеятельности по выделению проблем работы с определенными типологическими группами детей с трудностями в обучении и определении инвариантных способов коррекционно-обучающего взаимодействия к индивидуальному выделению своей проблемы, постановке собственной задачи, определению своего пути, поиска фронтального и индивидуального взаимодействия с учащимися.

Особое место в модели занимали тренинга. Их введение продиктовано следующими проблемами: во-первых, сама подготовка учителей предполагала групповое взаимодействие, коллективное творчество в работе над проектом, что требовало установления эмоциональных отношений; во-вторых, необходимо было обеспечить качественное изменение установок личности учителя для дальнейшего установления с учащимися гуманистических отношений. Тренинговые занятия включали несколько разделов, каждый из которых был посвящен решению специфических проблем, с которыми сталкивается учитель в своей работе: проблемы аутентичного самоопределения; проблемы эффективного общения с учащимися, коллегам, родителями; проблемы, связанные с оптимальными стратегиями решения конфликтов и коллизий ценностей. Важный элемент тренинговых занятий — обучение «языку принятия», показ неэффективности «языка угроз». Тренинги приближали педагогическое общение к общению терапевтическому, которое способствовало личностному росту учителя, гармонизируя систему его внутренних отношений.

Фаза практической реализации проекта была направлена на раскодирование стереотипов педагогов в обучении школьников, на формирование новых организованностей сознания, экспертизу реализации собственного проекта по созданию условий для полноценной социальной адаптации детей с ОВЗ. При построении стратегии взаимодействия с учащимися учителями широко использовались диагностические данные специалистов. С опорой на эти данные составлялась индивидуальная программа, отвечающая модальности восприятия каждого отдельно взятого ученика. Приходило осознание того, что вариативную часть работы с детьми с ОВЗ обучение составляет не набор разноуровневых заданий, а индивидуальное, адресное их конструирование, отвечающее их возможностям.

Таким образом, решение задачи повышения готовности педагога к работе в инклюзивных

условиях, как одной из приоритетных современной школы, возможно при реализации разнообразных форм их обучения и содержания образовательных программ, формирующих его новую профессиональную позицию.

Библиографический список

1. Блинов Л.В., Макарова И.А. Развитие идей интегрированного образования: от истории к современности// Педагогическое образование и наука. 2011. № 5. С. 51-59.
2. Блиннова Л.Н. Интеграционные процессы в системе образования и их экстраполяция в подготовке педагогов// Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения/ Якутск: ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Амосова», 2011. С.206-208.
3. Блиннова Л.Н. Проблема подготовки кадров для реализации идеи инклюзивного образования Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. — М.: МАНПО, 2015. С. 493-497
4. Блиннова Л.Н. Профессионально-личностная готовность педагогов как условие реализации ФГОС для детей с ОВЗ // Особые дети в обществе: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015г.– М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015.

Богомаз З.А.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Богомаз З.А. — проректор по учебной работе КГБОУ ДПО ХКИПКСПО, e-mail: zlatabogomaz@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы саморазвития преподавателей и мастеров производственного обучения как одно из условий развития профессионально-педагогической позиции педагогических работников в условиях профессиональной переподготовки

Ключевые слова: высококвалифицированный специалист; позиция; профессионально-педагогическая позиция; саморазвитие; профессиональная переподготовка; качество подготовки

The article discusses the issues of self-development of teachers and masters of industrial training as one of the conditions of development of professional-pedagogical position of teachers in terms of professional training

Key words: highly qualified specialist; position; professional and pedagogical position; self-development; professional retraining; the quality of training

Развитие экономики страны, ее конкурентоспособности на мировом рынке во многом определяется качеством подготовки специалистов. Происходящие изменения в социальной, экономической и культурной сферах страны привели к трансформации представлений о целях, функциях системы профессионального образования в России.

Обеспечение качественными педагогическими кадрами является важным условием для дальнейшего развития образования. Реализация ФГОС СПО, учёт требований рынка труда обуславливают новые подходы к системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников сферы профессионального образования.

Мастера производственного обучения и преподаватели общепрофессиональных и профессиональных дисциплин (далее — преподаватели) сегодня не только реализуют требования федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, но и непосредственно участвуют в формировании содержания образования.

Основное назначение деятельности преподавателя и мастера производственного обучения состоит в решении двух важнейших и взаимосвязанных задач: с одной стороны, они в значительной степени способствуют формированию будущего высококвалифицированного специалиста, востребованного на рынке труда, а с другой — влияют на формирование его личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию. Качество подготовки конкурентоспособного выпускника обусловлено, в первую очередь, качеством преподавания. Поэтому перед системой профессионального образования стоят задачи, требующие высокого уровня компетентности всех, кто обеспечивает процесс обучения.

Мастера производственного обучения и преподаватели — это, в первую очередь, специалисты высокого уровня, пришедшие из различных производств с развитыми профессиональными компетенциями, однако выполняемая ими в образовательных учреждениях педагогическая деятельность требует серьёзной подготовки по педагогике и психологии, поскольку не все они обладают необходимым уровнем педагогического мастерства. В целом же данная категория работников обладает недостаточными знаниями по общей, возрастной, педагогической психологии, методике обучения, не всегда эффективны применяемые ими способы педагогического взаимодействия, что отражается на качестве подготовки обучающихся. Будучи хорошими специалистами в своей деятельности, преподаватели и мастера

оказываются недостаточно подготовленными к деятельности педагогической.

Кроме того, главная проблема состоит не только в том, что применяемые преподавателями и мастерами производственного обучения способы педагогического взаимодействия со студентами нередко оказываются недостаточно эффективными, сколько в их неготовности понять обучающегося, неумении вести с ним серьёзный диалог.

Несомненно, деятельность инженера, мастера на производстве и педагогическая деятельность существенно разнятся между собой. Научить своему ремеслу любого человека, передать свой опыт и профессиональные секреты хороший специалист может и без опоры на психологопедагогические знания. Однако, говоря о профессионально организованном процессе преподавания, в первую очередь, мы понимаем, что речь идёт о том, на какие человеческие ресурсы нужно опираться, чтобы обучающийся не только освоил процесс обучения на уровне «делай как я», но и осознал этот процесс, проявил себя, стал по существу «мастером своего дела».

Сегодня в системе образования чрезвычайно востребованы педагогические работники, обладающие широким кругозором, владеющие современными педагогическими технологиями. Разнообразие видов профессиональной деятельности, осваиваемых обучающимися учреждений довузовского профессионального образования, требует привлечения в эти учреждения специалистов, являющихся профессионалами в своем виде деятельности, но не всегда обладающих необходимым уровнем педагогического мастерства. Задача состоит не только в том, чтобы привлекаемые в учреждения профессионального образования специалисты из различных сфер производства осваивали основы психологии, педагогики, методики преподавания, но чтобы их психологопедагогическая подготовка затрагивала более глубинные структуры, способствуя формированию у них профессионально-педагогической позиции.

В наиболее общем лингвистическом значении «позиция» (от лат. *positio*) трактуется как точка зрения, мнение в каком-нибудь вопросе, точка зрения, отношение к чему-либо; действия, поведение, обусловленные этим отношением. В психологопедагогических исследованиях «позиция» в широком смысле определяется как устойчивая система отношений человека к определённым сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. В более узком смысле речь идёт об определённой точке зрения по какому-либо вопросу или оценке явления, события, действия, а также поведение, обусловленное этим отношением или оценкой [4]. Сравнение этих определений показывает их схожесть и общую гуманитарную направленность,

ориентацию на характеристику позиции через отношение человека к познаваемой им действительности и собственной деятельности.

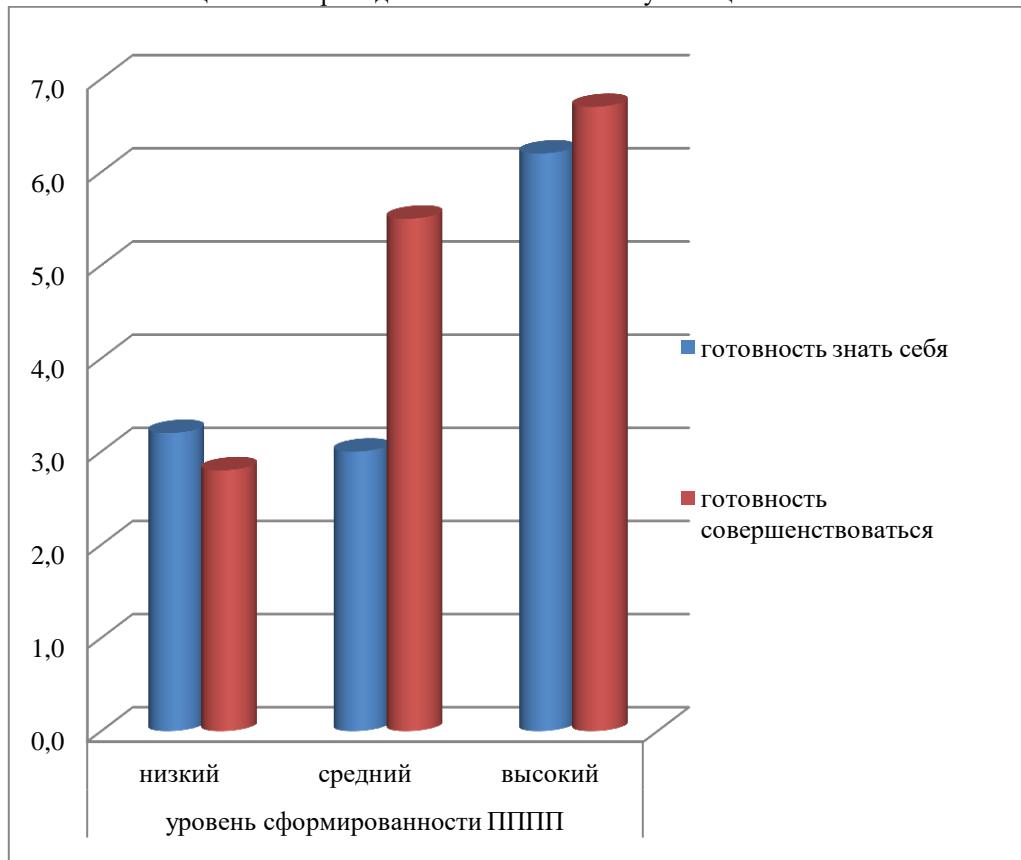
Впервые термин «позиция» был введён в профессиональный обиход австрийским врачом и психологом А. Адлером [1]. Рассматривая психологическое развитие человеческой личности, учёный определял позицию в качестве движущей силы в стремлении человека занять определённое место в обществе. С этой точки зрения позиция выступает как доминирующее отношение человека к существующей для него проблеме, вопросу или явлению.

Профессиональная позиция содержит точку зрения, отношение к назначению своей профессии и действия, поведение, обусловленное ими; представляет собой систему интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, профессиональной действительности и деятельности [2].

При рассмотрении понятия «профессионально-педагогическая позиция» мы приходим к по-

ниманию, что профессионально-педагогическая позиция педагога является интегральной характеристикой личности, отражающей суть процесса профессионализации, и формируется в конкретной профессиональной педагогической среде.

Уровень сформированности профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения связан с развитием субъектных характеристик их личности: активностью, способностью к целеполаганию, свободой выбора и ответственности за него, осознанием собственной уникальности, пониманием и принятием другого, саморазвитием, а также развитием профессиональной самооценки, уровнем профессиональных притязаний, развитием психолого-педагогических компетенций, развитием рефлексивных, информационных и предметно-действенных компетентностей, то есть стремлением саморазвиваться в своей профессиональной деятельности. Саморазвитие и самореализация личности являются составной частью самоактуализации.



Анализ изучения вопросов, связанных с изучением развития личностных и профессиональных качеств личности преподавателей и мастеров производственного обучения проводился на базе краевого государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образовательного учреждения «Хабаровский краевой институт переподготовки и повышения квалификации в сфере профессио-

нального образования». Обучение на курсе профессиональной переподготовки «Педагогика и психология профессионального обучения» проходили 36 преподавателей и мастеров производственного обучения, не имеющих специального педагогического образования. Возрастной диапазон слушателей от 25 до 63 лет. 61 % респондентов имеют высшее образование, 39 % среднее специальное. Гендерная принадлежность опро-

шенных представлена следующим образом: 71 % женщин, 29 % мужчин. Общий трудовой стаж варьируется от 3 до 38 лет.

Для формирования новой для них позиции — профессионально-педагогической, необходима готовность педагогов к саморазвитию. Поэтому стал вопрос об исследовании готовности к саморазвитию. Оценка готовности мастеров производственного обучения и преподавателей к саморазвитию проводилась с использованием методики «Психологический личностный профиль» (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта) [3].

По результатам диагностики были выделены три группы: высокий, средний и низкий уровни сформированности профессионально-педагогической позиции педагога. Так у педагогов первой группы наблюдается высокий уровень готовности к саморазвитию: желание знать себя и готовность к изменениям. Высокое желание совершенствоваться, но не желание знать себя, отсутствие готовности к саморазвитию продемонстрировали респонденты второй группы.

У тех педагогов, у кого выше готовность к саморазвитию, профессионально-педагогическая позиция, будет формироваться успешнее, быстрее, у тех, кто не ориентирован на саморазвитие, вероятно, будут трудности.

Стремление к саморазвитию обуславливает психологические возможности развития и позволяет говорить о взаимосвязи с уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции педагога. С увеличением первого, второй также увеличивается, что и актуализирует необходимость в процессе профессиональной подготовки создавать организационно-педагогические условия, направленные на развитие личности преподавателей и мастеров производственного обучения, что в свою очередь будет являться фактором повышения качества образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995.-292 с.
2. Психологический словарь/Под ред. В. В. Да- выдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М., 1981.
3. Ратанова Т. А. Психодиагностические методы изучения личности: учеб. пособие для вузов; рекомендовано Мин. образования / Т. А. Ратанова Н. Ф. Шляхта. — 4-е изд., испр. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2005. — 320 с.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. СПб: Питер, 2000. — 720 с.

Гаврищак М. В., Дудар О. Л., Саломатова С.Н., Цыганенко И. Г.

МЕТОДОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Гаврищак М. В. — заведующий; Дудар О. Л. — воспитатель 1 категории, Цыганенко И. Г. — заместитель заведующей по учебно-воспитательной работе МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад №167 «Родничок», e-mail: ds_rodnichek1@mail.ru; Саломатова С.Н. — старший преподаватель кафедры «Маркетинг и коммерция», e-mail: vetrova_svetlana@mail.ru (ТОГУ).

В статье рассматривается методология инновационной деятельности в системе непрерывного образования личности старшего дошкольного возраста при условии создания и внедрения информационных технологий средствами компьютерного игрового комплекса.

Ключевые слова: инновационный поход, информационные технологии, старший дошкольник, система непрерывного образования, компьютерный игровой комплекс, предметно-развивающая среда, методический комплекс

The article discusses the methodology of innovation in continuing education of the person of the senior preschool age, provided the creation and implementation of information technologies by means of computer gaming industry.

Key words: innovative approach, information technology, older preschoolers , the system of continuous education, computer gaming complex, detail- developing environment, methodical complex.

В данной статье авторы рассматривают пример технологии внедрения инновационной деятельности в образовании в разрезе одного из участников муниципальной экспериментальной площадки г. Хабаровска — МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 167 «Родничок».

Темой исследования данной площадки является формирование мотивационной, интеллектуальной, операционной готовности старшего дошкольника к использованию информационных технологий средствами компьютерного игрового комплекса (далее КИК).

Перед площадкой поставлены следующие задачи:

- подготовка кадрового ресурса;
- формирование нормативно-правовой базы;
- материально-техническое обеспечение;
- методическое обеспечение.

Объектом эксперимента являются: мотивационная, интеллектуальная, операционная готов-

ность старшего дошкольника к использованию информационных технологий.

Цель эксперимента: формирование мотивационной, интеллектуальной, операционной готовности старшего дошкольника к использованию информационных технологий в своей деятельности.

Ожидаемый результат эксперимента:

- комплект научно-методической и нормативно-правовой базы внедрения КИК в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения;
- КИК как элемент обогащения предметно-развивающей среды дошкольного образовательного учреждения;
- разработка методического обеспечения организации образовательного процесса для формирования мотивационной, интеллектуальной, операционной готовности старшего дошкольника к использованию информационных технологий средствами компьютерного игрового комплекса;
- модель взаимодействия участников образовательного процесса и методический комплект здоровьесберегающих приемов в работе с детьми старшего дошкольного возраста при использовании КИК;
- сформированность мотивационной, интеллектуальной, операционной готовности старшего дошкольника к использованию информационных технологий.

Эксперимент был разбит на 4 этапа, промежуточные итоги каждого этапа представлены ниже.

В ходе первого организационного этапа (февраль-август 2011 г.):

- коллектив изучил и провел анализ научно-методической литературы на основе, которой была разработана нормативно-правовая база.
- сформирована специализированная информационно-образовательная среды — компьютерный игровой комплекс: компьютерный зал, мини-спорткомплекс, комната психологической разгрузки.
- повышен уровень профессионального мастерства педагогов и специалистов ДОУ.
- созданы творческие группы из квалифицированных и творческих специалистов для работы по эксперименту.
- проведена базовая диагностика уровня развития старших дошкольников в ДОУ.
- составлены программы новых информационных технологий в обучении старших дошкольников.
- выбраны методы и приемы в обучении и сбережения здоровья детей.
- разработаны критерии оценки готовности (мотивационная, интеллектуальная, операционная) старшего дошкольника к использованию информационных технологий.

- родители (законные представители) ознакомлены с разработанной программой.

Промежуточные итоги второго этапа (первый год обучения сентябрь 2011 г. — август 2012 г.):

- проведена входящая диагностика первого года обучения.
- разработан календарно-тематический план первого года обучения.
- на основе дифференцированного и индивидуального подходов проведено приобщение детей к незнакомой для них деятельности.
- организован семинар — практикум для коллег с целью ознакомления их с условиями и содержанием работы, аппаратным и программным обеспечением КИК.
- знакомство родителей с особенностями детской деятельности в компьютерно-игровом комплексе первого года обучения и разработка рекомендаций по использованию компьютерных игр в семейном воспитании.
- установление и развитие содержательных связей в воспитательно-образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения.
- проведен мониторинг результатов.

Промежуточные итоги третьего этапа (второй год обучения сентябрь 2012 г. — август 2013 г.):

- проведена входящая диагностика детей.
- разработан календарно-тематический план второго года обучения.
- проведено усовершенствование методики организации компьютерных игр с учетом возрастных и индивидуально-типологических особенностей воспитанников.
- установление и развитие содержательных связей в воспитательно-образовательном процессе ДОУ.
- знакомство родителей с особенностями детской деятельности в КИК второго года обучения и разработка рекомендаций по использованию компьютерных игр в семейном воспитании.
- мониторинг результатов.

Итоги четвертого этапа (сентябрь 2013 г. — январь 2014 г.):

- подведены итоги эксперимента на основе диагностики и мониторинга.
- обобщен опыт и разработаны методические рекомендации по организации КИК в ДОУ и его влияния на развитие познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста.

Особо хотелось бы отметить, что в ходе эксперимента была создана программа «Информатика для малышей», которая интегрирует:

1. Образовательную «Программу подготовки дошкольников к информатике» на базе А.В. Горячева (электронный вариант), Н.В. Ключ

- (безмашинный вариант), организационно-педагогические рекомендации авторов, изложенные в пособии «Все по полочкам»;
2. Информационные технологии, обеспечивающие воспитанникам навыки использования компьютера (как средства получения полезных навыков, поддерживающих деятельность дошкольников) и другие информационно-технологические навыки;
 3. Поддержку самостоятельной работы с компьютерными развивающими заданиями;
 4. Творческую среду ПервоЛого 3,0, предназначенную для применения в дошкольном образовании и начальной школе.

Таким образом, обучение дошкольников по разработанной программе, ориентировано на пропедевтику школьного базового курса информатики. Так же программа, с помощью логических операций, способствует развитию необходимых умений, которые формируют алгоритмический стиль мышления, системный подход в решении проблем, последующее освоение основ формальной логики на основе тщательно подобранных серий игр и задач.

Разработанная программа представляет собой модифицированную версию программы «Все по полочкам» — 23 %, авторские разработки составили 77 %.

Задачами разработанной программы является:

- формирование первоначального умения и навыков работы с персональным компьютером;
- формирование основных представлений о построении логических моделей;
- формирование элементарного понятия формальной логики;
- содействие развитию познавательных психических процессов и интеллектуально-творческих способностей старших дошкольников посредством КИК (специально подобранных компьютерных развивающих программ и упражнений), использование компьютера в своей деятельности, информационных технологий;
- создание условий для общего развития личности ребенка;
- сохранение здоровья ребенка на всех этапах образовательного процесса.

Программа построена на следующих принципах:

- систематичности и последовательности;
- сочетания научности и доступности;
- новизны;
- интеграции;
- культурообразности;
- развивающего обучения;
- воспитывающего обучения;
- индивидуализации;
- связи с жизнью;

- сознательности и активности детей в усвоении знаний и их реализации.

Таким образом, за период 2011-2013 гг. организованная тематическая площадка достигла следующих результатов:

1. На базе компьютерного игрового комплекса проведен ряд мероприятий для педагогов и родителей:
 - выступления на родительских собраниях;
 - индивидуальные беседы с родителями;
 - открытые занятия для: педагогов детского сада №83; заведующих детских садов и их заместителей г. Хабаровска и родителей;
 - выступление перед слушателями курсов ДВГУ «Основные стратегии инновационного развития. Инновации в дошкольном образовательном учреждении: новые подходы, авторские программы, воспитательно-образовательный процесс»;
 - мастер класс для курсов повышения квалификации воспитателей ДОУ по теме: «Использование компьютерно-игрового комплекса «В стране География» в КГБОУ ДПО «ХК ИРО» и знакомство педагогов края и знакомство гостей из Якутии с работой»;
 - выставка-презентация «Инновации в XXI веке в образовании», мастер класс «Создание живой картинки в творческой программируемой среде ПервоЛого»;
 - городской семинар-практикум;
 - участие в виртуальной площадке;
 - открытое НОД и знакомство с программой «Информатика для малышей» слушателей курсов ДВГУ.
2. Мероприятия с участием детей:
 - публикация мероприятий по акции «Про Маму в журнал» в журнале «Расти с Хабаровском» (октябрь-ноябрь 2012 года);
 - демонстрация лучших работ в арт-студии «Родничок»;
 - создание подарков к праздникам для своих родных.
3. Количество работ детей, участвовавших в российских и международных конкурсах, выполненных на базе компьютерно-игрового комплекса увеличилось с 25 % до 56 %:
 - во всероссийском и городском конкурсах «Новогодняя открытка» (декабрь 2012г.);
 - в международном конкурсе «Мир во всем мире» (февраль — июнь 2013г.);
 - Положительное отношение родителей к деятельности детей в компьютерно-игровом комплексе увеличилось. Так же увеличилось количество детей из одной семьи, посещаемых занятия до 5 %.
 - Количество поданных родителями заявлений на занятия в компьютерно-игровом комплексе с начала эксперимента до конца эксперимента возросло на 25 %.

- Основные результаты диагностики внедрения информационных технологий в процесс обучения показали:
- снижение с 94 % до 47 % потребности детей играть в такие игры как «гонки», «стрелялки», «салоны красоты», при одновременном увеличении с 6 % до 53 % потребности детей играть в развивающие игры (рис. 1).
- динамика показателей значимости компьютерной деятельности для ребенка показывает уверенный рост с 29 % в сентябре 2011 года, 39 % — в мае 2012 года, 49 % — в сентябре 2012 года и в апреле 2013 года 52 %.
- динамика показателей желания найти ответ с помощью компьютера так же имеет существенный рост в сентябре 2011 года 12 %, в мае 2012 года -39 %, в сентябре 2012 года — 42 %, в апреле 2013 года 48 %.
- динамика показателей операционной подготовки ребенка к показывает, что в начале эксперимента 45 % опрошенных детей старшей группы имели низкий уровень подготовки, а к концу этот показатель стал равен 0 %. Соответственно высоким уровнем подготовки в начале эксперимента обладали 0 % из общего количества опрошенных, но уже к концу этот показатель составил 54 % высокого уровня подготовки, а 46 % средний уровень подготовки ре-

бенка к использованию информационных технологий (рис. 2).

- результаты показателей диагностики интеллектуального развития детей показал, что с начала эксперимента высокий уровень интеллектуального развития ребенка составлял 6 %, а к концу эксперимента — 14 %, низкий уровень в начале эксперимента составил 25 % от общего количества детей, а к концу эксперимента он снизился до 20 % (рис. 3).
- 4. В ходе эксперимента проводился мониторинг состояние здоровья детей по следующим показателям: состояние центральной нервной системы, состояние органов чувств, состояние зрительного анализатора, осанка ребенка. Результат — общее состояние детей, участвующих в ходе эксперимента, осталось на прежнем уровне.
- 5. Таким образом, рассмотренная в статье методология инновационной деятельности в системе непрерывного образования личности старшего дошкольного возраста при условии создания и внедрения информационных технологий средствами компьютерного игрового комплекса на базе дошкольного учебного учреждения показывала высокую степень результативности. В 2013 году модифицированная программа «Информатика для малышей» была включена в городскую картотеку инновационного педагогического опыта.

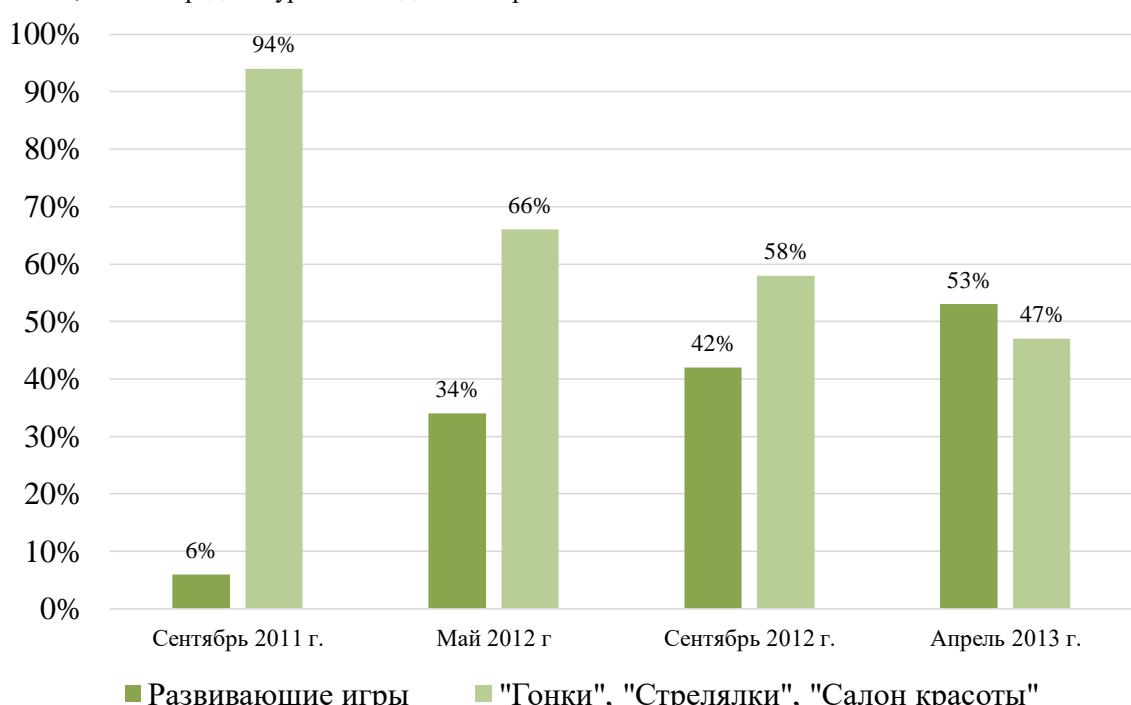


Рис. 1. Динамика показателей уровня мотивации ребенка к использованию информационных технологий в своей деятельности

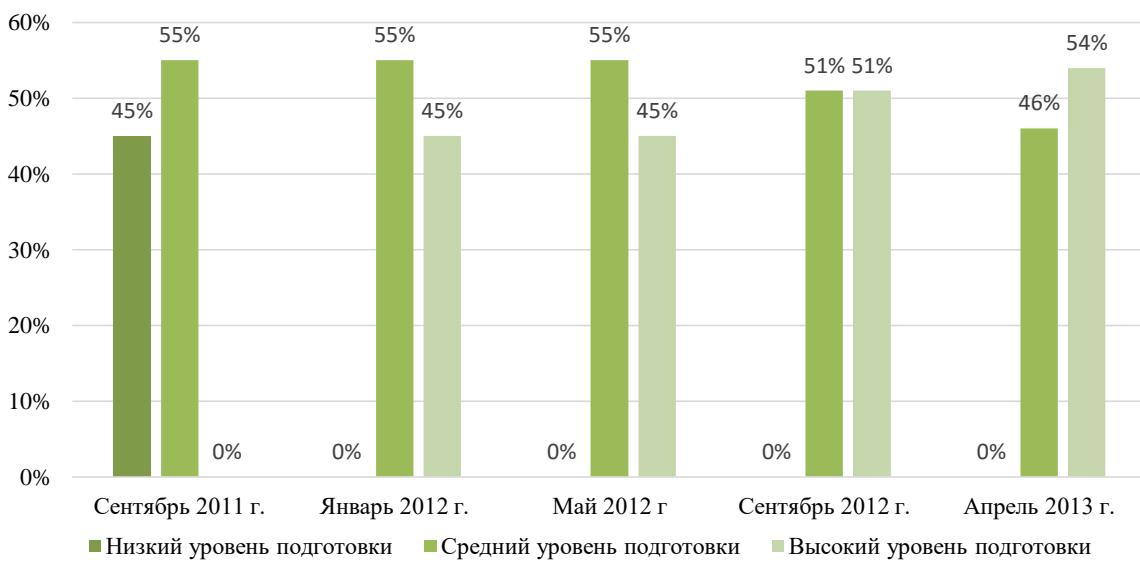


Рис. 2. Динамика операционной готовности ребенка к использованию информационных технологий в своей деятельности в разрезе низкого, среднего и высокого уровня подготовки

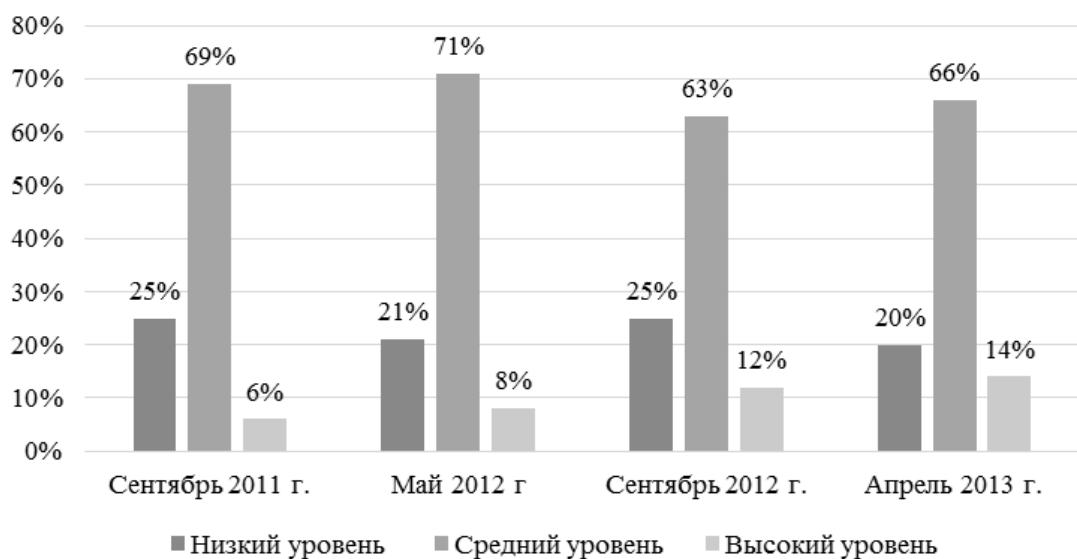


Рис. 3. Динамика показателей диагностики интеллектуального развития детей, участвующих в эксперименте

Гомза Т.В., Супрунова А.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Гомза Т.В. — канд. хим. наук, доц., доц. кафедры «Химия», e-mail: gomza_tv@mail.ru; Супрунова А.А — студентка гр. ООС-41, e-mail: [\(ТОГУ\)](mailto:raisa-suprunova@list.ru)

Обсуждается необходимость педагогической поддержки студентов, возможности и содержание этапа диагностирования, позволяющего получить общие представле-

ния о готовности к обучению, наличии предикторов академической успешности студентов.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, предикторы успешности деятельности, анкетирование, мониторинг.

In this article we discuss engineering education, the problem of its content and bureaucratization of educational management.

Keywords: engineering, engineering education, criteria of effectiveness, engineer's training.

Идея педагогической поддержки обучающегося в образовательном процессе со стороны пре-

подавателя, предложенная в свое время О. С. Газманом, как система совместного поиска путей решения проблем ребенка [1], в последнее время все более находит свое развитие по отношению к обучению более взрослых субъектов образовательной деятельности, прежде всего студенческой молодежи [2,3].

Повышение качества образования в рамках субъектоцентрической парадигмы предполагает его индивидуализацию, т.е. учет различия студентов по огромному числу разнообразных переменных: психологических, социальных, демографических, экономических, делает необходимым «подстраивание» образовательной среды под студента, создавая условия для обучения лиц в различной степени подготовленных к обучению в вузе, организуя их педагогическое сопровождение — процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии сопровождаемого [3].

Разрабатывая тактику педагогической поддержки, большинство авторов [4,5] выделяют следующие этапы движения совместной деятельности, которые по отношению к учебной деятельности можно интерпретировать следующим образом:

- диагностический, включающий установление контакта, накопление сведений о готовности и способности студента к обучению, выявление его личностных особенностей и наличия предикторов успешности обучения;
- поисковый, заключающийся в поиске решения проблемы, способов преодоления трудностей;
- договорной, представляющий собой проектирование совместной деятельности и взаимную договоренность о действиях;
- деятельностный — помочь и взаимодействие, выбор форм деятельности, помочь в ее осуществлении;
- рефлексивный (обсуждение, констатация результатов, осмысление опыта).

Теоретическое осмысление в психологической и педагогической науках потенциала педагогической поддержки указывает на ее высокую результивность, но в практике обучения студентов высшей школы требует больших исследовательских ресурсов (наличие в вузе психологических исследовательских центров), «слаженных действий междисциплинарной команды» [2].

В теоретических исследованиях ведутся поиски надежных предикторов индивидуального развития, т.е. признаков, по которым можно строить прогноз дальнейшего развития, дальнейшей деятельности человека [6].

По отношению к академической успешности на первое место традиционно выдвигались когнитивные способности, интеллект, однако исследования последних лет [2, 7, 8] показывают, что во

многих случаях для успешного обучения оказываются не менее важными личностные особенности, отвечающие за их успешное использование [8].

В качестве психологических предикторов академической успеваемости исследовались атрибутивный стиль, психологическое благополучие, различные типы мотивации, жизнестойкость, воля, настойчивость [2, 6-9] и так далее. Продолжаются исследования «Большой пятерки» состоящей из пяти иерархически организованных измерений: Экстраверсии, Согласия, Сознательности, Нейротизма и Открытости опыту [10]. В исследованиях по психодиагностике [9] вводится понятие личностного потенциала.

В принципе возможен и такой вывод: «успешный студент должен быть аккуратным и последовательным, уметь следовать алгоритму, планомерно двигаться к цели, несмотря на возможные трудности, и при этом быть любознательным, открытым к новым точкам зрения» [10]; «открытость опыта и сознательность являются наиболее значимыми позитивными предикторами успеваемости школьников, а психотизм — негативным» [8].

В практической деятельности при прогнозировании успешности студента в обучении чаще всего ограничиваются значением «среднего балла», не смотря на то, что психологи давно уже доказали его недостаточность.

Возможность прогнозирования индивидуального развития основана на наличии онтогенетически стабильных психологических характеристик и строится вокруг изучения вклада личностных особенностей человека в достижение результата. Способом составить представление о человеке является знакомство с его жизненными достижениями: при поступлении на работу для этого подается резюме, можно было бы познакомиться с портфолио студента [11]. Однако, как правило, преподаватель, начинаящий работу с группой никаких сведений о студентах не получает, следовательно, не имеет никаких оснований для выстраивания системы индивидуальной педагогической поддержки.

Установление субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом — одна из основ успешности студентов в обучении. Этот тезис подтверждает и тот факт, что в отзывах студентов об образовательном процессе в вузах на первом месте стоит неудовлетворенность формализацией отношений [12, 13]. Проблемы взаимоотношений основных субъектов образовательного процесса в вузе реально существуют и накладывают свою печать на многие стороны его функционирования [14]. Уменьшение часов аудиторных занятий снижает возможность личностного общения и все больше придает конвейерный характер образовательным технологиям.

Поскольку сокращение аудиторного времени коснулось химии как предмета раньше других (в начале девяностых годов), то, в поисках способов проведения диагностического этапа, позволяющего установить сформированность универсальных учебных действий, освоение которых дает «возможность достигнуть самосовершенствования путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [2], определить индивидуальные психологические показатели учащихся, готовность и способности студента к обучению, нами была разработана методика нарративированного анкетирования студентов. Методика позволяет непрямым способом определить наличие (или отсутствие) предикторов академической успешности на основании анализа предшествующей деятельности. Вопросы при этом задаются всей аудитории сразу, сопровождаются комментариями, а ответы каждый студент дает письменно в вольном стиле, сопровождая примечаниями собственных достижений.

Начинается разговор с обсуждения результатов изучения химии в школе (оценка в аттестате, самооценка) и форм обучения (углубленное, с факультативами, олимпиадами), что позволяет выделить более подготовленных по предмету студентов.

Обязательные вопросы касаются получения дополнительного образования (курсы, кружки, школы). По мнению О.А. Блиновой, дополнительное образование занимает особое место в системе современного школьного образования, поскольку оно «определяется двумя факторами: это пространство свободы как для ученика, так и для педагога», а свобода – это необходимое условие для творчества и самореализации [15]. Дополнительное образование реализует образовательные программы, направленные на развитие личности, ее общей культуры и индивидуальных способностей, освоение социокультурных ценностей, профессиональную ориентацию, организацию творческого труда, содержательного досуга, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья. Выбирая возможность заниматься интересным видом деятельности, обучающиеся развивают те стороны личности, которые становятся предикторами успешности в вузовском обучении [16].

Один из важных — вопрос о выборе специальности (по ее перспективности и интересу к будущей деятельности или по настоянию родителей, рекомендации друзей, по количеству набранных при поступлении баллов).

В процессе анкетирования можно задать вопросы о наличии хобби, литературных и музыкальных пристрастиях, отношению к СМИ, телевидению и т.д. Если анкетирование проводится в сугубо доброжелательном ключе, сопровождается сообщением преподавателя некоторых сведений о своих увлечениях, то ответы получаются довольно по-

дробные, позволяющие предположить, что студенты обращаются к содержанию автобиографических воспоминаний и хочется надеяться, что это — ««самоопределяющие воспоминания», в которых фиксируется самооценка по значимым параметрам Я-концепции» [17].

Анализ анкетных материалов накопленных за время педагогической деятельности автора, позволяет делать выводы как об общих изменениях, имеющих место в отношении молодежи к образованию, так и получить общее представление о каждом студенте. Безусловно, встает вопрос о достоверности результатов. Но заполненная «от руки» анкета демонстрирует способность связного формулирования мыслей, аккуратность, грамотность. Конечно, знакомство с портфолио, позволило бы узнать о студенте больше, тем более, что успешные студенты в меньшей степени упоминают в анкете о своих достижениях: соавтор данного текста, например, написала о дополнительном образовании «занималась научно-исследовательской работой по экологической тематике», не упомянув о своем участии в международных конференциях еще во время обучения в школе [18].

Систематизация полученных материалов позволяет выстроить характер педагогической помощи, особенно, в случаях, когда она явно потребуется.

Договорной этап предполагает разработку индивидуальных программ педагогического сопровождения, проектирование совместно с обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов. Однако, первое, что мы предлагаем первокурснику — это технологическая карта прохождения учебной дисциплины, в которой по датам расписан план и тематика всех видов занятий, указаны литературные источники и номера задач, составляющих обязательный уровень усвоения дисциплины.

Деятельностный этап, предполагающий выбор форм и методов обучения, адекватных уровням способностей студентов, обобщение затруднений студентов, фактически представлен полным методическим сопровождением, включающим разработку рабочих журналов (совместно со студентами), внедрение методик интерактивного обучения, учебно-исследовательских работ, предметных конференций. Здесь преподаватель идет по пути моделирования, т.е. «стихийного обучения через наблюдение за соответствующими моделями, уже обладающими оптимальными типами мотивации» [3, с. 304].

Рефлексивный этап педагогического сопровождения по временным показателям выделить трудно, поскольку проводится постоянное отслеживание в режиме мониторинга изменения индивидуальных показателей студентов при заполнении листа контроля прохождения курса, включенного в рабочий журнал, в котором учитываются вы-

полнение учебно-исследовательских экспериментальных работ, участие в предметной конференции, углубленное изучение некоторых разделов курса, участие в олимпиаде по химии, а также в форме рубежного контроля, отражающего соответствие запланированному темпу работы.

В заключение семестра обычно проводится итоговое анкетирование, цель которого определить удовлетворенность результатами деятельности.

Студентам предлагается обсудить плюсы и минусы предоставленного кафедрой методического сопровождения дисциплины, выделить самые интересные по содержанию и организации проведения лабораторные работы, обсудить причины собственной успешности (или неуспешности) в процессе обучения.

Особый интерес представляет обсуждение новых форм. Например, в этом году практикум по общей и неорганической химии проводился с использованием нового учебного пособия «Лабораторный практикум по химии элементов», соединенный с печатным вариантом рабочего журнала. Заключительное анкетирование показало, необходимость дополнения приложений, содержащих структурированный учебный материал. В то же время положительный отзыв получила форма бригадной организации работы по проведению и обсуждению лабораторных работ этого раздела, использующая «стратегию, настраивающую на коопреацию» [3, с. 308].

Сейчас химия изучается на всех специальностях в одном семестре. Сопоставление материалов заключительного анкетирования показывает, что студенты все меньше пользуются учебниками, обходясь методическим сопровождением, разработанным на кафедре, содержащим в большинстве случаев теоретический материал в структурированном или предельно кратком изложении, а поиску информации по оглавлению учебника предпочитают обращение в Интернет.

Большинство отметило удобность и полезность технологической карты прохождения курса, помогающей, по мнению студентов, планировать работу над «домашними заданиями», осуществлять самомниторинг процесса их выполнения [3, с. 309]

Многолетний опыт анкетирования и соответствующего преобразования образовательного процесса показывает необходимость организации педагогической поддержки студентов, особенно в настоящее время, когда «повышение академических достижений студентов считается базовой целью планирования и развития образования» [10]. А тезис о том, что «студенты вузов, дающих разное по качеству образования, будут различаться по своим психологическим характеристикам так же, как и по образовательным, социальным, демографическим» [10], скорее нужно отнести к роли и стилю работы преподавателей, пожелав-

шим (или не пожелавшим) потратить малую толику аудиторной нагрузки на анкетирование и много времени на прочтение анкет, их осмысление, выстраивание индивидуальных образовательных траекторий т.д.

Библиографический список

1. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 6. С. 108-111.
2. Смирнова А. С. Педагогическая поддержка студентов с трудностями в учении. Автореферат дисс. канд. пед. наук, Хабаровск. 2009.
3. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности: структура, механизмы, условия развития: диссертация ... доктора психологических наук: М. МГУ, 2013.- 444 с.
4. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 2. С. 143-147.
5. Ю.Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Тактики педагогической поддержки // Новые ценности образования. 2005- № 5- С. 139-143.
6. Равичщербо И.В., Мариотина Т.И., Трубников В.И., Белова Е.С., Кириакиди Э.Ф. Психологические предикторы индивидуального развития // Вопросы психологии : 1996. — №2,— С. 42-55.
7. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности // Психология обучения №1, 2012. С. 33-48.
8. Слободская Е. Р., Сафонова М.В., Ахметова О.А. Личностные особенности и стиль жизни как факторы школьной успеваемости подростков. Психологическая наука и образование. 2008. №2. – С. 70 – 79.
9. Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения. В кн.: Леонтьев Д.А. (Ред.) Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011а. С. 642–668.
10. Кочергина Е.В., Най Дж.В.К., Орёл Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов. Психологические исследования, 2013, 6(27), 4. <http://psystudy.ru>.
11. Фатеева И. А., Канатникова Т. Н. Метод «портфолио» как приоритетная инновационная технология в образовании: преемственность между средней школой и вузом // Молодой ученый. — 2012. — №12. — С. 526-528.
12. Гатило В.Л., Брейкина О.А., Ильин А.В. Социальное здоровье студенческой молодежи:

- результаты научного исследования среди студентов вузов Белгородской и Воронежской областей // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8916> (дата обращения: 20.05.2016).
13. Курбатова М. В. Донова И. В. Эффекты внешнего контроля деятельности преподавателей российских вузов / Вестник Омского университета. Серия «Экономика», 2015, вып.2. С.17-27.
 14. [http://www.modernstudy.ru/pdds-7277-1.html]
 15. Блинова А. О. Педагог дополнительного образования: в поисках утраченных смыслов // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2015. Вып. 8 (161). С. 9-13
 16. Иванова_И. В., Макарова В. А. Воспитание и социализация детей и молодежи в системе дополнительного образования // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2015. 8 (161). С. 13-19.
 17. Нуркова В. В. Самоопределяющие нарративы в развитии личности. Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 4. С. 22-30.
 18. Порываева А. Когда волнует рекультивация золота // Мой университет", ТОГУ, №3 (24), 2015 С. 32-35.

Гончарова Е.В., Воронцова Е.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гончарова Е.В. к. психол. н., доцент кафедры психологии ТОГУ, e-mail: blond_765@mail.ru; Воронцова Е.В. учитель МОУ СОШ №68, г. Хабаровск, e-mail: kristal-dance@inbox.ru.

В статье рассматриваются проблемы стремления личности к самоактуализации и профессионального выгорания в процессе профессиональной деятельности педагога вуза.

Ключевые слова: самоактуализация, профессиональное выгорание, деперсонализация, редукция личностных достижений.

The article considers the problems of the individual pursuit of self-actualisation and professional burnout in the course of professional work of the teacher.

Key words: self-actualisation, professional burnout, depersonalization, reduction of personal achievements.

В условиях реализации Федеральных стандартов профессионального образования риск профессионального выгорания значительно возрастает. Рост профессиональной нагрузки, контроль, требования к квалификации и компетентности преподавателя, его личностным профессионально-важным качествам, включенность в реализацию новых ФОС и ФГОС приводят к эмоциональным перегрузкам, восполнить которые личностных ресурсов зачастую не хватает. Стессорами являются и условия профессиональной деятельности. Смена управленческого звена, реорганизация вуза и специфика организационных процессов, боязнь сокращений и не востребованность также обуславливают длительное стрессовое состояние работников. Следовательно, подверженность профессиональному выгоранию испытывают множество специалистов, особенно, работающих в сфере образования.

В исследовании проблемы профессионального выгорания мы опираемся на труды К. Маслач, согласно которой выгорание — реакция, состояние, порожденное стрессом, который приводит к эмоциальному отдалению от субъектов взаимодействия, негуманному отношению к ним, снижению эффективности в деятельности. Наиболее подвержены этому состоянию специалисты, работающие в помогающих профессиях, сфере услуг, чья профессия связана с интенсивным межличностным взаимодействием.

А. Пайнс, напротив, связывает изучаемый феномен с утратой смысла жизни, разочарованием в жизни и, как следствие, приобретением психологического и профессионального выгорания[3].

Отечественный исследователь В.В. Бойко связывает профессиональное выгорание с психологической защитой, исключающей эмоции на психотравмическое воздействие. Выгорание приобретается в процессе профессиональной деятельности и выступает как некий зафиксированный алгоритм поведения. Такое состояние позволяет расходовать свои силы психологические и физические ресурсы более рационально, выступает защитой с одной стороны, и неким механизмом, тормозящим выполнение профессиональных обязанностей и ухудшающим межличностное взаимодействие с другой[1].

Н.Е. Водопьянова относит профессиональное выгорание к личностным деформациям, возникающим под воздействием длительных профессиональных стрессов [2].

Длительное пребывание в состоянии стресса и его переживание приводит к накоплению отрицательных эмоций. О сформированности синдрома профессионального выгорания можно судить по физическому, профессиональному, умственному истощению, которое проявляется в профессиональной сфере.

Синдром включает в себя три составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональная истощен-

ность, деперсонализация и редукция профессиональных достижений [2,5].

Эмоциональное истощение представляет собой чувство эмоциональной опустошенности и усталости, которое вызвано профессиональной деятельностью.

Деперсонализация рассматривается как циничное, обезличенное отношение к деятельности, ее субъектам и объектам. Преподавательская деятельность становится формализованной, конфликтной, немотивированной.

Редукция профессиональных достижений — это нивелирование собственных успехов в профессиональной деятельности, рост сомнения, чувства некомпетентности, ненужности и опустошенности, бесполезности.

Маркерами, указывающими на сформированность данного синдрома, являются: нежелание, иногда не возможность выполнять профессиональные обязанности в срок, усталость, навязчивые мысли о собственной недооцененности, бессилие изменить существующий распорядок; равно как и страх ошибиться, потерять контроль над ситуацией, и собой [4].

Второй исследуемый нами психологический феномен, срабатывающий в противовес профессиональным деформациям, стремление личности к самоактуализации. Стремление личности к самоактуализации рассматривается как раскрытие полностью своих возможностей, своего потенциала, самосовершенствование как личностное, так и профессиональное [5].

Данная проблематика интересует ученых давно. В рамках гуманистической парадигмы А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др. подходили к исследованию человека с позиций его уникальности и целостности. Индивидуально-психологические особенности личности рассматривались как ценность, как возможность свободно развивать свои способности и стремления.

Главной движущей силой личностного развития явилось стремление личности к самоактуализации. Самоактуализирующаяся личность свободна для творчества, для постоянного личностного и профессионального развития. Самоактуализирующаяся личность реализует себя в профессии, ведет профессию за собой, преодолевает препятствия и вызовы жизни.

Подходы к интерпретации феномена и его функций в психологии сложились следующие:

- интегральная характеристика личности, влияющая на её профессиональную и личностную компетентность, направленность, гибкость;
- условие перехода личности на более высокий уровень самосознания;
- психологический механизм преобразования собственной жизнедеятельности;

- результат развития, достижение неповторимости личности, творческая самореализация [5, с. 45].

Исследование соотношения синдрома профессионального выгорания и стремления к самоактуализации личности у преподавателей ТОГУ проводились с помощью методик «САМОАЛ» А.А. Лазукина, в адаптации Калина и профессионального выгорания по опроснику «МВИ» К. Маслач. Испытуемых поделили на две группы: с малым стажем (до 15 лет) и большим (свыше 15 лет).

Интегральный показатель «стремление к самоактуализации» в группах преподавателей с разным стажем работы различается. В группе педагогов с малым стажем работы составляет 85, в группе преподавателей с большим стажем работы он составляет 64,8 балла.

Следовательно, возможным становится предположить, что педагоги с малым стажем работы обладают более высоким уровнем самоактуализации. Стремление к саморазвитию, самопознанию, симпатия к студентам и коллегам, конструктивные межличностные взаимодействия, отсутствие манипуляции и непредвзятость отношений, планирование своего будущего в профессии, стремление к профессиональной самореализации отличительные черты самоактуализирующейся личности педагога.

Один из наиболее высоких показателей по тесту САМОАЛ — способность ориентироваться во времени (у педагогов с малым стажем работы среднее 4,9, у преподавателей с большим стажем работы 3,2). Способность жить настоящим, переживать радость от происходящего сейчас, понимать и принимать жизнь как ценность является важным для самоактуализирующейся личности.

В группе с большим стажем работы уровень самоактуализации ниже. Это значит, что с увеличением стажа работы у педагогов снижается уровень личностной и профессиональной самоактуализации.

Таким образом, данные по методике САМОАЛ позволяют сделать вывод, что, чем выше стремление к самоактуализации, тем меньше стаж работы. Молодые педагоги настроены более позитивно, чем их коллеги, проработавшие долгое время, они открыты всему новому, менее ригидны, реагируют на структурные изменения более оперативно, выражают готовность менять профессиональные стереотипы и установки.

Вероятно, становится возможным предположить влияние профессионального выгорания, развивающегося в ходе профессиональной деятельности. Выгорание, в общем, рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности.

На следующем этапе была проведена диагностика профессионального выгорания с помощью

опросника MBTI (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой). Нами была взята трехкомпонентную модель синдрома выгорания. В соответствии с данным подходом «выгорание» трактуется как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукции своих личных достижений.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что симптомы профессионального выгорания выражены в группе педагогов с большим стажем работы: «Эмоциональное истощение» (29,7), «Деперсонализация» (27,3) и «Редукция личных достижений» (31,8).

В группе педагогов с малым стажем работы получены следующие показатели по шкалам: «Эмоциональное истощение» (14), «Деперсонализация» (8,2) и «Редукция личных достижений» (14,3), т.е. симптомы не сформированы.

В целом, эмоциональное истощение характерно для 50 % преподавателей с большим стажем работы. Проявляется профессиональное выгорание в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии, эмоциональном перенасыщении. Показатели деперсонализации высокие, отмечаются деформации в отношениях с другими людьми, особенно в межличностном и профессиональном взаимодействии со студентами. Редукция личных достижений характерна для 80 % педагогов с большим стажем работы, что выражается в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных успехов, неверии в собственные возможности, в обесценивании собственного «Я», в росте чувства некомпетентности.

Таким образом, понимание педагогами необходимости самоактуализироваться, реализовываться творчески в профессии, развиваться, существует, однако перехода из области знаемых мотивов в область реально действующих пока не выявлено.

Следующим этапом исследования стало выявление взаимосвязи между уровнем профессионального выгорания и самоактуализацией личности педагогов. Для этого мы использовали коэффициент корреляции Пирсона.

Теснота связи самоактуализации и эмоционального истощения (-0,52), деперсонализации (-0,62), редукции личностных достижений (-0,58). Табличные критические значения коэффициентов корреляции Пирсона при $n=20$ составляют 0,377 при $p \leq 0.05$ и 0,534 при $p \leq 0.01$.

Таким образом, выявленная отрицательная связь, позволяет констатировать: чем выше у преподавателя ТОГУ выражено стремление к самоактуализации, тем меньше сформирован синдром профессионального выгорания. Эмоциональное истощение приводит к снижению мотивации самообразования и желанию повышать профессиональную квалификацию. Выраженная деперсонализация, в свою очередь, приводит к снижению потребности в самоактуализации в

профессиональной сфере, снижает мотивацию поиска методов и способов улучшения межличностного взаимодействия субъектов образования. Редукция личностных достижений тормозит потребность в саморазвитии, ограничивает поиск альтернатив в методах преподавания дисциплин, сводит преподавание к формализованным методам.

Избежать вышеизложенного поможет понимание самими педагогами необходимости профессионального саморазвития, и своевременная профилактика профессионального выгорания, проводимая специалистами психологами в рамках вуза.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: АСТ, 2009. — 154 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2012. — 336 с.
3. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. — СПб.: Питер, 2012. — 528 с.
4. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. №2. — С. 87-95.
5. Самоукина Н.В. Управление персоналом: Российский опыт. — СПб: Питер, 2010. — 236 с.

Горбач Н.С.

О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Горбач Н.С. — магистр, преподаватель кафедры «Изобразительное искусство», e-mail: gorbach_ns@mail.ru, (ТОГУ)

В статье рассматривается развитие творческой самостоятельности будущих педагогов-художников с помощью технологии проблемного обучения, в частности, метода проектов, с целью улучшения навыков самостоятельного художественного творчества.

Ключевые слова: творческая самостоятельность, художественное творчество, проблемное обучение, метод проектов.

The article considers development of the creative independence of the future art teachers by means of problem-based learning technology, in particular, project-based learning method,

with purpose to improve independent artistry skills.

Key words: creative independence, artistry, problem-based learning, project-based learning method.

Введение ФГОСов в систему высшего образования заставляет наше общество пересмотреть отношение к процессу подготовки профессионалов. В настоящее время можно сказать, что хорошее образование получает не тот, кого хорошо учат, а тот, кто способен хорошо учиться, то есть способен к мотивированному достижению поставленных задач. Выпускники школ, к сожалению, не обладают или обладают лишь мало развитым умением самостоятельной работы, и перед педагогами высшей школы встала задача развить у студентов такое личное качество, как самостоятельность. Для студентов художественно-графических факультетов педвузов особенно актуален вопрос проявления самостоятельности в собственном художественном творчестве, которое неотъемлемо должно проявляться во время обучения в вузе. Здесь мы и обращаемся к термину «творческая самостоятельность», который мы рассматриваем как «качество развивающейся личности, направленное на активное и самостоятельное приобретение знаний, умений и навыков» [1, с. 10]. Это утверждение себя в искусстве путем самоорганизации и самоуправления, самосознания и самореализации, саморазвития, на основе внутренней свободы и личной ответственности за принятые решения. Творческая самостоятельность есть основа, на которой происходит развитие личности в направлении к творчеству вообще и к творчеству в области изобразительного искусства, в частности.

Издавна понятие творчества подразумевало именно художественную деятельность. И, казалось бы, кому как ни педагогам-художникам раскрывать свое творческое начало. Но, к сожалению, очень небольшой процент выпускников продолжает развивать себя как художника. Данный факт, имеет в своем корне много проблем, и одним из аспектов, мы считаем, не умение вести самостоятельную творческую деятельность. По нашему наблюдению, выйдя из стен родного вуза, большинство выпускников оказываются не способными самостоятельно организовать свою творческую направленность. Пока развитие их художественного творчества зависит от преподавателя, они показывают хорошие результаты, они учатся и решают учебные задачи, поставленные педагогом. Но оказавшись без непосредственного руководства, не могут реализоваться в художественном аспекте.

Понятие «самостоятельность» — можно рассматривать в двух аспектах: как качество личности и как целенаправленная деятельность, управляемая самим субъектом [2]. Эти два аспекта неразрывно связаны между собой. Самостоятельная деятельность может проявиться, только если

самостоятельность сформировалась как личностное качество субъекта. Но и полученный опыт успешной самостоятельной деятельности в свою очередь влияет на дальнейшее развитие самостоятельности как свойства личности. Анализируя проявление творческой самостоятельности в деятельности педагогов-художников, мы приходим к выводу, что данное качество не было развито у них в процессе обучения в вузе. Это выражается прежде всего тем, как мало будущих педагогов-художников проявляют себя творческими работниками еще на этапе обучения. Более того, за пять лет обучения у некоторых появляется некоторая боязнь в выражении себя как художника, и мнение, что «рисование — это не для меня», хотя в процессе обучения они показывали стабильно хорошие и даже отличные результаты.

Данная проблема, по нашему мнению, вытекает из самой формы образовательного процесса вуза, который больше направлен на пассивность в собственном творчестве обучаемого. В существующей практике обучения в вузе определяется лишь объем предметных знаний, подразумевая, что студент уже должен обладать в полной мере развитым качеством самостоятельности, как учебной, так и творческой. Учебный процесс — безальтернативное средство воспитания творческого мышления, развития познавательной самостоятельности и творческих способностей обучаемых, т.е. таких их индивидуальных свойств, которые обеспечивают успех их продуктивной творческой деятельности. Прослушивание лекций, выбор материала для практических занятий, на специализированных дисциплинах — решение только учебных задач, все это мало способствует развитию творческого потенциала и навыков самостоятельной организации, а в дальнейшем и творческой самостоятельности, как профессионального качества выпускника художественно-графического факультета педвузов.

В педагогике разработаны различные методы организации творческой познавательной деятельности учащихся. Так И.Я.Лернером и М.Н.Скаткиным была разработана классификация методов традиционного обучения по степени самостоятельности и творческого участия обучающихся:

- объяснительно-иллюстративный метод (передача информации);
- репродуктивный (приобретение умений и навыков применения полученных знаний);
- метод проблемного обучения (направленность на иллюстрацию образцов научного познания);
- частично-поисковый или эвристический (самостоятельное решение учащимися некоторой части проблемы);
- исследовательский (самостоятельная постановка и решение проблемы) [3].

Для развития творческой самостоятельности три последних метода имеют принципиальное

значение и являются ведущими в организации практической деятельности на занятиях по специальным дисциплинам (живопись, рисунок, композиция) для обучения педагогов-художников. Эти методы способствуют созданию творческой ситуации во время учебы, приводят к необходимости самостоятельно решать проблемы изображения. Одним из таких методов является проблемное обучение, многие теоретические вопросы которого разработаны в трудах Т.В. Курячева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В. Окноя, К. Хайнце и других.

Под проблемным обучением понимается «обучение, заключающееся в создании перед студентами проблемных ситуаций, в усмотрении и формулировке проблемы, вытекающей из этой ситуации, решение этой проблемы в процессе совместной деятельности студентов и преподавателя» «при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего». Иначе говоря, проблемное обучение связано с исследованием и потому предполагает растянутое во времени решение задачи. Студент попадает в ситуацию подобно деятелю, решающему творческую задачу или проблему. Он постоянно думает над ней и не выходит из этого состояния, пока ее не решит. Именно за счет этой незавершенности и формируются прочные знания, навыки и умения. Настоящая проблема всегда связана с наукой, она содержит явное противоречие, не имеет окончательного ответа на главный вопрос проблемы и, следовательно, требует поисковой, исследовательской работы. Проблемная задача предполагает ряд действий, для ее решения студенту нужно самостоятельно провести частичный поиск [4].

В обучении будущих педагогов-художников технология проблемного обучения может реализовываться через те задачи, которые ставит преподаватель на специализированных дисциплинах (рисунок, живопись, композиция). Сама методика преподавания этих дисциплин предполагает степень участия преподавателя, лишь как наставника, и проявление основной активности — от студента. Таким образом, выполнение каждого учебного задания на этих дисциплинах для студента становится своего рода «творческой ситуацией» [5], небольшим исследованием, нахождением решения той проблемы, которую оно в себе несет. Постепенное усложнение проблемных задач, неизбежно приведет к тому, что будущему педагогу-художнику придется самостоятельно и творчески подходить к их решению. Если опыт такой работы успешен, то при появлении таких проблемных задач во вне учебной деятельности, например, подготовка творческой работы для участия в выставках, выпускник уже не будет теряться в самостоятельной постановке задач и нахождении путей их решения.

При организации самого практического занятия в условиях художественной мастерской мы рекомендуем использовать метод проектов, который является составной частью технологии проблемного обучения. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов, которую они выполняют в течении определенного отрезка времени. Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в 20-е годы прошлого столетия в США. Его называли также методом проблем и связывали с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком.

Занятия по специальным художественным дисциплинам в вузе уже спроектированы так, что использование метода проектов становится максимально эффективным. Большая доля самостоятельной работы будущего педагога-художника над каждой натурной постановкой даёт возможность утверждать, что каждое такое занятие — это уже реализация проекта. Рассмотрим этапы работы над проектом [6] и соотнесем их с этапами работы над учебной натурной постановкой:

1. Поисковый этап (определение целей проекта, проведение организационной работы; формулировка проблемы исследования; определение объекта и предмета исследования; выдвижение гипотезы). На данном этапе ставятся учебные и творческие задачи непосредственно студентами или ведущим педагогом;
2. Конструкторский этап (определение направлений работы, непосредственных задач; определение способов поиска источников информации по направлениям; определение методов исследования; организация групп; распределение задач по группам). Определяются материалы и сроки выполнения учебной художественной работы;
3. Технологический этап (самостоятельная работа по группам или индивидуально, обмен информацией; выполнение запланированных технологических операций; текущий контроль качества). На этом этапе ведется непосредственное выполнение натурной постановки. Студент-бакалавр ИЗО активизирует все свои знания, экспериментирует, контролирует свою работу. Если необходимо, обращается за консультацией к педагогу.
4. Заключительный этап (коллективное обсуждения, экспертиза проекта, анализ результатов выполнения проекта; выводы) — проводится оценка ведущим преподавателем или комиссией преподавателей (так называемы просмотр или обход), или групповое обсуждение всех работ по окончанию занятия. В качестве развития некоторых специальных умений и навыков теоретически описывать

свои действия выполнения работы, мы рекомендуем студентам оформлять небольшую пояснительную записку к проекту. Это позволит осознать свою деятельность с точки зрения методики, что необходимо для развития профессиональных качеств учителя изобразительного искусства.

Данная методика позволяет будущему педагогу-художнику осознанно принять ответственность за свою работу, самостоятельно искать пути решения задач, актуализировать свою позицию как студента и как будущего педагога-художника. Но хотелось бы отметить, что данный метод не должен использоваться на всех занятиях по художественным дисциплинам. Наиболее эффективно представлять проектом итоговую работу, когда студент должен проявить все полученные знания и умения, полученные за некоторый период. Такой работой может являться последнее задание в семестре или в учебном году, а также курсовой проект.

Мы считаем, что реализация проблемного обучения в вузе — одно из важнейших условий развития самостоятельности студентов-бакалавров ИЗО. Но это не значит, что методы обучения надо противопоставлять друг другу. Речь идет о рациональном сочетании существующих и проблемных методов обучения в целях развития творческой самостоятельности будущих педагогов-художников.

Развитие творческой самостоятельной деятельности предполагает возникновение у личности оригинального, принципиально нового (не только для человечества, но и для самого субъекта) решения проблемы. Причем такого, которое не вытекает непосредственно из уже известного, а требует его преобразования, выхода за его пределы. Увеличение доли активных, творческих методов и форм работы в вузе серьезным образом повышают инициативность и активность студентов в учебном процессе, развивают склонность к креативным видам деятельности, формируют творческие умения, опыт профессиональной деятельности, и как следствие, обеспечивают эффективность развития творческой самостоятельности у студентов.

Библиографический список:

1. Бербаш, Т.И. Формирование и развитие самостоятельности студентов в учебно-творческой мастерской художественно-графического факультета педагогического вуза : дис. . канд. пед. наук : 13.00.08/ Т.И. Бербаш. — Липецк, 2005. — 210 с. :
2. Качалов, А. В. Технология формирования творческой самостоятельности у студентов педвуза / А.В. Качалов, Д.В. Качалов, Л.П. Качалова // Современные проблемы науки и образования — Б.м. — 2009 — № 6 — С. 52-53
3. Дидактика [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/didaktika/26920-klassifikaciya-metodov-obucheniya-lerner-iya-skatkin-mn.html>
4. Методическое портфолио учителя: Проблемное обучение [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.den-za-dhem.ru/school.php?item=231>
5. Качалов, А. В. Творческие ситуации как средство формирования творческой самостоятельности будущих учителей / А. В. Качалов // Наука и школа .— Б.м. — 2011 .— № 6 .— С. 40-42
6. Митина, Н. А. Современные педагогические технологии в образовательном процессе высшей школы / Н.А. Митина, Т.Т. Нуржанова // Молодой ученый. — 2013. — №1. — С. 345-349.

Долгих Н.П.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

Долгих Н.П. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Психология», e-mail: sorex49@mail.ru., (ТОГУ)

В статье рассматриваются особенности психологической культуры личности профессионалов. По результатам эмпирического исследования раскрывается взаимосвязь между уровнем развития психологической культуры профессионалов с эффективностью их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая культура, культура личности, личность профессионала, профессиональная успешность.

The article considers the peculiarities of psychological culture of personality of professionals. The results of the empirical study reveals the relationship between the level of development of psychological culture of professionals with the effectiveness of their professional activities.

Key words: psychological culture, culture of personality, professional identity, professional success.

Постановка проблемы. Современная ориентация на раскрытие потенциала человека, формирование мотивации достижения успеха, самостоятельности, ответственности предъявляет высокие требования к личности и деятельности профессионала как к ведущему источнику социализации и инкультурации. Актуальной становится проблема изучения психологической культуры как творческой преобразующей профессиональной деятельности, обеспечивающей достижение вершин профессиональной самореализации.

Научные предпосылки становления понятия «психологическая культура» мы находим в работах представителей «психологической антропологии» (А.А. Велик, Г. Мюррей, В.И. Слободчиков, М. Спиро, Д. Хонигман, Ф. Хсю и др.) и культурно-исторического направления в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, М. Коул). Основа для научной разработки феномена психологической культуры как внутренней культуры человека заложена в произведениях таких классиков зарубежной и отечественной психологии как Б.Г. Ананьев, Н.Я. Басов, В. Вундт, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, З. Фрейд, К. Юнг, А. Маслоу, К. Роджерс [1, 2, 3, 4].

В настоящее время существует немало исследований, где рассматриваются различные аспекты, уровни или составляющие психологической культуры. Феномен изучают в контексте таких вопросов, как организация психолого-акмеологического консультирования (Г.И. Марасанов), особенности управленческой деятельности (Н.Т. Селезнева), реализация кооперированных технологий обучения (С.П. Иванова), преподавание психологии в школе (Л.С. Колмогорова), учебное взаимодействие в системе высшего профессионального образования (Ф.Ш. Мухаметзянова), педагогическое взаимодействие субъектов образовательной среды (В.В. Семикин), повышение квалификации педагогов (Е.Е. Смирнова), субъективное переживание времени жизни (Л.Д. Демина) [5, 6].

Анализируя разнообразие трактовок феномена культуры, можно выделить три основных подхода: аксиологический, деятельностный и личностный. С точки зрения аксиологического подхода (А.И. Арнольдов, Ю.И. Ефимов, И.И. Громов, В.А. Малахов, В.П. Тугаринов, Н.З. Чавчавадзе и др.) сущность культуры составляет совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством. Деятельностный подход к культуре выражается в ее толковании как способа реализации творческих сил и способностей человека в конкретной деятельности, производимой с точки зрения общественной значимости (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, О.В. Ханова и др.). Особенность личностного подхода выражается в том, что культура представляется как некоторое свойство личности, проявляющееся в способности к самоконтролю, творческой реализации своей деятельности, мыслей, чувств (Е.И. Боголюбова, М.Т. Иовчук, Н.С. Злобин).

Анализ исследований феномена психологической культуры показал, что в качестве методологических оснований в работах большинства авторов выступают структурно-функциональные, деятельностные, аксиологические плоскости анализа, в значительно меньшей степени анализ осуществляется с позиций системного подхода.

В целом, исследователи определяют данный феномен как интегративное (целостное) личностное свойство (качество, новообразование) (А.А. Деркач, В.В. Семикин, Л.С. Колмогорова, Н.Т. Селезнева, Е.Н. Гришина, Т.Е. Егорова). Отдельно можно выделить взгляд на психологическую культуру как на характеристику профессионализма и квалификации (Е.Е. Смирнова), систему знаний и умений в области психологии (Е.А. Климов, Н.Н. Обозов, А.А. Бодалев), иерархию профессиональных норм, ритуалов, правил и запретов (Г.И. Марасанов, Н.В. Кузьмина).

Развитая психологическая культура, с точки зрения исследователей, проявляется как в характеристиках деятельности, включая ее коммуникативный аспект (эффективное социальное взаимодействие, успешная адаптация, саморегуляция, самореализация в профессиональной деятельности), так и в характеристиках личности (рост творческого потенциала, личностное и профессиональное самосознание, адекватная самооценка, психологическое здоровье и т.д.) (А.А. Деркач, Н.Т. Селезнева, Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.С. Колмогорова, В.В. Семикин, О.И. Мотков).

Делая акцент на различные составляющие психологической культуры, большинство авторов сходятся во мнении, что в ее структуре необходимо различать в том или ином соотношении следующие компоненты: когнитивный, регулятивный, коммуникативный, аксиологический и рефлексивный (Н.И. Лифинцева, Г.И. Марасанов, Н.Т. Селезнева, О.И. Мотков, Л.Д. Демина, В.В. Семикин). В эмпирическом исследовании именно эти составляющие явились предметом анализа и интерпретации.

Представления исследователей о функциональных характеристиках изучаемого феномена являются разнообразными и разнородными, однако, в целом их объединяет признание наличия таких функций психологической культуры, как регулятивная, адаптационная и гармонизирующая (Н.Т. Селезнева, В.В. Семикин, Е.Е. Смирнова).

В качестве внешних факторов выделяются: национальное самосознание, особенности системы образования, семейное окружение, профессиональное сообщество, средства массовой информации; к внутренним факторам относятся пол, возраст, личностные качества, устойчивые психические состояния, исходный уровень знаний и умений в области психологии, готовность работать над собой и другие (Л.С. Колмогорова, Н.А. Лужбина, Л.Д. Демина, Н.Т. Селезнева).

Методологической и теоретической основой исследования являются принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн), культурно-исторический подход к рассмотрению психологических явлений (Л.С. Выготский, А.Г. Асмолов, А.Р. Лuria, А.В. Петровский, М. Коул), субъектно-деятельностный подход (А.В. Брушлинский), исследования в области психоло-

гии профессиональной деятельности (А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков), аналитико-синтетический подход к исследованию психологической реальности. Частными основаниями исследования явились социологические и психологические подходы к проблеме общей культуры (А.И. Арнольдов, Ю.И. Ефимов, Н.З. Чавчавадзе, В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, В.С. Библер, Е.И. Боголюбова и др.) и психологической культуры (Е.Н. Гришина, Т.Е. Егорова, Е.А. Клинов, Т.Ф. Ковалевич, Л.С. Колмогорова, А.Б. Орлов, В.Г. Рындак, Т.Н. Селезнева, В.В. Семикин и др.) [1, 2, 3, 4, 6].

Проведенный теоретический анализ позволил определить собственную исследовательскую позицию по данной проблеме. В рамках нашей теоретико-экспериментальной работы наиболее целесообразным методологическим основанием исследования является аналитико-синтетический подход, обусловленный спецификой феномена культуры как многогранного и многоаспектного образования, требующего анализа с позиций различных гуманитарных наук. Кроме того, данный подход предполагает возможность интеграции аксиологического, деятельностного и личностного аспектов анализа культуры и рассмотрения данного феномена как уровня развития личности, выражающегося в качественно ином стиле миропонимания, поведения и деятельности и выступающего регулятором всего процесса жизнедеятельности на основе приобщения к общечеловеческим ценностям.

Ядром общей культуры человека, ее внутренней составляющей выступает психологическая культура.

Данный феномен является результатом развития внутренней психической жизни человека, он характеризуется наличием определенных личностных качеств, которые включены в единую структуру и их разделение возможно только условно. По этой причине в нашем исследовании психологическая культура рассматривается как интегративное образование личности.

На основании вышеизложенного под психологической культурой профессионала мы понимаем интегративное образование личности, которое включает в себя взаимосвязанные психологические свойства, выполняет ценностно-регулятивную функцию психики в профессиональной деятельности и обеспечивает высокий уровень ее эффективности, а также саморазвитие и самореализацию личности как в профессии, так и в рамках жизненной стратегии в целом.

Мы трактуем понятие «эффективность» как комплексный показатель профессиональной деятельности, эксплицирующий ее прогрессивное развитие.

Эффективность профессиональной деятельности детерминирована уровнем сформированности профессиональных умений и внутренним потен-

циалом специалиста, представленным индивидуально-психологическими свойствами. Следовательно, содержание эффективности деятельности профессионала включает параметры потенциала (функциональные и субъективные) и результата (формальные) его труда.

При оценке результативности деятельности особое внимание уделяют профессионально важным качествам (Э.Ф. Зеер, А.З. Карпов, Е.А.. Клинов, Н.Ф. Талызина), профессиональному опыту (Ф.С. Исмагилова, Ю.К. Стрелков), удовлетворенности трудом как психологическому механизму успешности деятельности (К.А. Абульханова-Славская), индивидуальному стилю деятельности (Е.М. Борисова, Е.П. Ильин, Е.А. Клинов), общей культуре профессионала (В.А. Сластенин, В.И. Андреев, Т.Е. Вяткина).

Как отмечает ряд исследователей, для обеспечения эффективной профессиональной деятельности необходимо наличие развитой рефлексивной культуры (О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.Л. Дергач, Н.В. Кузьмина, И.Н. Семенов, И.Н. Яблоков и др.), творческого потенциала, проявляющегося в прогрессивной инновационной деятельности, творческом поиске, умении принимать эффективные нестандартные решения (В.Н.. Толмачева, Н.В. Васина). Профессиональная деятельность будет осуществляться более успешно в том случае, когда субъект труда обладает сильными, но адекватными мотивами профессиональных достижений и профессиональной самореализации (А.А. Бодалев, А.А. Дергач и др.), истинно профессиональной направленностью (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.В. Кузьмина), сформированной системой саморегуляции (А.А. Дергач, О.А. Конопкин), развитым профессиональным самосознанием (Н.В. Кузьмина, Е.М. Борисова, Л.М. Митина, В.Н. Козиев, М.И. Жукова, В.А. Кан-Калик) [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Данные личностные качества и свойства профессионала, являющиеся его внутренним потенциалом, во многом определяются развитой психологической культурой, обславливающей эффективность профессиональной деятельности.

Таким образом, в контексте аналитико-синтетического подхода психологическая культура является интегративным образованием, проявляющимся как в способах деятельности профессионала, так и в особенностях его личности. В связи с этим в процессе роста и развития психологической культуры происходит оптимизация профессиональных умений, а также становление психологических свойств и качеств личности, определяющих эффективность профессиональной деятельности. Это возможно посредством реализации психологической культурой ценностно-регулятивной функции, проявляющейся в способности к саморегуляции, самодвижению и самореализации в профессиональной деятельности

на основе приобщения к общечеловеческим и профессиональным ценностям.

Цель эмпирического исследования заключалась в изучении характера взаимосвязи психологической культуры профессионалов с уровнем эффективности их деятельности. **Объект исследования:** психологическая культура личности профессионала. **Предмет исследования:** особенности взаимосвязи психологической культуры личности профессионалов с параметрами эффективности их профессиональной деятельности. **Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что уровень психологической культуры личности профессионалов проявляет неоднозначный характер взаимосвязи с эффективностью их профессиональной деятельности.

База исследования: эмпирическое исследование сопряженности психологической культуры личности профессионалов и эффективности их профессиональной деятельности осуществлялось в группах преподавателей вузов и менеджеров среднего и высшего звена г. Хабаровска с разной профессиональной направленностью в разные временные отрезки с 2009 по 2016 гг. К эмпирической проверке были привлечены 102 человека.

Опытной проверке подверглись выделенные на основании теоретического анализа когнитивный, аксиологический, коммуникативный, рефлексивный и регулятивный компоненты психологической культуры, а также параметры эффективности профессиональной деятельности.

Методы исследования. В качестве организационных методов использовался метод поперечных срезов.

В исследовании психологической культуры личности профессионала использовались известные стандартизированные методики: «Определение психологической культуры» (О.И. Мотков), «Опросник терминальных ценностей» (И.Г. Сенин), «Социально-коммуникативная компетентность» (Н.Н. Обозов), методика исследования самооценки (С.А. Будасси), «Стиль саморегуляции поведения» (Г.И. Марасанов), а также тестовые задания для исследования уровня психологической грамотности.

Эмпирические данные обрабатывались адекватными задачам исследования методами математико-статистического анализа средних значений, корреляционного и факторного анализов.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования обеспечивались использованием комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных цели, задачам и этапам научно-исследовательской работы, реализацией принципов системного, качественного и количественного анализа, проведением психологического исследования в единстве с практической деятельностью обследуемых групп респондентов и апробацией теоретических разработок на практике.

Результаты исследования особенностей психологической культуры профессионалов разных групп свидетельствуют о высокой согласованности показателей психологической культуры, принадлежности к ее структуре как единой целостности, о высокой структурированности и интегрированности исследуемого феномена. Установлено, что стержневым компонентом психологической культуры профессионалов является регулятивный, в то время как аксиологический компонент обуславливает качественное своеобразие проявления психологической культуры, что находит подтверждение в результатах других исследователей.

В результате факторного анализа было выделено четыре ведущих компонента: в первый вошли все параметры эффективности деятельности профессионалов с положительным значением; во второй — повышенное стремление к статусному росту и все показатели аксиологического компонента психологической культуры личности профессионала, что эксплицирует ценностно-смысловую сферу личности; в третий — большинство показателей регулятивного компонента, такие как моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость и общий уровень саморегуляции, а также все показатели коммуникативного компонента психологической культуры кроме повышенного стремления к статусному росту, т.е. он содержит показатели как регулятивного, так и коммуникативного компонентов, что подтверждает влияние регулятивного компонента психологической культуры как на поведение профессионала в целом, так и на его коммуникативный аспект; четвёртый раскрывает уровень самооценки как показателя рефлексивного компонента, психологическую осведомленность, а также показатели регулятивного компонента — планирование и самостоятельность. Данный факт подтверждает вывод о том, что чем выше уровень самооценки и психологической грамотности профессионала, тем большую автономность в организации собственной активности он демонстрирует в своей профессиональной деятельности.

В целом, данные факторного анализа подтверждают выявленную в ходе корреляционного анализа структуру психологической культуры.

Сравнительный анализ позволяет констатировать, что в группах педагогов и менеджеров достоверно различаются следующие показатели: аксиологический компонент — сохранение собственной индивидуальности и активные социальные контакты; коммуникативный компонент — нетерпимость к неопределенности; регулятивный компонент — гибкость. Показатели рефлексивного и когнитивного компонентов психологической культуры профессионалов не имеют достоверных различий.

Уровень психологической культуры преподавателей вуза, как было установлено в ходе исследования, является низким. В целом, для них характерны незаинтересованность в своей педагогической деятельности и ориентация на формальный подход к образовательному процессу. Однако для преподавателей вуза в большей степени, чем для менеджеров, характерны толерантность, эмоциональная устойчивость, интеллектуальная и регуляторная гибкость, развитость системы саморегуляции поведения и деятельности.

К специфическим особенностям профессиональной деятельности преподавателей вуза также относится более низкий уровень выраженности умений в инновационной сфере. Посредством сравнительного анализа установлено, что преподаватели вуза в целом адекватно оценивают уровень эффективности своей профессиональной деятельности, за исключением дидактических умений ($\alpha=2,4$, $p<0,023$) и умений в области коммуникации и организации учебного процесса ($\alpha=2,2$, $p<0,032$), уровень сформированности которых у себя они оценивают ниже, чем менеджеры. Данный факт, свидетельствует о вероятных затруднениях преподавателей вуза в выборе методов и форм обучения, в создании условий для развития студентов, повышения их учебно-познавательной мотивации, в умении интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания в высшей школе, что, на наш взгляд, объясняется низким уровнем сформированности когнитивного компонента в составе психологической культуры.

Установлено, что высокоэффективных профессионалов (педагогов вузов и менеджеров) отличает самоуважение, стремление к реализации своих творческих возможностей, к повышению уровня своей образованности, заинтересованность в конкретных результатах и достижениях как в профессиональной деятельности, так и в сфере общественной жизни, а также для них характерно стремление к повышению уровня своего материального благосостояния, наличие высокоразвитой осознанной системы программирования своих действий, регуляторная гибкость и автономность в организации профессиональной деятельности, высокий уровень саморегуляции как поведения, так и деятельности. Уровень самооценки профессионалов обеих групп (т.е. преподавателей вузов и менеджеров), который является показателем рефлексивного компонента психологической культуры, также демонстрирует достоверные различия в зависимости от уровня эффективности деятельности. Показатели коммуникативного и когнитивного компонентов психологической культуры обладают низкой сопряженностью с уровнем эффективности профессиональной деятельности. Полученные результаты позволяют предположить, что психологическая осведомленность без умения применить имеющи-

ся знания на практике не оказывает влияния на успешность профессиональной деятельности как педагогов высшей школы, так и менеджеров.

Таким образом, высокоэффективные профессионалы характеризуются развитой психологической культурой, что позволяет подтвердить выдвинутую нами гипотезу о сопряженности исследуемых феноменов и предполагает необходимость формирования психологической культуры в рамках последипломного образования.

К инвариативным особенностям относится наличие взаимосвязи параметров эффективности профессиональной деятельности и показателей регулятивного, аксиологического и коммуникативного компонентов психологической культуры. Наблюдается отсутствие сопряженности между психологической осведомленностью и компонентами профессиональной деятельности независимо от ее вида. Объективные параметры эффективности деятельности, объясняющие ее результат (категория, разряд, профессиональные награды и др.), не связаны с компонентами психологической культуры.

Однако количественный и качественный характер связей между показателями психологической культуры и параметрами эффективности деятельности своеобразен в зависимости от специфики профессиональной деятельности.

Параметры эффективности профессиональной деятельности преподавателей вуза и менеджеров прямо пропорционально связаны с развитым регулятивным компонентом психологической культуры в виде сформированной системы саморегуляции поведения и деятельности, регуляторной гибкости, в составе аксиологического компонента — с признанием ценности общественной жизни и интересов коллектива, с наличием увлечений и творческого подхода к делу, а также обратно пропорционально — с ориентацией на избегание неудач. В то же время, в отличие от менеджеров, специальные, проектировочно-прогностические и исследовательские умения у преподавателей вуза наиболее зависимы от уровня их психологической культуры.

Практическая значимость исследования определяется использованием результатов при разработке программ повышения квалификации преподавателей вузов, а также в практике психологического консультирования и психокоррекции для развития психологической культуры профессионалов. Исследовательские данные включены в программу курса «Психологическая культура личности», читаемого для студентов выпускных курсов ПИ ТОГУ.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 282 с.

2. Дергач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Дергач. — М.: Издво МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.
3. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. — М.: Академия, 2004. — 208 с.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: Знание, 1996. — 308 с.
5. Мотков, О.И. Психологическая культура личности / О.И. Мотков // Школьный психолог. — 1999. — № 15. — С. 8-9.
6. Пузикова, О.В. Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (на примере личности учителя): автореф. дис. канд. психол. наук / О.В. Пузикова. — Хабаровск, 2003. — 17 с.

Долгих Н.П.

ПСИХОЛОГИЯ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМООСУЩЕСТВЛЕНИЮ

Долгих Н.П. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Психология», e-mail: sorex49@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются особенности психологии готовности личности к самоосуществлению. По результатам эмпирического исследования раскрываются уровни готовности личности к самоосуществлению в зависимости от развития ее основных компонентов.

Ключевые слова: самоосуществление, самоосуществление личности, характеристики компонентов самоосуществления, алгоритм самоосуществления, показатели ответственности за самоосуществление.

In the article the features of psychology of readiness of personality are examined to самоосуществлению. On results empiric research the levels of readiness of personality open up to self-fulfillment depending on development of her basic components.

Key words: self-fulfillment, self-fulfillment of personality, description of components of self-fulfillment, algorithm of self-fulfillment, indexes of responsibility for self-fulfillment.

Исследование готовности личности к самоосуществлению рассматривалось в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Б.Ю. Березина, Т.Н. Березиной, Б.С. Братуся, Ш. Бюлера, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, М.К. Мамардашвили, В.Н. Маркина, С.Л. Рубинштейна, К.Г. Юнга и других [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].

Анализ работ позволил определить понятие «самоосуществление», которое включает три составляющих:

- во-первых, самоосуществление — это одновременно процесс (движение к своим существенным, истинным началам) и результат (бытие истины и истина бытия);
- во-вторых, самоосуществление подразумевает, что активность в процессе движения к сущности исходит от самого человека, т.е. осуществить самого себя может только сам человек;
- в-третьих, самоосуществление задает направление саморазвитию человека в целом.

Рассмотрение самоосуществления человека в рамках концепции «жизненного пути» определяет его содержание как:

- специфическую форму человеческой жизни (Ш. Бюлер);
- реализацию личностью своих жизненных целей, планов (Б.Г. Ананьев);
- способ жизни личности, целесообразность и целенаправленность (К.А. Абульханова-Славская и Т.Н. Березина);
- «быть, исполниться, состояться» (М.К. Мамардашвили);
- компонент структуры самосознания наряду с самопознанием и самоотношением (Б.Ю. Березин);
- устремленность к высшему (Б.С. Братусь);
- осуществление себя и своей сущности (С.Л. Рубинштейн);
- процесс, направленный на реализацию собственной самости (К.Г. Юнг);
- творчество и форма экзистенциального раскрытия человека (В.Н. Маркин).

Таким образом, ряд определений позволяет утверждать, что самоосуществляющийся человек проникает внутрь себя самого (В.П. Зинченко) и предъявляет миру свое «Я» через творчество (В.Н. Маркин).

Выражением самоосуществления выступает целостность человека, для которой характерно:

- развитое самосознание, способное к самотрансценденции;
- духовность как качество, которое позволяет осмысливать, переживать и присваивать ценности человека и социума и трансформировать деятельность в поведение, действия — в поступки;
- социальная зрелость, т.е. способность принимать самостоятельные решения и нести за них личную ответственность;
- гражданственность как внутренняя свобода, чувство собственного достоинства, уважение и доверие к другим;
- совесть как «внутренняя диалогическая инстанция»;
- баланс между индивидуальным и творческим потенциалом, из которых первый способствует стабилизации и устойчивости существования личности в быстро меняющемся мире.

щемся мире, второй дает личности возможность саморазвития.

Ответственность за самоосуществление — это интегративное качество личности, проявляющееся в способности принимать обоснованные решения в сфере саморазвития, проявлять настойчивость и добросовестность в их реализации и в готовности отвечать за их результаты и последствия.

Ответственность понимается как осуществляющий в разных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил. Различают внешние формы контроля, обеспечивающие возложение на субъекта ответственности за результаты его деятельности (подотчетность, наказуемость), и внутренние формы саморегуляции деятельности (чувство ответственности, чувство долга).

По нашему мнению, ответственность за самоосуществление определяется совокупностью черт личности, характеризующих ее отношение к саморазвитию, к самому себе как субъекту саморазвития, а также отражающих особенности самореализации личности.

Структура ответственности за самоосуществление включает следующие элементы:

- когнитивный: знание сущности ответственности за самоосуществление, социальных и нравственных норм поведения, формирование убеждений;
- мотивационный: формирование мотивов личностно и профессионально ответственного поведения и деятельности;
- эмоционально-волевой: чувство долга, переживание в ходе самосовершенствования, проявление волевых усилий при достижении цели;
- поведенческий: эффективное преодоление кризисов саморазвития, выполнение принятого решения на самосовершенствование и отчет перед «собой-лучшим» за результаты и последствия своей познавательно-творческой деятельности.

Исходя из сущности и структуры ответственности за самоосуществление, выступающей в единстве когнитивного, мотивационного, эмоционально-волевого и поведенческого элементов, можно выделить ее основные показатели: степень обоснованности принятого решения в сфере саморазвития, эмоциональную стабильность и настойчивость по его реализации, готовность отвечать перед «собой-лучшим» за результаты и последствия своей деятельности.

Готовность к саморазвитию мы рассматриваем как целостное проявление внутренней активности личности в преодолении внутренних противоречий и творческой реализации планов и программ самоосуществления. Состояние готовности к саморазвитию можно отнести к состояниям преимущественно интеллектуально-волевым, по-

скольку его ведущими компонентами являются стремление успешно решать задачи саморазвития, проявлять творчество и уверенность в своих рефлексивных способностях, которые можно рассматривать как характеристику мыслительного и волевого процесса принятия решения и сознательного управления поведением, действиями и собственным состоянием в ходе реализации решения. Степень готовности к саморазвитию определяется вооруженностью общими и рефлексивными знаниями, умениями, навыками, совершенствованием психических процессов, состояний и свойств личности, ответственностью за результаты саморазвития.

Способность к самотрансценденции, ответственность за самоосуществление и готовность к саморазвитию, с одной стороны, обусловлены уровнем рефлексивной культуры, с другой стороны, сами выступают как детерминанты эффективности в самоосуществлении.

Таким образом, мы можем говорить, что рефлексивная культура раскрывается как система основных функций, личностных качеств и деятельности проявлений, сформированность которой является условием и предпосылкой эффективного саморазвития как результата самоосуществления.

Субъективной оценкой вероятности самоосуществления выступает готовность личности, которая включает следующие компоненты: ценностный, креативный, когнитивный, мотивационный. Представим характеристику готовности личности к самоосуществлению по каждому из этих компонентов:

Показателями готовности личности к самоосуществлению в структуре ценностного компонента служат:

- личностные ценности, ценностные отношения и ценностные ориентации — основания для саморазвития и критерии оценки его эффективности и достигнутого уровня;
- высшие идеалы — ориентир выбора стратегии самоосуществления;
- сформированные ценности саморазвития — фактор саморегуляции личности, способ нахождения эффективных приемов самосовершенствования;
- ценностные ориентации и мотивы как направляющие процесса саморазвития;
- влияние ценностных отношений и ценностных ориентаций на самоизменение личности.

Личностная характеристика как творческая активность (*креативность*) самоосуществления выступает как:

- повышенная чувствительность, избирательность, мобильность психических процессов;

- потребность в саморазвитии, выступающая ключевой предпосылкой самоосуществления;
- принятие ценностей саморазвития и формирование алгоритма самоизменений;
- позитивная эмоционально-чувственная активность;
- развитая способность к постоянному анализу, направленная на самопреобразование;
- проницательность, интуиция.

Современными исследователями [1, 2, 3 и др.] в области изучения самоосуществления разработан алгоритм развития креативного компонента, который включает:

- осознание наличия цели в саморазвитии;
- осознание самоизменений в ситуациях деятельности;
- четкое осознание собственных ресурсов;
- выработка оптимальных планов и программ саморазвития;
- точная оценка результатов деятельности и саморазвития;
- достижение высокого уровня самоосуществления при оптимальных энергетических затратах.

Данный алгоритм реализуется в том случае, если в структуре самоосуществления хорошо развит *когнитивный компонент*. В исследованиях современных ученых [3, 6] содержание его рассматривается через развитие самосознания, представленного в следующих показателях:

- осознание норм, правил, моделей жизнедеятельности;
- реалистическая самооценка своей личности;
- мотивы побуждения к самопознанию и саморазвитию;
- личностный смысл самосовершенствования;
- направленность на саморазвитие;
- умение творчески решать задачи саморазвития.

Эффективность самоосуществления невозможна без развития мотивации и ее составляющих: мотивации самоактуализации, мотивации самореализации, мотивации самосовершенствования, так как они раскрывают модель самости. Этапы развития мотивации самоосуществления включают мотивацию самопознания, мотивацию планирования саморазвития и мотивацию реализации планов и программ саморазвития и самоуправления в процессе самоосуществления [3, 7].

Представленная структура готовности к самоосуществлению была реализована в одноименном курсе по выбору в течение последних восьми лет обучения студентов выпускных курсов. Через данный курс прошли 212 человек. Анализ представленных ими программ саморазвития, а также количественных и качественных показателей

банка психодиагностических методик, раскрывающих ценностный, креативный, когнитивный и мотивационный компоненты готовности к самоосуществлению, позволили раскрыть характеристики выявленных у них уровней самоосуществления.

У студентов-выпускников, имеющих низкий уровень самоосуществления, практически не сформированы его структурные и функциональные компоненты. Для них характерны:

- отсутствие ценности саморазвития в системе личностных ценностей и ориентации на самоосуществление в системе ценностных ориентаций и, как следствие, узкая временная сфера действия побуждений к самоосуществлению;
- несформированность понятия-ценности «Я в идеале» как ориентира стремления к самоосуществлению;
- несформированность креативности как личностного свойства и творчества как деятельности, обуславливающих ориентированность в дальнейшей жизни;
- неумение анализировать процесс и условия своей жизнедеятельности, осмысливать свои истинные цели и ценности, соотносить уровень самоосуществления с условиями жизнедеятельности и особенностями своей личности и индивидуальности, вырабатывать оптимальные планы и программы саморазвития;
- неспособность использовать систему эмоциональной устойчивости в процессе выработки планов и программ саморазвития, применять неагрессивные способы оптимизации внутреннего конфликта, сопровождающего процесс ориентированных самоизменений;
- неразвитость мотивации и низкое осознание цели саморазвития и, как следствие, отсутствие программы самосовершенствования, осуществление только отдельных попыток в работе над собой, репродуктивность и адаптивность в реализации планов самосовершенствования;
- несформированность технологий самоактуализации, самосовершенствования, самореализации.

У выпускников со средним уровнем развития профессиональной культуры, не сформирована целостная система ее компонентов, хотя отдельные структурные или функциональные компоненты могут быть сформированы до достаточно высокого уровня. Для представителей этой группы характерны:

- несформированность ценности саморазвития как личностной ценности и отсутствие ориентации на самоосуществление в системе ценностных ориентаций, но постепенное превращение саморазвития в со-

- держание их деятельности и, как следствие, раздвижение временных рамок системы побуждений к самоосуществлению;
- недостаточная сформированность понятия ценности «Я в идеале» как ориентира цели самоосуществления;
 - зарождение креативности как личностного свойства и формирование творчества в саморазвитии;
 - стремление анализировать процесс и условия своей будущей профессиональной деятельности, осмысливать свои истинные цели и ценности, попытки соотносить уровень самоосуществления с условиями профдеятельности и особенностями своей личности и индивидуальности, вырабатывать оптимальные планы и программы саморазвития;
 - стремление применять неагрессивные способы оптимизации внутреннего конфликта, сопровождающего процесс ориентированых самоизменений;
 - высокий уровень мотивации, но низкое осознание цели или низкий уровень мотивации, но высокое осознание цели саморазвития и, как следствие, планирование и реализация только отдельных этапов программы самосовершенствования на локально-моделирующем уровне;
 - несистематизированное владение отдельными технологиями самоактуализации, самосовершенствования, самореализации.

У студентов-выпускников, имеющих высокий уровень профессиональной культуры, в целом сформирована система ее структурных и функциональных компонентов. Для представителей третьей группы характерны:

- направленность на самосовершенствование через автономный мотив к самоосуществлению;
- сформированность понятия-ценности «Я в идеале» как ориентира реализации самоосуществления;
- высокий уровень креативности в деятельности саморазвития, самостоятельность, независимость от среды и внешних обстоятельств, творчество, направленное на ориентированные самоизменения;
- развитое умение анализировать процесс и условия любой своей деятельности, осмысливать свои истинные цели и ценности, способность соотносить уровень самоосуществления с условиями будущей деятельности и особенностями своей личности и индивидуальности;
- ориентация на применение неагрессивных способов оптимизации внутреннего конфликта, сопровождающего процесс самоизменений;

- высокая мотивация, точное определение цели саморазвития, а также планирование и реализация всех этапов программы самосовершенствования на системно-моделирующем и творческом уровнях;
- владение системой технологий самоактуализации, самосовершенствования, самореализации.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 282 с.
3. Дергач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Дергач. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.
4. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки русской психики / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. — М.: Тривола, 1994. — 307 с.
5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. — 487 с.
6. Мамардашвили, М.К. Психологическая типология пути / М.К. Мамардашвили. — СПб.: Русск. христ. гуманист. ин-т, 1997. — 572 с.
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: Знание, 1996. — 308 с.

Ерошенко Н. М.

СПЕЦИФИКА АРХИТЕКТУРНО-ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА

Ерошенко Н.М. — доц. кафедры «Дизайн архитектурной среды», e-mail: nellae@mail.ru (ТОГУ).

В статье рассматривается особая роль понимания методологии проектирования как алгоритма, позволяющего добиваться поставленной задачи в условиях неопределенности и ограниченного времени. Дается понятие эвристических моделей и методов. Статья затрагивает вопросы о специфике архитектурно-дизайнерской деятельности, отличающей ее от деятельности научной и гуманитарной. Поставленные вопросы рассматриваются в аспекте сложности определения методов дизайнера творчества с позиций теории.

Ключевые слова: методология профессиональной деятельности архитектора-дизайнера, эвристические методы и модели.

The article deals with the special role of understanding design methodology as an algorithm, allowing to achieve tasks under conditions of uncertainty and limited time. The concept of heuristic models and methods are considered. The differences between architectural activities and the scientific or humanitarian activities are investigated in this research. These questions are discussed in terms of the difficulty of defining the methods of architectural creativity with theory positions.

Keywords: methodology of professional activities of an architect and designer, heuristic methods and models.

В соответствии с ФГОС высшего образования по направлению подготовки 07.04.03 Дизайн архитектурной среды (уровень магистратуры), область профессиональной деятельности выпускников включает, наряду с другими составляющими, теоретическое осмысление, критический анализ и оценку предпосылок, методов, результатов и последствий дизайна архитектурной среды как сферы знания и отрасли профессиональной деятельности [1].

В связи с этим, при освоении задач проектной, художественно-эстетической деятельности, важную роль в формировании выпускника магистратуры играет понимание методологии проектирования, алгоритма, позволяющего добиваться поставленной задачи в условиях неопределенности; инновационно обеспечивая качественный рост эффективности процесса проектирования и получения в результате качественной архитектурно-дизайнерской среды.

О специфике архитектурно-дизайнерской деятельности давно, много и интересно рассуждают, но методы дизайнерского творчества с позиций теории остаются трудноопределимыми. В процессе преподавания дисциплины «Архитектурно-дизайнерское проектирование» нередко замечаешь, какими мучительными бывают поиски студентом нужного проектного решения, каждый раз исключительно авторского, индивидуального. И это понятно: профессиональные дизайнеры подчас знают достаточно поверхностно о своем способе решения проблем — плохо сформулированных, плохо структурированных, при отсутствии полной исходной информации. Однако это всегда поиск удовлетворительного решения в условиях ограниченного времени.

«Знание профессионалов о способе дизайнерской деятельности «это по большей части "молчаливое" знание; они знают этот процесс так же, как умелый ремесленник знает, как он делает свое дело» [3]. Профессиональное знание трудно формулируется, именно поэтому дизайнерское образование исторически, активно опирается на систему ученичества. Тем не менее, уметь разъяснять, насколько возможно, чему хочет научить

преподаватель в области архитектурно-дизайнерской деятельности; или умение теоретически артикулировать собственное творчество выпускнику-магистру — просто необходимо.

Теорию и практику авторского поиска при решении сложных проектных задач дизайнер находит в эвристике, как отрасли знания, изучающей творческое, неосознанное мышление человека. Эвристика связана с рядом наук, в первую очередь, с физиологией высшей нервной деятельности и психологией. Речь идет о решении проблем в условиях неопределенности, о так называемых нестандартных задачах, которые решаются эвристическими методами. Это приемы логики и методические правила научного исследования и проектного творчества.

В узком смысле слова, что особенно важно при определении особенностей творческого мышления, под эвристикой понимают интуитивные методы решения проблем.

В теоретических высказываниях отмечено, что существует несколько десятков эвристических методов; в основном они предназначаются для активизации творческой деятельности, что достигается различными мерами, например:

- мобилизация подсознания в процессе творческого мышления;
- преодоление психологических барьеров, определенных привычным образом мышления и использования знакомых методов решения задач, в том числе — проектных;
- расширение перспектив видения, чему препятствует узкопрактический подход и чрезмерная специализация нашего образования.

Для полноценной архитектурно-дизайнерской проектной работы необходимо применение разнообразных эвристических методов, расширение области поиска новых идей и увеличение их количества.

Необходимо обратить внимание на эвристику, как науку, занимающуюся построением таких эвристических моделей, как модель слепого поиска, лабиринтная модель, семантическая модель и т.д.

Эвристические решения отличаются неопределенностью.

Изучение свойств личности творческой выявило важную роль, подчас неосознаваемых компонентов умственной активности, воображения, интуиции.

Как архитектор-дизайнер придумывает новое? Он сталкивается со сложной проблемой, постоянно мысленно ищет решение, перебирая варианты, пробует, ошибается и, наконец, находит. Этот метод перебора вариантов, метод проб и ошибок — древнейший способ поиска нового. Многие трудности, возникающие в процессе поиска новых решений, связаны с незнанием основных правил и закономерностей рационального мыш-

ления, которые являются основой построения эвристических поисковых стратегий.

Чтобы справиться с плохо сформулированной проблемой, дизайнер должен иметь достаточно смелости для определения, переопределения и изменения ее в свете того решения, которое он создает. Известный методолог дизайна К. Джонс отмечал, что «изменение проблемы для того, чтобы найти решение, относится к самому ответственному и трудному моменту дизайнера деятельности» [2].

В дизайн-деятельности часто находят черты, которые роднят дизайн с профессией инженера-конструктора и ученого-исследователя.

Основные функции науки действительно совпадают с некоторыми функциями дизайна: производственно-технологическая, мировоззренческая и культурная, познавательная, образовательная и т.д. Однако, совершенно ясно, что существует специфика дизайнерской деятельности, отличающая ее от деятельности научной и гуманистической.

Часто приводится пример исследования по этому вопросу английского ученого Ловсона, который попытался сравнить, стратегии решения задач в науке и в дизайне. Была придумана условная проблема, требующая компоновки неких элементов так, чтобы были удовлетворены определенные правила; решать проблему предложили аспирантам научных и дизайнерских институтов. Проблема естественно была решена и теми и другими, но, как оказалось, по-разному, с точки зрения стратегии.

«Аспиранты-ученые в целом приняли стратегию систематического исследования возможных комбинаций элементов, с целью найти фундаментальное правило, которое позволит создать требуемую комбинацию; аспиранты-дизайнеры склонялись к тому, чтобы предложить серию решений и, постепенно отвергая многие из них, найти то, которое отвечало бы предъявленным требованиям. То есть, аспиранты-ученые сконцентрировали внимание на обнаружении правила (стратегия сконцентрирована вокруг проблемы), это длительный анализ проблемы и поиск одного решения гипотетически оптимального. Аспиранты-дизайнеры пребывали в поиске идей и желании получить результат (стратегия сконцентрирована вокруг решения). Можно сказать, что «ученые решают проблему больше с помощью аналитических методов, а дизайнеры – с помощью методов синтетических» [3].

«Дизайнеры пользуются известной формулой: цель, сбор информации, анализ информации, разработка путей достижения цели на основе анализа информации. Причем, поиск этих путей и связан с творчеством и творческим процессом» [4].

«Дизайнер, следовательно, стремится отыскать первичную модель-идею, которая позволит обозначить пределы проблемы и одновременно

сделать предположение о природе возможного решения. Конструктивная, творческая природа дизайнерской деятельности является скорее процессом синтеза моделей, чем процессом их осознания. Решение просто скрывается среди наличных данных, оно должно быть сконструировано как результат активности самого дизайнера» [3].

«Научный метод является моделью поведения, связанного с поисками решения проблемы и используемого для обнаружения природы того, что существует, тогда как дизайнерский метод есть модель поведения, используемого для изобретения имеющих ценность предметов, которые прежде не существовали. Наука аналитична, дизайн конструктивен» [2].

«Естественные науки имеют дело с вещами, как они есть; дизайн, напротив, имеет дело с вещами, как они должны быть» [2].

Специфика дизайнерской деятельности заключается в попытке отыскать ряд удовлетворительных решений поставленных проблем, в вариантиности процесса поиска и потенциальной вариантиности самих решений. Предполагается, что архитекторы-дизайнеры применяют стратегию решения проблемы, сконцентрированной на поиске решения, в результате полученного образования. Тем не менее, очень важно понимание профессионалами архитекторами-дизайнерами методологии проектирования как алгоритма, позволяющего добиваться поставленной задачи в условиях неопределенности и ограниченного времени, а также сложности определения методов дизайнерского творчества с позиций теории.

Библиографический список

1. Приказ Минобрнауки России от 09.09.2015 N 991 "Об утверждении ФГОС высшего образования по направлению подготовки 07.04.03 Дизайн архитектурной среды (уровень магистратуры)" [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
2. Джонс Д.К. Методы проектирования: Пер. с англ.-2-е изд., доп. - М.: Мир, 1986 г.
3. Сидоренко В.Ф. Дизайнерские методы познания / статья из сборника «Дизайн в общеобразовательной системе» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rosdesign.com/design_materials2/diz_meto_d.htm;
4. Евсеева Е. Универсальный дизайн. 2012 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tsdi.ru/universalnyj-dizajn.html>
5. Обсуждение: Эвристика. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.vlab.wikia.com/wiki/>

Калачева Т. Л., Шалобанова Н. П.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ
И ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ
ДИСЦИПЛИНЕ ГРАЖДАНСКОЕ ПРАВО**

Калачева Т. Л. – канд. юрид. наук, доцент, зав. кафедрой гражданского права и предпринимательской деятельности, , email: 001183@pnu.edu.ru; Шалобанова Н. П. – ассистент кафедры «Гражданское право и предпринимательская деятельность», email: 010284@pnu.edu.ru (ТОГУ)

Рассмотрены проблемные аспекты формирования компетенций, применения вариативных форм обучения и оптимизации содержания курса гражданского права.

Ключевые слова: компетенция, самообразование, оптимизация, вариативность, индивидуально – ориентированное обучение.

Problem aspects of formation of competences, applications of variable forms of education and optimization of maintenance of a course of civil law are considered.

Keywords: competence, self-education, optimization variability, individual-based training.

Система высшего образования в России переживает сложнейший период в новых социально экономических условиях, которые объективно предопределяют новые требования к выпускникам вузов обучающимся по направлению юриспруденция.

Стратегическим вектором современного образования, в т. ч. и в сфере юриспруденции, является формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Цель понятна – востребованность выпускника на рынке труда, реализация знаний законодательства в различных областях правоприменения.

Одной из тенденций образовательного процесса является нацеленность на вариативность обучения. Следует отметить, что существуют различные суждения относительно самого понятия вариативности. На наш взгляд, одно из точных определений дано Б. С. Гершунским – это « возможность выбора из всего спектра образовательных возможностей, ...как неповторимую образовательную траекторию для каждого обучающегося» [3].

На примере изучения гражданского права рассмотрим возможности оптимизации содержания курса в аспекте формирования компетенций и развития индивидуально – ориентированного обучения. Почему именно гражданское право? Объясняется это тем, что гражданское право – одна из профессиональных дисциплин, которая изучается студентами всех юридических профилей, форм обучения. Как учебная дисциплина,

она реализуется и на других факультетах. Например, гражданское право изучают студенты – экономисты. Очевидна востребованность знаний гражданского законодательства в современном имущественном (экономическом) обороте. Многообразие отношений, регулируемых гражданским законодательством, большая часть из которых затрагивает частные интересы, формирует и мотивацию обучающихся. Не случайно студенты заочной формы обучения, очно – заочной (параллельной), на базе высшего образования, осознают значение и необходимость овладения знаниями гражданского законодательства.

Следует назвать только некоторые виды отношений, которые «входят» в сферу гражданско – правового регулирования, чтобы подчеркнуть - с гражданским правом взаимодействует каждый из нас. Это отношения в сфере собственности, наследственные отношения, договорные, связанные с нематериальными благами, правами на результаты интеллектуальной деятельности и др.

Надо отметить и другую сторону. Дисциплина гражданское право сложна в изучении, объемна по содержанию курса. Важнейший системообразующий Закон – Гражданский кодекс Российской Федерации включает четыре части. Студенты направления подготовки юриспруденции (бакалавры и специалисты ПОНБ - правовое обеспечение национальной безопасности) изучают гражданское право три семестра, 15 зачетных единиц. Многие выпускники – юристы приобретают свой первый профессиональный опыт в сферах, связанных с гражданско – правовым регулированием.

Нельзя обойти вниманием тот факт, что сегодня осуществляется реформирование гражданского законодательства. Внесены существенные изменения во все четыре части Гражданского кодекса Российской Федерации (далее ГК РФ) [1]. Таким образом, реализуется Концепция развития гражданского законодательства, утвержденная указом президента в 2008 году. Очевидно, что динамичный процесс реформирования законодательства затрудняет изучение, осмысление отдельных правовых институтов ГК РФ, а также их правоприменение. Только один пример. Существенной трансформации подверглась глава IV ГК РФ о юридических лицах. «Исчезли» знакомые нам ОАО, ЗАО. Теперь выделяют публичные и непубличные акционерные общества. Среди типов юридических лиц – корпоративные и унитарные. Они могут быть как коммерческими, так и некоммерческими. Большее значение придается внутренним (локальным) актам организации. Определена юридическая природа корпоративного договора, решения собрания, как основания возникновения гражданских прав и обязанностей. Этот перечень новелл можно продолжить, но не в рамках обозначенной темы.

Представляется, что в ситуации трансформации гражданского законодательства, формирование профессиональных компетенций должно быть направлено на индивидуально – ориентированное обучение и оптимизацию содержания курса. Вариативность, индивидуально – ориентированное, практико – ориентированное обучение в информационно – образовательном пространстве позволяют создать условия для самообразования, самостоятельности, активизации интеллектуального потенциала. Для организации индивидуально – ориентированного обучения используются возможности информационной образовательной среды (дистанционные технологии, электронные учебно – методические материалы, учебные телеконференции и т. д.). Такая информационная образовательная инфраструктура создана в ТОГУ, вопрос о её востребованности мы сейчас не рассматриваем. Законодательная основа индивидуально – ориентированного обучения установлена Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании» [2], Национальной программой развития образования до 2020 года. Образовательные организации реализуют нормы права в процессе правоприменения. К компетенции вуза относятся разработка и утверждение образовательных программ, учебных планов, оценочных средств с соблюдением требований Федерального государственного образовательного стандарта.

Индивидуально – ориентированному обучению посвящено значительное количество публикаций, научных исследований, однако целостной системы, на наш взгляд, не создано. Так, например, интересна точка зрения Б. А. Сазонова. С целью создания условий для индивидуализации образовательного процесса необходимо, по мнению автора, предоставить студентам индивидуальные планы, расписания учебных занятий и т. д. [6]. На наш взгляд такой подход требует особого управляемого воздействия, усложняет процесс обучения и для преподавателей и для студентов. С точки зрения индивидуально – ориентированного обучения и формирования компетенций, одним из главных условий является разделение обучающихся на группы по уровню знаний, умений, способностей к самостоятельной работе, самообразованию. Некоторые элементы управляемого воздействия в этом аспекте осуществляют деканат, распределяя студентов по профилям (гражданско – правовой, уголовно – правовой, государственно – правовой). Студенты специальности ПОНБ (правовое обеспечение национальной безопасности) обучаются только по государственно – правовому профилю. По нашему мнению, целесообразно осуществлять распределение студентов по профилям значительно раньше. Например, в начале третьего семестра, т. е. в начале 2 – го курса, но не в конце третьего. В этот же момент вводить и дисциплины по выбору. Не способствует формированию

профессиональных компетенций объединение в один поток студентов, обучающихся по программе бакалавриата и специалитета. Такую оптимизацию, хотя её можно объяснить объективной реальностью, вряд ли следует оценивать положительно. Компетентностная модель выпускника специальности ПОНБ и бакалавра юриспруденции имеет отличия, их необходимо выделять и учитывать в процессе обучения, особенно в курсе гражданского права. Относительно общекультурных компетенций, следует высказать суждение на основе анализа формулировок компетенции. Несмотря на разное их количество, бессистемность, бесодержательность, в аспекте обучения по направлению «юриспруденция», смысл их не изменился, на наш взгляд, со времен Геродота, который воскликнул: « К чему законы, если нет нравственности!» Эти слова составляют основу формирования общекультурных компетенций, модели выпускника по направлению юриспруденция. В процессе преподавания гражданского права (это относится и к другим дисциплинам) должное внимание необходимо уделять воспитательному аспекту, формированию у студентов уважения к закону, мотивации на правомерность поведения.

Формирование профессиональных компетенций во многом зависит от оптимизации содержания курса, в данном случае речь идет о гражданском праве. Оптимизация содержания курса способствует введение дисциплин по выбору, использование межотраслевых и междисциплинарных связей, что позволяет изучить сложные в понимании и осмыслиении институты гражданского права.

По нашему мнению, изучение гражданского права, как отрасли в российской правовой системе и как учебной дисциплины основано на законах логики, можно сказать – математической логики. И здесь уместны слова Берtrandа Рассела. Их удачно привел А. В. Пашков в качестве эпиграфа к своей монографии посвященной субъектам предпринимательской деятельности. «Все важные выводы вне логики и чистой математики индуктивны, а не дедуктивны, единственными исключениями являются юриспруденция и теология, каждая из которых выводит свои исходные принципы из неподлежащего сомнению текста...» [5].

Право по своей сущности императивно. И в то же время оно должно быть согласовано с массовыми внутрисоциальными представлениями о справедливом и должном. Председатель Конституционного Суда Российской Федерации Валерий Зорькин напомнил эти слова в одной из своих публикаций [4]. Резюмируя представленные суждения, следует сделать выводы. Формирование общекультурных, общепрофессиональных компетенций направлено на достижение таких идеальных результатов, чтобы уважаемую профессию

юриста не смогли опорочить никакие мониторинги. Приоритет компетентностного подхода позволяет перейти к динамической модели обучения, что следует оценить положительно.

В настоящее время обсуждается идея ограничения получения высшего юридического образования в заочной форме. Речь идет о первом высшем образовании, т.е. получении первого диплома. На наш взгляд, такая идея не имеет правового основания. Не очевидным является тот факт, что студенты заочной формы обучения уступают по уровню знаний студентам дневной формы. Как правило, обучающиеся по заочной форме, осознают практическую необходимость изучения гражданского законодательства, получения юридических знаний. Студенты же дневной формы обучения не обладают достаточной мотивацией, что отрицательно влияет в целом на их отношение к учебе. Таким образом, форма обучения – не главное. На рынке труда остается потребность в очень хороших специалистах, обладающих юридическими знаниями.

В сфере нашей профессиональной компетенции и ответственности принять вызовы времени, подготовить юристов новой формации, востребованных на рынке труда, способных осуществлять профессиональную деятельность в новых социально – экономических условиях.

Библиографический список

1. Гражданский кодекс Российской Федерации: Части первая, вторая, третья, четвертая. – М.: РИПОЛ классик; издательство «Омега – Л», 2016. – 570 с.
2. Об образовании: фед. закон от 29.12.12. № 273 – ФЗ / РГ, 31.12.12 № 303
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико – ориентированных образовательных конференций), М.: Совершенство, 1998, 608с.
4. Зорькин В. Экономика и право: новый контекст / Российская газета, 22 мая 2014. № 113 (6385). С.13
5. Пашков А. В. Субъекты предпринимательского права (теоретическое исследование): монография / А. В. Пашков. – Самара: Изд – во Самарский университет. – 379 с.
6. Сазонов Б. А. Индивидуально – ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 10-24

Каменчуков А.В.

МОТИВАЦИЯ И СТИМУЛИЯЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Каменчуков А.В. — канд. тех. наук, доцент кафедры «Автомобильные дороги», e-mail: aleksey_k-al@mail.ru, (ТОГУ)

Чтобы повысить качество образования в РФ необходимо принять ряд важных мероприятий неправленых в первую очередь на формирование полноценной разносторонней личности. Необходимо развивать и стимулировать внутренние мотивации учащихся. Необходимо поставить главный акцент на качество выпускников, а не на их количество.

Ключевые слова: образование, институты, университет, социальные дилеммы, российское общество, реформа образования.

To improve the quality of education in the Russian Federation it is necessary to take a number of important events unreduced primarily on the formation of a full-sided personality. It is necessary to develop and promote internal motivation of students. It is necessary to put the main emphasis on the quality of graduates, rather than their quantity.

Key words: education, institutions, university, social dilemmas, russian society, education reform.

Для развития страны и общества необходимо чтобы уровень образования, кругозор знаний, навыков и умений, у подавляющего большинства населения, особенно у молодёжи, отвечал общемировому уровню и постоянно развивался, следуя национальной идеи и государственным интересам. Учебная деятельность, в школе и институте, как раз и направлена на успешное освоение первичных знаний, навыков и умений, которые помогут молодым людям найти свой жизненный путь и укрепить государство. Но знания и образование в целом никогда не дается просто так. Для успешного его получения у обучающихся должна быть соответствующая мотивация или мотив. В учебной деятельности можно выделить два вида мотивов:

- мотивы, связанные с учебной деятельностью;
- мотивы, не связанные с учебной деятельностью.

Мотивы, связанные с учебной деятельностью включают в себя содержание учения (новые факты, знания, явления...), и процесс учения (проявление интеллектуальной активности, рассуждений, преодолевание препятствий). Мотивы, не связанные с учебной деятельностью включают в себя социальные мотивы (мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем,

родителями...), узколичные мотивы (стремление получать одобрение, хорошие отметки, желание быть первым, занять достойное место среди товарищей...), отрицательные мотивы (стремление избежать неприятности).

Каждый из мотивов служит развитию учебной мотивации. Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения. Развитие внутренней мотивации учения — это движение вверх.

Каждый учащийся должен определить для себя цели и задачи которые он намерен решить при получении того или иного уровня образования. В школе — это стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, поучение одобрение родителей и определение направлений своего развития, т.е. примерное направление своей последующей профессиональной деятельности. Поступив в институт, обучающийся должен прилагать все возможные усилия для получения знаний и освоения учебной программы, в том числе в ходе самостоятельной работы. Это значит, что не только учителя и преподаватели должны вкладывать знания в головы учеников, но и сами ученики должны стремиться к получению и усвоению знаний.

Как же повысить заинтересованность учащихся и развить соответствующие мотивации, для получения образования? Ведь многие студенты, после школы, практически не готовы к полноценному обучению и не понимают, что такое высшее учебное заведение, и как проходит процесс образования. Более того около 25 — 35 % абитуриенты не могут конкретно сформулировать, для себя, цель получения высшего образования, а более 50 % абитуриентов и студентов младших курсов не представляют какой уровень отвесности они принимают на себя поступив в институт.

Привыкнув к обязательному школьному образованию, абитуриент думает, что ВУЗ обязан, как в школе, провести тебя по всем ступеням знания и чуть ли не насилино вкладывать знания в головы учащихся. Ведь из школы не отчисляют за неуспеваемость, а процесс получения знаний на 100 % контролируется учителями и родителями.

В вузе контроль получения знаний носит упрощенных (условный) характер. Преподаватель, излагая материал, должен освещать основные, наиболее значимые моменты, с подробным акцентом в особо сложных местах. При этом до 30–50 % материала изложенного в ходе аудиторных занятий требуют самостоятельного до изучения. Лекции не могут и не должны быть направлены на 100 % конспектирование всего курса. К сожалению, абитуриенты этого не знают, не понимают или не хотят понять. Они привыкли работать «по примеру» и любое малейшее изменение в нем рассматривается как крах мироздания. Что же касается родительского контроля, то наступлением совершеннолетия (восемнадцати-

летия) он практически сходит на нет, особенно у иногородних студентов. Именно тут, наиважнейшим стимулом для получения образования должна быть мотивы, не связанные с образовательным процессом (мотивы долга и ответственности).

Для закрепления и укоренения мотивов долга и ответственности в сердцах и умах учащихся нужно не только развивать патриотизм, но и повышать уровень самосознания, т.е. в процессе получения образования (начиная со средней школы — примерно с 4-5 класса) учащийся должен осознавать, что получение хорошего образования нужно, в первую очередь, самому ученику, а не учителю или родителям. И именно эта истина должна закрепиться в сердцах и головах учеников. Только тогда можно говорить о повышении качества образования. Кроме того начиная с 7-8 класса учеников необходимо знакомить с видами, назначениями и особенностями различных профессий с предметными аспектами их деятельности и перспектив развития. Тогда, по завершению школьной программы, абитуриент будет способен самостоятельно выбрать направление своего дальнейшего развития и будет готов к полноценному получению высшего образования.

Для повышения мотивации и сознательности студентов к получению образования необходимо повысить уровень ответственности при поступлении в институт. Кроме обязательных экзаменов абитуриент должен писать своеобразное сочинение-ходатайство, в котором будет в развернутой форме излагать причины, по которым именно его необходимо принять в институт, с обязательствами на посещение занятий, обеспечением положительных показателей успеваемости и ряда других стимулирующих пунктов (это стандартная процедура при поступлении большинство Европейских и Американских университетов и при несоблюдении данных обязательств студенту грозит исключение). Результаты оценки «сочинения» напрямую влияют на положительный результат при поступлении в вуз.

Кроме принятия мер по повышению мотиваций и осознанности учащихся необходимо внести корректизы в методику стимулирования процесса обучения, а именно:

1. Получение бюджетного места должно нести в себе 100 % понимание того, что при неуспеваемости (более 30 часов пропуска занятий в семестре без уважительной причины; получение оценок «удовлетворительно» и хуже по 3 и более предметам в 2 рубежных контролях в семестре; закрытие сессии хотя бы с 1 оценкой «удовлетворительно» или закрытие сессии вне срока) студент будет переведен на платное обучение, а бюджетное место закроется студентом, показавшим лучшую успеваемость. При этом решение о назначении/лишении привилегий должно рассматриваться в течение 1 семестра.

2. Студент должен получать стипендию в зависимости от своей успеваемости, независимо от формы оплаты образования (бюджетное или договорное).
3. Уровень жизни студентов в общежитиях должен соответствовать статусу учебного заведения. Общежития должны быть чистые, ухоженные, с обеспечением полноценного рабочего места учащегося.
4. Повышение статуса и престижности университета, путем обязательного соблюдения и учащимися и преподавателями дресс-кода вуза. Так же необходимо ввести электронную пропускную систему, чтобы исключить возможность проникновения в вуз нежелательных личностей.

Следует отдавать себе отчет в том, что высшее образование является добровольным и оценка качества образования идет не только в процессе получения образования (оценка студенческим сообществом), но и по его завершению (оценка уровня компетентности выпускников работодателями). Эта оценка проходит по следующим (примерным) критериям:

1. Знание общей нормативно-правовой литературы в профессиональных и смежных областях.
2. Умение вести творческую, поисково-аналитическую и творческую работу, знание современных и инновационных методов работы (преимущественно в естественных и технических науках).
3. Готовность к самостоятельной работе и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию.
4. Наличие практического опыта работы, знание техники, оборудования и программного обеспечения.

В связи с вышеизложенным, образование в высшем учебном заведении должно ориентироваться на решение следующих задач:

1. Полноценное развитие личности с прививанием общекультурных, моральных качеств и патриотической идеологии.
2. Подготовка студентов к самостоятельной работе и самостоятельному изучению нормативной, учебной и дополнительной литературы по всем дисциплинам, особенно по специальным (даже если по ним не предусмотрено семинаров, курсовых работ и проектов).
3. Посещаемость занятий студентами по всем дисциплинам должна быть на уровне 99-100 % от числа аудиторных часов.
4. Качество знаний выпускников должно соответствовать мировому уровню и количество выпускников имеющих в дипломе оценки «удовлетворительно» должно стремиться к нулю.
5. Оснащение кафедр современным оборудованием, техникой и программным обеспечени-

ем, для проведения занятий с максимальным внедрением студентов в ход образовательного процесса.

Отдельно необходимо отметить, что институты не должны держаться за студентов не способных освоить образовательную программу и прерывать обучение студентов систематически пропускающих занятия, получающих неудовлетворительные оценки в ходе рубежных и итоговых контролей, т.е. повышать престижность вуза нужно не количеством выпускников, а качеством выпускников.

Библиографический список

1. Кукушкин В.С., Болдырева — Баракина А.В. Педагогика начального образования/ Под общ. Ред. В.С. Кукушкина — Москва: ИКЦ «МарТ», Ростов на Дону: Издательский центр «МарТ», 2005.
2. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. — М.: АПК и ППРО, 2005.

Колесникова Г.Ю.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

Колесникова Г.Ю. — канд. псих. наук, доц. кафедры «Психология», e-mail: sg2729@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается профессиональное самоопределение студентов с нарушениями двигательной сферы. Раскрыта специфика мотивов выбора профессии, ценностей, интеллектуального и личностного развития студентов с двигательными нарушениями.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, ограниченные возможности здоровья, нарушения двигательной сферы, мотивация, намерения, ценности, самоотношение.

The article is devoted to the problem of professional self-determination of undergraduate students with movement disorders. The article describes motives, values, intellectual and personal development of the students with movement disorders.

Key words: Motivation, values, self-esteem, movement disorders, disabilities, professional self-determination.

Важность заявленного исследования обусловлена провозглашением изменений отношения общества к лицам с ограниченными возможно-

стями здоровья (ОВЗ), а также необходимостью более полного использования потенциала их личности в профессиональной деятельности. Несмотря на усиление общественного интереса к проблемам социально-бытовой и социально-трудовой адаптации лиц с ОВЗ, в литературе недостаточно информации отражающей специфику профессионального самоопределения и ориентирования студентов с нарушениями двигательной сферы.

Анализ профессионального самоопределения личности представлен в работах ряда исследователей К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, Х. Дибберна, Е.А. Климова, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, Г. Мюнстерберга, В.Ф. Сафина, В.В. Чебышевой, П.А. Шавира и др.

Ключевыми для данного исследования являются представления К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, Е.А. Климова о том, что профессиональное самоопределение — это процесс осознанного принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности: кем стать, к какой социальной группе принадлежать, где и с кем работать [1, С.198].

Активность и профессиональное самоопределение лиц с нарушениями двигательной сферы во многом зависит от отношения к ним общества, от понимания инвалидности, ограничений и смыслов, которые придаются физическому дефекту. К сожалению, в обществе укоренились установки о физическом дефекте, как ограничивающем жизнедеятельность человека и являющимся препятствием для осуществления свободного профессионального самоопределения, ведения активного образа жизни.

Профессиональное самоопределение молодежи с нарушениями двигательной сферы врожденного генеза рассматривается в работах И.Ю. Левченко, Е.И. Мастиюковой через призму взаимосвязи осознания инвалидами своего дефекта и возможности выбора и успешной реализации в будущей профессии. По мнению ученых, приобретаемая профессия наряду с общением является средством самореализации, однако в силу особенностей здоровья у рассматриваемой категории лиц общение и труд затруднены, поэтому возможности самореализации приобретают свою специфику, выявление которой является одной из задач оптимизации психолого-педагогического сопровождения [3].

Важность заявленной проблемы для работников сферы образования, психолого-педагогического и социального сопровождения инвалидов, ее научная и практическая значимость, а также недостаточная теоретическая разработанность инициировали данное исследование.

С целью проведения исследования нами была сформирована группа испытуемых, в которую вошли студенты в количестве 15 человек с двигательными нарушениями различной степени тяже-

сти, обуславливающие трудности или невозможность передвижения, самообслуживания. Возрастной диапазон выборки варьирует от 20 до 35 лет, что соответствует ранним этапам зрелости, взрослости, согласно различным возрастным периодизациям, когда строится собственный образ жизни, происходит активное усвоение профессиональных ролей, включение во все виды социальной активности.

Для сбора дополнительной информации о состоянии здоровья и физических возможностях, способностях к самообслуживанию были опрошены родители некоторых студентов с ОВЗ. Также у родителей выяснялись установки по отношению к своим детям, к возможностям их трудоустройства. Для выяснения установок и отношения к людям с ОВЗ были опрошены студенты и преподаватели гуманитарных и технических специальностей педагогического института ТОГУ, ДВГУПС.

При подборе диагностических методик учитывались принципы системного подхода, рассматривающего профессиональное самоопределение как систему, состоящую из разных взаимосвязанных между собой уровней мотивационного, ценностного, интеллектуального, эмоционального, личностного:

1. «Мотивационная структура профессиональных намерений» Т.Б. Курбацкой;
2. «Ценностные ориентации» М. Рокича;
3. Тест структуры интеллекта Р. Амтхаузера;
4. Методика Ч.Д. Спилбергера — Ю.Л. Ханина;
5. Методика исследования самоотношения С.Р. Пантилееева.

Анализ полученных данных результируется нами созданием характеристики профессионального самоопределения молодежи с нарушениями двигательной сферы. Характеристика базируется на сопоставлении фактов, полученных при помощи комплекса исследовательских методов (табл. 1). Таким образом, полученные результаты позволяют судить о том, что профессиональное самоопределение находится в тесной связи с состоянием двигательной сферы индивида. Врожденные и приобретенные нарушения двигательной сферы специфически обуславливает возможности профессионального самоопределения студентов с ОВЗ.

На наш взгляд, для оптимизации процесса профессионального самоопределения студентов с двигательными нарушениями необходимо:

- информировать общество о потребностях, особенностях развития, возможностях лиц с ОВЗ с целью изменения к ним отношения;
- проведение тренингов общения, личностного роста на этапе обучения позволит сформировать у студентов с ОВЗ навыки общения;

Субъекты образовательной деятельности в образовательном пространстве вуза

- уведомлять родителей об особенностях развития детей с ОВЗ, формировать адекватные представления о возможностях их

детей, о профессиях им доступных, и сферах, в которых они могут себя реализовать.

Таблица 1

Характеристика специфики самоопределения студентов с нарушениями двигательной сферы

Психологические феномены	Результаты, полученные в ходе исследования
Мотивационный компонент	Доминирующие мотивы: получение вознаграждения, приобретение глубоких профессиональных знаний. Мотивы профессиональных намерений определяются возрастом, стремлением компенсировать социальное положение и недостаток общения, ограничением возможности в получении обучения и дальнейшего трудаустроства
Ценностный компонент (ценностные ориентации, направленность личности)	Терминальные ценности: любовь, здоровье, наличие хороших друзей, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь, развитие. Инструментальные ценности: «жизнерадость», «воспитанность», «ответственность», «широта взглядов», «терпимость»
Интеллектуальный компонент (уровень интеллектуального развития)	Средний, ниже среднего. Основные трудности выявлены в операциях: логического отбора, абстрагирования, оперирования пространственными образами, пространственного обобщения, аналитико-синтетического мышления. Также выявлены сложности произвольного внимания, наличие повышенной истощаемости. Компенсаторными возможностями выступает: усидчивость, способность уделять занятиям большее количество времени
Эмоциональный компонент	Наличие личностной и ситуативной тревожности
Личностный компонент (Я-концепция, самоотношение)	Выявлен внутриличностный конфликт, достаточное интеллектуальное развитие часто сочетается с отсутствием уверенности в себе, самостоятельности, с повышенной внушаемостью. Выраженный комплекс неполноценности (по типу как превосходства, так и полного уничижения)
Отношение общества	Наличие в обществе стереотипов, негативных представлений об инвалидах — как о немощных, нуждающихся в помощи и заботе. Данная социальная позиция является предпосылкой ограничения возможностей лиц с ОВЗ в получении профессионального образования, дальнейшего трудаустроства

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов-на-Д.: Изд-во «Феникс», 2006.
3. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. — М.: Изд. центр «Академия», 2001.

Коломиец Е.А.

МОТИВАЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Коломиец Е.А. — ст. преподаватель кафедры «Психология», e-mail: dvggu-kolomiets@mail.ru (ТОГУ)

В статье анализируются методологические и практические проблемы самореализации личности в пространстве образования. Рассматривается проблема самодетерминации как основы развития внутренней мотивации. Предлагается разработка инновационных методов диалогизации мысли и самореализации в процессе обучения.

Ключевые слова: самореализация личности, самодетерминация, внутренняя мотивация.

In the article the analysis of methodological and practical problems of self-realisation of the person in educational space is made. The problem of self-determination as the basis of development of internal motivation is considered. The author offers to develop innovation as a method of dialogisation of thought and self-realisation in the process of learning.

Keywords: self-realisation of person, self-determination, internal motivation.

Положение деятельностного подхода отечественной психологии о влиянии внешних воздействий через внутренние условия остается чрезвычайно актуальным до сих пор. Действительно, именно трудность операционализации «внутренней работы» личности приводит к сложности построения такой системы внешнезадаваемой деятельности, которая бы реально соотносилась с внутренней способностью самореализации, с «жизнью души».

Основанием для определения круга методологических проблем самореализации человека в образовательном пространстве является взгляд на личность как на сложное духовное целое, необходимым образом включающее в себя в качестве своего «предметно-смыслового содержания» некое архитектоническое задание, которому присуща неотъемлемая для данного рода деятельности императивная функция (стремление к «себе-лучшему» как горизонту притязаний), коррелирующая с конечной целью любого профессионального образования, как паттерна по образу и подобию которого формируется человек.

Отсюда вытекают три основных методологических вопроса:

1. Как возникает архитектоника внутренней мотивации к самореализации личности?
2. Возможно ли измерение внутренних основ личностного развития, их операционализация?
3. Каким образом педагог вуза может воздействовать на развитие мотивации самореализации?

С тех пор как возникла общепсихологическая теория деятельности её особо интересовали вопросы взаимоотношения между психическим отражением и реальностью, строения деятельности, проблема факторов, придающих деятельности устойчивый характер. При этом деятельность понималась как сложный процесс, несущий в себе те внутренние движущие противоречия, раздвоения и трансформации, которые порождают психику как необходимый момент собственного движения деятельности, её развития. Поэтому изучение мотивационных детерминант изменения деятельности выступало как условие определения путей и механизмов становления личности в про-

фессиональной сфере. Однако, как только мы пытаемся выяснить взаимосвязь структурных компонентов деятельности, нам становится очевидно, что её специфические характеристики проявляются лишь при соотнесении с мотивами, целями и условиями существования самой деятельности, что, в свою очередь, приводит к мысли о существовании архитектоники личности не как иерархии деятельности, а как иерархии различных уровней организации деятельности.

Каким образом можно в реально-психологическом плане представить саму возможность существования таких уровней? В когнитивной психологии имеется достаточно устоявшееся понятие о репрезентативных структурах, как, своего рода, умственных психологических формах (шаблонах или, может быть, лучше — ситах) сквозь которые человек смотрит на мир и на самого себя; и, стало быть, с нашей стороны не было бы излишней смелостью предположить существование некой предвосхищающей схемы (архитектонического задания), определенным образом организующей и структурирующей воспринимаемый материал и позволяющей перейти от семантического континуума к системе предпочтений, обретая актуальность заданности (при условии активной позиции, то есть поступка). Для раскрытия в опыте такой достаточно описательно-ёмкой характеристики как структура личности необходимо перейти от принципа ее анализа по элементам к анализу по единицам, который предложил еще Л.С.Выготский [1, с. 13-19]. Нам представляется, что такой единицей анализа личности может быть поступок. Необходимо лишь сделать акцент на том, что поступок должен пониматься, прежде всего, как нечто внутренне детерминированное и поэтому принимающее все внешние воздействия лишь опосредованно своей «за-данностью».

Целевую детерминанту проектирования личностно-ориентированного обучения, направленного на самореализацию учащегося, должно определять обращение к потребности в самодетерминации как основе внутренней мотивации. Потребность в профессиональной компетентности не способна поддерживать высокий уровень внутренней мотивации без развития автономности личности. Как убедительно показали исследования Деси, на внутреннюю мотивацию отрицательно влияют внешние факторы, которые не способствуют удовлетворению потребностей субъекта в самодетерминации [4]. С привлечением идей развития внутренней мотивации самореализации возможно выстраивание процесса интернализации внешней (экстинсивной, в терминах Деси, то есть «посторонней» по отношению к субъекту действия) мотивации обучения. Исходные посылки к этому зарождаются спонтанно на смысловом континууме личности, затем они редуцируются к семантическим дискретам личностного смысла обучения как череды по-

ступков (поступок личности как продукт и, в то же время, любой продукт культуры, в обычном смысле этого слова, как поступок). В зависимости от уровня самореализации необходимо выделять соответствующие динамические смысловые системы. События внешней среды можно различать по тому, насколько они являются объективно, или воспринимается субъективно обучающимся как контролирующие, информирующие или амотивирующие, насколько весом их вклад в жизнедеятельность личности.

Таким образом, из всего многообразия педагогических взаимодействий мы выделяем в качестве мотивирующей к «поступку-самореализации» лишь то, что не поддаётся овнешняющему заочному определению, доступно лишь диалогическому проникновению и ведет к подлинному саморазвитию участвующих в педагогическом диалоге личностей. Если же взять за основу предложенную Ю.М.Лотманом [2, с. 227] идею о существовании двух коммуникационных схем («Я-Он» и «Я-Я»), то становится очевидным следующий факт: традиционное педагогическое воздействие является малоэффективным в плане развития личности, так как любой внешнезадаваемый текст передает сообщение субъекту (адресату в терминах Лотмана) лишь в определенном культурном контексте, который заранее должен быть известен адресату и адресанту, и приводит лишь к получению информации как таковой. Хотя именно такое взаимодействие легче всего поддается педагогическому контролю и самоконтролю. При использовании же второго способа коммуникации, когда внешний текст является «стимулятором самодетерминации» личности мы сталкиваемся с методологическим противоречием: любой педагогический процесс подразумевает определенный pragmatism (уже в силу самой своей процессуальности, вовлеченности в течение времени), в основе же поступка как стимулятора самореализации личности лежит не только фундаментальная апрагматичность, но и огромная внутренняя свобода, вневременность; именно поэтому для интерпретации изменения состояния развивающейся личности под влиянием появления новых смыслов не существует легко операционализируемых концептуальных средств [3, с. 45-58].

Возможное разрешение этого противоречия видится нам в принципиально иной функциональной структуре познавательной деятельности, результатом которой должен выступать не набор дидактических единиц или компетенций, а модифицируемый набор личных выборов, поступков, как единиц научного творчества, который уточняется, развивается и корректируется в ходе познавательных действий, формируя единое смысловое поле в котором и осуществляется дальнейшая саморегуляция индивидуальной деятельности обучающихся и индивидуальной деятельности обучающих.

Зрелый опыт самодетерминации неизбежно будет экстернизоваться в нравственно-значимых и внутренне-обязательных поступках. Так появляется интуиция существования безусловно-обязательного для всех и для каждого ответственного поступка, позволяющего реально ощутить взаимосвязь будущего с конкретной минутой в настоящем, содержащей целый спектр возможных действий, одно из которых ты должен выбрать сам и сейчас. Человек, единожды пережив подобный внутренне-мотивирующий опыт, начинает верить в возможность подлинной душевно-духовной целостности своего внутреннего «я», в которой его рабское подчинение внешним условиям уступило место свободному и вдохновенно-радостному восприятию «я» как субъекта собственной жизни. Лишь реальный опыт творческого самоосуществления в образовательном пространстве может быть критерием свободы, свободы внутренней, стремление к которой и выражает движителем самореализации. Жизнь есть «целестремительное» движение, всегда характеризующееся иерархией целей, где одни из них служат лишь средствами для достижения других. При нарушении такой иерархии круг жизни замыкается и человек начинает жить для целей, служащих лишь для продолжения жизни, теряющей, в таком случае, свой смысл и не способной на мотивирующую воздействие основной характеристики самореализации — содержать в своем настоящем свое будущее.

Библиографический список

1. Выготский Л.С.Мышление и речь// Выготский Л.С. Собр.соч. в 6-ти тт.,т.2.- М.: Педагогика,1982.
2. Лотман Ю.М.О двух моделях коммуникации в системе культуры // Труды по знаковым системам. — Тарту. — 1973. — Вып.6.
3. Мухелишвили Н.Л., Сергеев В.М., Шрейдер Ю.Д. Дискурс отчаяния и надежды: внутренняя речь и депрагматизация коммуникации // Вопросы философии. — 1997. — № 10.
4. Deci E., Ryan R. Self-Regulation Problem of Human Autonomy // Journal of Personality. — December 2006. — № 74.

Леонова Е.Н.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА

Леонова Е.Н. — канд. пед. наук, доцент кафедры «Английская филология и МКК», e-mail: enleonova62@mail.ru (ТОГУ)

Статья описывает основные этапы реализации модели педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников вуза с экзистенциальными проблемами. Раз-

работанная модель поможет молодым людям разобраться в своем внутреннем мире и быть принятыми в мире внешнем.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптированность, одиночество, совладающее поведение, экзистенциальные проблемы.

This article describes the principal stages of putting into practice the theoretical account of pedagogical guidance of first year students with existential problems. The designed theoretical account is supposed to help the students discover their own inner world and be accepted in the outer one.

Key words: adaptation, desadaptation, solitude, coping strategy, existential problems.

В наше время появляется все больше молодых людей, не способных сделать самостоятельный выбор. Эта проблема ощущается наиболее остро на фоне стремительно меняющейся действительности, предъявляющей все больше и больше требований к человеку. Молодым людям становится крайне сложно ориентироваться в потоке жизни, найти свое место в обществе. Современная школа, ориентированная на знаниевую парадигму, не способна помочь молодым людям заглянуть в свой внутренний мир, разобраться в себе, решить чего он хочет добиться в жизни. Справедливости ради следует отметить, что психологопедагогическая подготовка большинства учителей школ находится на довольно низком уровне. Отсюда у выпускников школ возникают проблемы, связанные с неумением найти паритет социального и индивидуального. Одни приспособливаются к требованиям социума, растворяясь в нем, теряя свое лицо и себя как личность, другие, напротив, не желая подчиняться требованиям общества, замыкаются в себе, становясь изгоями. Отмечается, что в образовании не происходит главного — самоопределения личности, выбора человека в мире истории и культуры. Педагоги-исследователи все больше указывают на «антропологическую катастрофу» и как ее следствие «дегуманизацию образования», то есть утерю образованием собственно человеческого измерения.

При переходе из школы в вуз у вчерашних школьников возникает кризисная ситуация, связанная с ломкой стереотипов и привычной системы «семья-школа-друзья», сформированной годами. Оказавшись в измененной образовательной ситуации, молодой человек начинает переживать себя как проблему, осознавая свои экзистенциалы: одиночество, вызванное новой для него вузовской средой, страхи перед неизвестностью, большим объемом знаний, подлежащих усвоению. Все это является одной из причин страданий. Непрерывный поток информации, новая вузовская среда выступают как вызов молодому

человеку взять ответственность за свою жизнь, самоопределиться не только профессионально, но и жизненно. Это чрезмерно для абитуриентов, не готовых к субъектности собственной жизни, и причиняет вчерашнему школьнику страдания, которые он переживает наиболее болезненно и остро. Анализ образовательной ситуации в стране показывает, что в большинстве случаев отчужденная позиция преподавателей вуза, ставящих во главу угла учебно-знаниевую парадигму, их неготовность и неспособность заглянуть во внутренний мир молодого человека, заставляет последнего чувствовать себя одиноким и маленьким, воспринимающим незнакомую вузовскую среду как враждебную. Поэтому первокурсники выстраивают всевозможные виды психологической защиты: грубость, высокомерие или, наоборот, робость, боязнь быть непонятым.

Отсюда следует, что в современном образовании назрела потребность разрешения следующих педагогических противоречий:

- между потребностью общества в людях, способных к авторству жизни, и государственной образовательной политикой, не ориентированной на развитие таких способностей;
- между потребностью педагогов в оказании педагогической помощи первокурсникам в адаптационном процессе и неразработанностью соответствующей модели;
- между потребностью молодых людей (осознаваемой или неосознаваемой) быть аутентичными личностями и недостаточностью педагогических условий для позитивного удовлетворения этой потребности;
- между необходимостью перехода к образованию как «образовыванию себя» и фрагментарностью педагогических усилий, направленных на реализацию этой необходимости;
- между экзистенциальными противоречиями, возникающими во внутреннем мире молодых людей, и недостатком педагогического опыта для помощи в преодолении этих противоречий.

Расторвившийся в социуме «одномерный человек», не способен понять свою неспециализированность, для этого нужен толчок, мощный импульс, способный заставить человека переживать свое состояние, «заболеть» им. В момент осознания своей неспециализированности человеческая система теряет состояние равновесия, поскольку экзистенциальный элемент этой системы нарушает баланс целостности человека. Человек ощущает экзистенциальный вакuum. Для выявления отклонения от состояния равновесия человеку дана уникальная способность — рефлексия (А.Г. Асмолов, Р. Бернс, Г.П. Звенигородская, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.).

Из многообразия форм рефлексии, выделяемых психологами, нас интересуют функции этого феномена, выполняемые во времени, поскольку молодой человек нуждается в осмыслиении своей собственной жизни в диахронии, что дает ему возможность сравнить себя прошлого с настоящим, оценить свой личностный рост, а вместе с тем понять, чего он хочет добиться в жизни, что положит начало собственной жизненной стратегии. С этой точки зрения психологи различают ретроспективную, ситуативную и перспективную (проспективную по В.А. Петровскому) формы рефлексии.

Сituативная рефлексия — это анализ происходящего в данный момент, осмысление действия «здесь и сейчас». Это способность субъекта соотносить собственные действия с предметной ситуацией.

Ретроспективная рефлексия — это анализ и оценка действий в прошлом. Субъект анализирует, более полно осознает и осмысливает, а также структурирует пережитый опыт.

Перспективная рефлексия — это размышления субъекта о предстоящей деятельности, выбор наиболее эффективных способов ее реализации [4, с.16].

Разработанная модель педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников вуза основана на том, чтобы помочь молодому человеку постичь свой внутренний мир, принять себя, а после этого выйти в мир людей и начать движение к себе-лучшему через самопреодоление.

Данная модель состоит из трех этапов:

- мотивационный;
- побуждающе-рефлексивный;
- оценочно-диагностический.

Целью первого этапа является снятие страхов перед внешним миром, принятие себя. Для реализации этой цели педагог-тьютор прибегает к тактике защиты [3, с.102]. Данная тактика применяется, если страх блокирует действия человека и препятствует личностному росту.

На этом этапе молодой человек чувствует себя маленьким и слабым, противопоставленным агрессивному внешнему миру. Налицо полная дезориентированность в новой реальности, страх перед преподавателями, которые кажутся отстраненными и недоступными, перед одногруппниками, с которыми не всегда складываются отношения. Эти страхи являются причиной неосознанного одиночества, которое тоже имеет экзистенциальную природу.

Организация педагогической поддержки студентов-первокурсников с применением педагогических тактик (защита, помощь, содействие, взаимодействие) есть условие, реализация которого оказывает влияние на все компоненты антропологической системы (мир человека, переживание экзистенциалов, человек в мире). Но больше все-

го в процессе реализации данного условия нас интересует воздействие на экзистенциальное состояние воспитанников (одиночество, страхи, страдания).

Одной из характерных особенностей периода ранней юности является стремление молодых людей к общению друг с другом. Одним из основных критерии самореализации юношей считается принятие их группой сверстников. Страх одиночества заставляет молодых людей очень часто принимать ценности группы сверстников, уровень которых намного ниже личностного аксиологического уровня молодого человека. Молодой человек зачастую не понимает, что, жертвуя своими принципами и убеждениями ради того, чтобы избежать одиночества, он внутренне все так же остается одиноким, причиняя себе тем самым страдания. Но молодые люди не осознают эту ситуацию, они не могут понять причину своего одиночества, страхов, страданий, они тонут в своем собственном экзистенциальном мире. Подобную ситуацию Э. Эриксон назвал «кризис идентичности»[5].

Дезадаптированность в измененной образовательной ситуации усиливает экзистенциальные страдания. Этому способствуют следующие факторы: непосильная учеба, невозможность вовремя найти нужный материал.

В этой связи необходимо показать молодым людям экзистенциальную природу страха, который сковывает сознание, отвлекая от личностного роста, тормозит самостановление личности. Поскольку страх имеет двойственную природу, то он должен стать не тормозом, а импульсом к индивидуальному личностному развитию.

Мы считаем, что необходимо объяснить молодым людям не бояться одиночества, не стремиться избежать его любыми способами, но трансформировать одиночество душевное в духовное, темное — в светлое (А.С. Гагарин), превратить его в процесс постижения истин и самоуглубления с целью дальнейшего личностного роста и обретения внутренней гармонии, тогда обновленный человек будет обязательно принят социумом.

Основная проблема данного этапа состоит в том, что, попав в измененную образовательную ситуацию, молодые люди не осознают своих экзистенциалов. Для того чтобы запустить механизм личностного роста, необходимо прийти к тому, чтобы критическая ситуация была осознана индивидом. Наличие осознанной критической ситуации, выражющейся в переживании молодыми людьми своих экзистенциалов, есть предпосылка успешности протекания адаптационного процесса.

Кризис наряду со стрессом, фрустрацией и конфликтом является разновидностью критической ситуации, определяемой психологами как «ситуация невозможности», т.е. такая ситуация, в

которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренней необходимости своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей)» [3, с.11]. В этой связи переживания бывают удачные и неудачные. Удачные переживания рассматриваются психологами как совладание с критической ситуацией, в результате чего повышается адаптированность индивида.

Основным психологическим механизмом на данном этапе является пробуждение ретроспективной рефлексии, в результате которой происходит принятие себя, витальная и социальная безопасность. Продуктом данного этапа является снятие страхов, снижение уровня деструктивного одиночества, положительная Я-концепция.

На втором этапе мы применяем тактику помощи, целью которой является организация совладающего поведения [1] молодого человека при опоре на свой внутренний мир. На данном этапе студент испытывает страх не справиться с учебой, бросить институт, страх перед первой сессией, боязнь не оправдать надежд родителей, которые платят за учебу, кроме того молодые люди боятся разочароваться в выбранной профессии. Именно на данном этапе происходит потребность в Значимом Другом, поскольку экзистенциальное одиночество выражается в отсутствии близких по духу людей для совместного обсуждения личностных проблем. Страдания причиняет невозможность преодоления собственной лени, жажда развлечений и стремление соответствовать запросам противоположного пола.

Для решения этих экзистенциальных проблем педагогу необходимо пробудить ситуативную рефлексию, в результате чего приводятся в действие такие психологические механизмы как самоактуализация, стремление к субъектности. В результате этого происходит рождение свободоспособности. Продуктом данного этапа является развитие рефлексивного уровня, происходит интернальность локуса контроля и начинается выстраивание жизненной стратегии.

На втором уровне этого этапа педагог-тьютор применяет тактику содействия, целью которой является открытие перед молодыми людьми возможности свободного и ответственного выбора. На этом этапе преобладающими экзистенциальными страхами, испытываемыми студентами, являются боязнь разочаровать преподавателя своим ответом, не соответствовать уровню группы в учебе. Анализ доминирующих страхов показывает недостаточно интериорезированный локус контроля у большинства студентов, их сильную зависимость от внешних мнений. Однако большой плюс этого этапа состоит в том, что Значимыми становятся люди, чей уровень личностного развития гораздо выше, стремление соответствовать становится первыми робкими шагами на пути самопреодоления. Налицо феномен «человека в пути» (М.К. Мамардашвили). Одиночество вы-

ражается в отсутствии понимания за пределами вуза, проблемах в общении с противоположным полом. Следует отметить, что на этом уровне происходит конвертация деструктивных страданий в конструктивные, иными словами начинается путь к «себе-лучшему» через «выстрадывание» себя. Цель этого этапа достигается за счет актуализации такого психологического механизма как трансгрессия. Данный процесс мы понимаем как «намеренный выход индивида за рамки того, чем он является и чем обладает, тем самым он расширяет свое пространство, делает открытия и формирует себя в соответствии с собственным проектом»[2, с.40]. Финальным результатом побуждающе-рефлексивного процесса является усиление творческой активности, социализированность. Продукт данного этапа мы видим в достижении высокого уровня эмпатии и высокой степени толерантности.

Целью заключительного оценочно-диагностического этапа нашей модели является создание для молодого человека условий овладения логикой процесса поиска и установление границ своей ответственной свободы в пределах ответственной свободы другого человека.

Особенность данного этапа состоит в том, что экзистенциальные страхи имеют конструктивную природу и связаны с боязнью взросления и добровольного возложения на себя ответственности за свою жизнь и жизнь других (родителей, будущей семьи).

Пробуждение проспективной и трансцендирующей рефлексии актуализирует следующие психологические механизмы: событие, отраженная субъектность. Результатом этого этапа является определение жизненной стратегии, в то время как продуктом данного этапа является обретение смысла жизни.

Таким образом, человек переживает экзистенциалы для обретения себя, которое произойдет в том случае, если он заставит их работать на себя, превращая деструктивные феномены в конструктивные. В этом случае произойдет обретение молодым человеком смысла жизни.

Библиографический список

1. Василюк Ф.Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк; — М.: Изд-во Московского университета, 1984. — 200 с.
2. Гитлинг М. Атрибуты трансгрессии в педагогике / М. Гитлинг, Альма Матер №10, 2003. С.36
3. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.); под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М.:

- Издательский центр «Академия», 2006. — 288с.
4. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В.Орлова; — СПб.: Речь, 2006. — 128 с.
 5. Erikson E. Identity: youth and crisis / E.Erikson; — NY, 1968. — 335с.

Митрофанова О.Ю.

**РОЛЬ АКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ
ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ**

Митрофанова О.Ю. — канд. экон. наук, доцент кафедры «Менеджмент», e-mail: oxmi@mail.ru (ДВГУПС)

В статье рассматриваются активные технологии обучения, используемые в преподавании дисциплин управленческого профиля, их роль в формировании у студентов устойчивых практических навыков самостоятельной управленческой деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, активные технологии, познавательный интерес, профессиональные навыки.

The article discusses active learning technologies used in teaching courses of management, their role in helping students develop practical skills in independent management activities.

Key words: independent work, active technology, cognitive interest, professional skills.

Самостоятельная и индивидуальная работа является одним из самых значимых компонентов системы подготовки современного специалиста, поскольку предполагает максимальную индивидуализацию деятельности каждого студента и может рассматриваться одновременно и как средство совершенствования творческой индивидуальности. При этом целью самостоятельной работы ставится формирование основ самоорганизации и самовоспитания студентов с тем, чтобы привить им умение в дальнейшем непрерывно повышать свою профессиональную квалификацию. То есть самостоятельная работа призвана развить творческие способности студентов, привести их интерес к поиску и освоению дополнительной учебной и научно-популярной информации, сориентировать на более глубокое изучение отдельных вопросов будущей профессиональной деятельности [2, с. 4-5].

Современное и будущее российское общество нуждается в самостоятельно мыслящих гражданах с гибким творческим мышлением, способных к самоактуализации и саморазвитию. В связи с этим повышается значимость соответствующих

методов образования, в центре внимания которых создание и использование личностно-ориентированных технологий обучения. Достижение высокого уровня профессиональной подготовки студента сейчас невозможно без активных методов (технологий) обучения, которые стимулируют и развиваются его познавательную деятельность, способность к самостоятельному творческому профессиональному мышлению [4].

Методика преподавания дисциплин в сфере управления предполагает обширное использование в процессе обучения активных форм самостоятельной и индивидуальной работы студентов (СИРС), которые способствуют выработке у студентов устойчивых практических навыков самостоятельной учебной и научной управленческой деятельности. Основными частными целями самостоятельной и индивидуальной работы студентов, при этом, можно выделить: формирование способности студентов в осмысливании и выработке способов разрешения различных управленческих, хозяйственных ситуаций, развитие навыков добиваться обоснованных и практически целесообразных результатов профессиональной деятельности.

Для организации СИРС по управленческим дисциплинам выбираются такие формы, при которых студенты активно включаются в процесс проведения занятий, анализируют и обсуждают задание, намечают ход его выполнения, объясняют и оценивают полученные результаты как самостоятельно, в рамках подгруппы, так и совместно с преподавателем. Поэтому основными формами учебной самостоятельной работы как в аудитории, так и за её пределами являются анализ и решение кейсов, упражнений на усвоение понятийного аппарата и методического инструментария материалов лекций, выполнение индивидуальных заданий, рефераты и доклады, разработка и презентация проекта, дискуссии и др. При этом основной целью становится развитие умения решать проблемы с использованием как теоретического и методического инструментария, так и логики, интуиции, творческого подхода [5, с. 6].

Учебная самостоятельная и индивидуальная работа студента по дисциплинам управленческого характера включает следующие современные активные технологии:

- подготовка доклада — самостоятельной научно-исследовательской работы, где студент раскрывает суть исследуемой проблемы, приводит различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее;
- подготовка и участие в дискуссии — целенаправленное, коллективное обсуждение конкретной проблемы, сопровождающееся обменом идеями, суждениями, мнениями в группе;
- выполнение практико-ориентированного проекта — коллективная научно-исследо-

- вательская деятельность студентов, направленная на решение интересной практической проблемы, с максимальным использованием своих творческих возможностей, межпредметных знаний, результат которой является идеалом предполагаемого или возможного объекта или его состояния, в некоторых случаях может быть замыслом какого-либо действия в будущем;
- работа с кейсом — учебной конкретной ситуацией, специально разработанной на основе фактического материала для последующего разбора на занятиях, с целью научить студентов решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить простым аналитическим способом.

Важной формой индивидуальной работы студентов является подготовка доклада, поскольку он в большей степени развивает способности и потребности к самостоятельному творчеству, повседневной и планомерной работе над учебниками, учебными пособиями, периодической литературой и т.д., активному участию в научной работе. В докладе соединяются три качества исследователя: умение провести исследование, умение преподнести результаты слушателям и квалифицированно ответить на вопросы.

Активизации познавательной деятельности студентов, вовлечению их в самостоятельный поиск дополнительной научной информации способствует такая форма СИРС как дискуссия. Она ориентирована на обмен мнениями по определенной проблеме, в этой связи она помогает развитию творческих способностей и личностных качеств обучающихся. Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других, а также помогает студентам упорядочить и закрепить изученный материал.

Одним из важнейших условий развития творческого потенциала специалиста является умение проектировать. Метод проектов предполагает интеграцию формального, неформального и спонтанного обучения с применением различных методов мышления, взаимодействия, анализа и принятия решений. Процесс обучающего проектирования вырабатывает у студентов навыки работы в команде, способность генерировать идеи, привлекать знания из разных областей, находить множество вариантов решения проблем, прогнозировать последствия решений. В основе метода проектов лежит развитие критического мышления, познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется,

«осязаемыми» — конкретными, готовыми к внедрению.

Технология кейс-стади (на английском языке — *case-study*) относится к имитационным активным методам обучения и представляет собой описание деловой ситуации, которая происходила или происходит в данный момент, с предоставлением соответствующих фактов, мнений, рассуждений, на которые может опираться решение менеджеров, специалистов. Основная функция кейс-метода заключается в том, чтобы учить студентов решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить аналитическим способом. Кейс активизирует студентов, развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями. Кейс-стади имеет очень широкие образовательные возможности, которые можно разделить на две группы: учебные результаты (как результаты, связанные с освоением знаний и навыков) и образовательные результаты (как результаты, образованные самими участниками взаимодействия, реализованные личные цели обучения) [5, с. 7-8].

Кейсы отличаются от традиционных задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий. Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов, принципов. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы же имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему.

Кейс-стади позволяет установить оптимальное сочетание теоретического обучения и практических навыков, демонстрировать теорию с точки зрения реальных событий. Наряду с тем, что кейс является примером, взятым из реального бизнеса, представляет собой правдивое описание событий, вместе с этим он представляется как единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Действия в кейсе либо даются в описании, тогда требуется осмыслить их последствия или эффективность, либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. В ходе разбора кейсов обучающиеся учатся действовать в команде, проводить анализ и принимать управленческие решения. Метод способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою. С помощью кейс-стади студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы. Будучи интерактивным методом обучения, технология воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учёбе [3, с. 5-7].

Высшим уровнем познавательной активности считается активное участие в научно-исследовательской работе, самостоятельном научном поиске. Научная самостоятельная работа студента заключается в его участии в работе кружков на кафедрах, в научных мероприятиях (конференциях, конкурсах, олимпиадах, форумах и т.п.) разного уровня, а также в написании курсовых и выпускных квалификационных работ (ВКР). Организационно такая работа протекает по-разному: индивидуально под руководством преподавателя (научного руководителя); в рамках научного студенческого кружка; в сотрудничестве с преподавателями кафедры. Тема может иметь чисто учебное значение (например, как тема курсовой работы) или быть ценной в научном и практическом отношении (например, тема ВКР) [1]. Положительное значение научной работы проявляется в следующем:

- будущие специалисты участвуют в процессе добывания новых знаний;
- приобретаемые знания становятся прочными и целенаправленными;
- студенты видят практические плоды своего труда, что эффективно стимулирует их дальнейшую деятельность;
- приобретаются начальные навыки в научном исследовании.

Организация самостоятельной работы студентов является сложным и многомерным процессом, который включает в себя как формирование мотивации, профессиональную позицию будущего специалиста, так и взаимосвязь учебной и научной самостоятельной работы студентов. Все формы самостоятельной работы взаимоусловлены, учебная и научная работа представляет единую систему средств по приобретению знаний и выработке профессиональных навыков.

Таким образом, познавательный интерес является ведущим фактором активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучаемых, которая наиболее эффективным образом формирует профессиональные навыки и умения. В частности, активные технологии обучения помогают студентам приобрести широкий набор навыков:

1. *Аналитические навыки проявляются в формировании* умения отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их.
2. *Творческие навыки*, которые очень важны в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.
3. *Практические навыки* подразумевают использование на практике академических теорий, методов и принципов.

4. *Коммуникативные навыки* включают умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий убедительный отчет.
5. *Социальные навыки вырабатываются* в ходе обсуждения проблем и проявляются в умении оценивать поведение других людей, умении слушать, поддерживать или аргументировать противоположное мнение и т.д.
6. *Навыки самоанализа формируются* тогда, когда в случае несогласия необходимо осознать или проанализировать мнения других и своего собственного, возникающие при этом моральные проблемы требуют формирования нравственных навыков их решения.

Все это увеличивает образовательную роль таких методов обучения, которые приводят к ментальным переменам, активизируют жизнедеятельность обучаемых, повышают её эффективность. Именно активное обучение учит поиску и использованию знания в условиях динамичной ситуации, развивая гибкое, самостоятельное и творческое мышление у студентов.

Библиографический список

1. Андрианова Д. Е. Самостоятельная работа студентов в учебном процессе вуза глазами студентов [Электронный ресурс]. Режим доступа:
<http://www.scienceforum.ru/2013/10/3398>
2. Белгарокова Н.М., Письменная Е.Е., Силласте Г.Г. Самостоятельная работа студентов: методические рекомендации. — М.: Финансовый университет, 2013. — 35 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа:
http://www.fa.ru/chair/socio/pps/documents/method_self_work.pdf
3. Ваганова О.И. Метод кейсов в профессиональном обучении: учебно-метод. пособие. — Н. Новгород: ВГИПУ, 2011. — 57 с.
4. Косогова А.С., Дьякова М.Б. Особенности организации самостоятельной работы студентов вуза с позиций компетентностного подхода // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/tu/article/view?id=7142>
5. Митрофанова О.Ю. Активизация самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов с помощью технологии кейс-стади // Управление образовательным процессом в вузе в условиях перехода на двухуровневую систему образования / Материалы Международной научно-методической конференции. — Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2008. — С. 6-12.

Москвина Н.Б.

**СМЫСЛОВЫЕ ПРИОРИТЕТЫ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

Москвина Н.Б. — докт. пед. наук, доц., проф.
кафедры педагогики, e-mail:
nat200162@yandex.ru, (ТОГУ)

В статье обосновывается смысловой и смыслонесущий характер профессиональной деятельности преподавателя вуза. Анализируются наиболее значимые, т.е. наполненные личностным смыслом аспекты деятельности.

Ключевые слова: личностные смыслы профессиональной деятельности, смысловой, смыслонесущий характер деятельности, отраженная субъектность.

The article substantiates such characteristics of higher school teacher's professional activity as the meaning content and transfer of meaning. The most important aspects of the activity, i.e. aspects that filled with personal meaning are analyzed.

Key words: personal meanings of professional activities, the nature of the activities as meaning content, the reflected personality.

Актуальность вопроса о смысловых приоритетах в профессиональной деятельности преподавателя вуза обусловлена характером этой деятельности, а именно, тем, что она по природе своей является предельно смысловой, смыслонесущей. Смысломкость мы рассматриваем как наполненность деятельности личностными смыслами, придание ей смыслов, отыскание смыслов как в ней самой и вне ее.

Говоря о личностном смысле деятельности как о ее «значении для себя» (А.Н. Леонтьев), мы, вместе с тем, прислушиваемся к утверждению В. Франкла о «транссубъективном» характере смысла. В. Франкл говорит о смысле жизни, однако нам представляется вполне правомерным перенос этого подхода в сферу профессиональной деятельности, тем более, что педагоги — это социально-профессиональная группа, для которой смысл деятельности часто возведен в статус жизненного смысла. Об этом мы писали в монографии, посвященной личностно-профессиональным деформациям учителей [1].

Итак, В. Франкл утверждает, что смысл не изобретается человеком, коренится не в нем (его психике), а находится и постигается в мире, в реальной действительности. Не человек ставит вопрос о смысле своей жизни — жизнь ставит этот вопрос перед ним, и человеку приходится ежедневно и ежечасно отвечать на него — не словами, а действиями [4].

Рассуждая в предложенной логике, можем сказать, что профессиональная деятельность преподавателя, напрямую зависящая от многих факторов — и социально-экономических, и политico-идеологических, и собственно педагогических, ставит перед субъектом этой деятельности вопрос о смысле. И отыскание ответа на этот вопрос — процесс порой весьма мучительный, а ответ — часто неутешительный. Данная тема чрезвычайно интересна и болезненна для нас и в личностном, и в профессиональном отношениях. Свою озабоченность ею мы изложили в статье «Профессиональная деятельность преподавателя вуза: проблема разрушения смыслов» [2].

Трактуя смыслонесущий характер деятельности, обратимся к феномену «отраженной субъектности», предложеному В.А. Петровским. В самом общем плане отраженная субъектность определяется как «бытие кого-либо в другом и для другого» [3]. Отражаясь другом (преподаватель в студенте), субъект выступает как активное, деятельное начало, изменяющее взгляд другого (отражающего) на вещи, формирующее его (отражающего) новые побуждения, ставящее перед ним (отражающим) новые цели; действия педагога, его представленность в жизни студента не должны оставлять последнего равнодушным, должны быть значимы для него, т.е. иметь для него определенный личностный смысл.

При всем возможном многообразии отражаемого, принципиально важным является то, что глубинным содержанием этого отражения выступают именно смыслы, которыми педагог наделяет свою работу. Эти смыслы предъявляются не декларативно, а «просвечивают» во всей деятельности преподавателя: в транслируемом им содержании, в способах общения и взаимодействия со студентами и т.д.

Итак, обосновав смысловой и смыслонесущий характер профессиональной деятельности преподавателя вуза, зададимся вопросом о смыслах этой деятельности. Их изучение представляет собой достаточно тонкий и трудоемкий процесс, т.к. не может осуществляться «в лоб». Лобовой вопрос о смысле, чреват либо пафосным ответом, либо уклонением от ответа, ибо при всей интерсубъектности смысла, о чем было сказано ранее, это вместе с тем, достаточно интимная сфера.

Исходя из такого понимания ограничений в исследовании интересующего нас феномена, мы поставили перед собой задачу опосредованным способом изучить смыслы профессиональной деятельности вузовских педагогов. Для этого мы обратились к экспертам. Таковыми выступили 14 человек — преподавателей вузов из разных городов Российской Федерации, имеющих преподавательский опыт от 15 до 35 лет. Им было предложено сформировать список аспектов, или видов работ, из которых состоит профессиональная деятельность преподавателя (для избегания частого

повторения мы используем словосочетания «аспекты деятельности» и «виды работ» как синонимы). В итоге — путем объединения схожих по сути, но названных по-разному аспектов работы — было сформировано восемь достаточно крупных групп. В этот список вошли: 1) подготовка и проведение учебных занятий; 2) руководство деятельностью студентов, магистрантов, аспирантов; 3) участие в научных мероприятиях; 4) работа над научной продукцией; 5) работа с документами; 6) повышение квалификации; 7) профессиональное взаимодействие и общение; 8) внеучебная работа со студентами.

Затем педагогам из разных вузов страны было предложено заполнить специальную матрицу, в которой каждый аспект деятельности сравнивался с каждым другим (метод парного сравнения) по критерию личностной значимости. Производя это сравнение, респондент должен был отвечать себе на вопрос: «Какой из двух сравниваемых аспектов деятельности наиболее важен, значим для меня?». Участниками этого эмпирического исследования стали 117 преподавателей разного возраста и преподавательского стажа из девяти городов Российской Федерации. Отметим, что в исследовании изучалась не только значимость того, или иного аспекта деятельности для педагогов, т.е. наполненность этих аспектов личностными смыслами, но и возможность реализации этих смыслов в контексте такого фактора, как временная затратность каждого вида работы. Но в данной статье будет представлена лишь одна часть этого исследования.

Выборы, осуществленные респондентами между аспектами деятельности по критерию личностной значимости представлены в таблице.

Обнаруживается, что более или менее равнозначимыми по критерию значимости для респондентов являются подготовка и проведение

учебных занятий; повышение квалификации; профессиональное взаимодействие и общение (соответственно, 522, 515 и 546 выборов).

Вторую группу по значимости составляют такие аспекты, как руководство деятельностью студентов, магистрантов, аспирантов; участие в научных мероприятиях; работа над научной продукцией (418, 439 и 438 соответственно). Наименьшую значимость для преподавателей представляют внеучебная работа со студентами (246) и работа над документами (121).

Не имея возможности в рамках данной статьи подробно интерпретировать полученные результаты, обратим внимание лишь на те аспекты деятельности, которые в рейтинге значимости оказались на доминирующих позициях, предоставив читателю возможность самостоятельно поразмышлять над теми видами работ, которые не вошли в топ наиболее важных.

Итак, сосредоточим внимание на первой группе. Очевидно приоритетной оказывается *преподавательская составляющая* в деятельности педагогов вуза. С одной стороны, это вполне объяснимая ситуация. Обратноеказалось бы абсурдом, если исходить из понимания вуза как учебного (образовательного) учреждения. Вместе с тем, существует достаточно серьезная проблема сведения всего образовательного процесса университета исключительно к его учебной составляющей, а деятельности преподавателя — к проведению занятий. Этую, практически повсеместно нарастающую, тенденцию А.Г. Эфиндиев и К.В. Решетникова назвали «учителлизацией» преподавательской деятельности [5]. Она состоит в явном доминировании учебно-методической модели в работе преподавателей в ущерб ее научной составляющей. Данный вывод был сделан авторами в 2008 году. Однако, смены этой тенденции пока не видно.

Таблица

Результаты попарного сравнения аспектов профессиональной деятельности преподавателя вуза

№	Аспекты профессиональной деятельности преподавателя	Знач-сть
1	подготовка и проведение учебных занятий	552
2	руководство деятельностью студентов, магистрантов, аспирантов	418
3	участие в научных мероприятиях	439
4	работа над научной продукцией	438
5	работа с документами	121
6	повышение квалификации	515
7	профессиональное взаимодействие и общение	546
8	внеучебная работа со студентами	246

Вторым по значимости аспектом деятельности является повышение квалификации, что можно рассматривать как позитивное явление. Однако

здесь важна не только и даже не столько констатация этой значимости, сколько мотивация, по которой данный аспект деятельности является

важным. Эта значимость может быть обусловлена как мотивацией профессионального саморазвития, так и мотивацией соответствия внешне заданным требованиям и/или материального стимулирования (если документ о повышении квалификации (ПК) выступает основанием для дополнительных выплат — стимулирующих надбавок). Достаточно сдержанная оценка того факта, что данный аспект деятельности заявлен как один из наиболее значимых, обусловлена тем, что на собственной практике мы нередко встречались с ситуациями имитации со стороны повышающих квалификацию. Примеры такой имитации приводить здесь нет смысла. Важнее попытаться понять ее причину. Среди наиболее вероятных причин можно предположить недостаточно высокое качество предлагаемых курсов, их «местечковый» характер (невозможность посещения курсов ПК в других регионах, и прежде всего, в центральных вузах); незначительную гибкость системы ПК, не позволяющую удовлетворить реальные профессиональные запросы слушателей; невозможность индивидуализировать этот процесс; загруженность преподавателей учебной работой, дополнительную занятость (разного рода подработки), не оставляющую достаточного времени на собственное обучение.

Однако, несмотря на невозможность однозначной трактовки отношения педагогов к повышению своей профессиональной квалификации и на наличие комплекса проблем в самой системе ПК, высокий уровень значимости этого сегмента деятельности является ресурсом, который может быть использован и для совершенствования данной системы, и для профессионального роста педагогов.

Особый интерес представляет такой аспект деятельности, как *профессиональное взаимодействие и общение, также обладающий высокой значимостью* для респондентов. Само по себе его расположение в топе значимых еще ничего не говорит о характере и содержании этого востребованного общения и взаимодействия, но отражает, на наш взгляд, социономичный характер потребностей и установок преподавательского корпуса. Здесь нельзя не учитывать, что педагогическая деятельность относится к разряду профессий, в которых объектом труда выступает другой человек. Эта деятельность имеет ярко выраженный коммуникативный характер, а, следовательно, «притягивает» людей с соответствующими установками и потребностями, которые требуют своей реализации. Здесь же важно отметить, что труд преподавателя по своей природе является коллективным, в том смысле, что его результат — всегда результат совокупных усилий субъектов деятельности; каждый педагог в каждый момент своего взаимодействия со студентами сталкивается со «следами» работы своих коллег и т.п. Эта коллективность порой скрыта от поверхностного

взгляда, вследствие чего возникает иллюзия педагогической «робинзонады», однако непонимание коллективной природы не превращает эту деятельность в сугубо автономную.

Обратим внимание еще на одну характеристику педагогической деятельности, позволяющую понять значимость для ее субъектов профессионального общения и взаимодействия. Речь о задачном характере деятельности. Работа педагога — это цепь постоянно возникающих перед ним задач. Решение многих из них априори не известно, что переводит их в разряд проблем, вызывая соответствующие затруднения, интеллектуальное напряжение и эмоциональные переживания. Профессиональное взаимодействие, в ходе которого могут быть разделены переживания, аккумулирован опыт, найдено оптимальное решение, получена поддержка, обладает мощным потенциалом — одновременно и защитным, и развивающим.

Не имея возможности в рамках данной статьи анализировать степень удовлетворенности потребностей в общении и взаимодействии с коллегами, отметим лишь значимость названного аспекта деятельности.

Таким образом, на основании опроса, проведенного среди представителей преподавательского корпуса, можно зафиксировать что аспектами профессиональной деятельности, являющимися наиболее значимыми, смысловыми, т.е. наполненными личностными смыслами педагогов, являются подготовка и проведение учебных занятий, повышение квалификации, а также профессиональное общение и взаимодействие. Внимательное отношение к этому выбору преподавателей может послужить основанием для грамотных управленческих решений, способствующих развитию деятельности и ее субъектов.

Библиографический список

1. Москвина Н.Б. Педагогическое обеспечение трансформации риска личностно-профессиональных деформаций учителя в ресурс развития: монография. — Хабаровск: ХГПУ, 2005. — 346 с.
2. Москвина Н.Б. Профессиональная деятельность преподавателя вуза: проблема разрушения смыслов // Высшее образование в России. — 2014. — № 12. — С. 34-42.
3. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектно-сти / В.А. Петровский. — Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. / В. Франкл. — М.: Прогресс, 1990.
5. Эфендиев А.Г. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции / А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова // Вопросы образования. — 2008. — № 1.- С. 87-119.

Панченко Т.А., Долгих Н.П.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ

Панченко Т.А. — канд. техн. наук, доц. кафедры «Биология, экология и химия», e-mail: panchenko.tatyana@mail.ru; Долгих Н.П. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Психология», e-mail: sorex49@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается организация самостоятельной работы студентов посредством составления заданий, способствующих росту уровня самоконтроля, осознанной саморегуляции деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, выученная беспомощность, личность, саморегуляция, учебная деятельность.

The article deals with the organization of independent work of students through the creation of jobs, contributing to the growth of self-control, conscious self-regulation activity.

Key words: independent work, learned helplessness, personality, self-regulation, educational activity.

Одним из основных отличий нового стандарта высшего образования является значительная доля (50–60 %) учебного времени, отводимая на самостоятельную работу. Соответственно актуальной становится проблема организации самостоятельной деятельности студентов. Однако эта проблема далеко не нова. Еще древнегреческие ученые (Платон, Аристотель, Сократ и др.) рассуждали о том, что самостоятельная деятельность делает человека активным в приобретении знаний и является основной предпосылкой развития личности человека. Эти идеи в дальнейшем развивались в трудах многих ученых-педагогов, которые рассматривали их с разных точек зрения. В частности Я.А. Коменский при изучении проблемы самостоятельной деятельности уделял внимание действиям учителя по привлечению учащихся к самостоятельной работе, тогда как в трудах К.Д. Ушинского предпринимаются попытки рассмотреть самостоятельную деятельность как предмет исследования не только с позиций педагогических, но и психологических, физиологических, философских.

На основании такого комплексного подхода к понятию самостоятельной деятельности можно полагать, что только самостоятельный процесс построения собственного образа является предметом образования. Следовательно, недостаточная активность студентов при выполнении ими самостоятельных заданий, неэффективность с точки зрения приобретения предметных знаний и умений можно объяснить не только с позиций сложности этих заданий или неподготовленности

студента по данной дисциплине, но и с позиций психологии личности.

Всеобщая доступность высшего образования в России в последнее десятилетие привела к тому, что в университетах обучается много студентов, которые с большим трудом осваивают программу обучения. При этом среди неуспевающих зачастую оказываются студенты с высоким уровнем интеллектуального развития, тогда как далеко не самые интеллектуальные сдают сессии без задолженностей. Попытки объяснения этого явления можно найти в многочисленных исследованиях ученых-психологов. В российской психологии одной из наиболее разработанных является концепция выученной беспомощности Д.А. Циринг [2, 3, 4].

Выученную беспомощность Д.А. Циринг рассматривает как устойчивую личностную характеристику, которая формируется под воздействием внутренних и внешних факторов, определяющими среди которых являются взаимодействия с окружающими. В настоящее время феномен выученной беспомощности среди молодежи становится все более часто встречающимся явлением. На наш взгляд одним из факторов, способствующих этому, можно считать помочь родителей в выполнении домашнего задания младшими школьниками. Желая помочь ребенку, родители решают за него задачи, пишут сочинения и т.п. Школьник не переживает ситуацию достижения успеха своими действиями, у него не формируется самостоятельность мышления, отсутствует ответственность за выполнение задания. Именно возраст 6–11 лет (по теории Э. Эрикссона о восьми стадиях жизненного цикла) соответствует периоду развития трудолюбия, идентификации личности с позиций «Я то — чему я научился». В случае отсутствия условий для осуществления собственной деятельности формируется некомпетентность, которая и перерастает в дальнейшем в выученную беспомощность. Беспомощность личности приводит к замкнутости, низкой самооценке, пассивности, отказу от принятия решений под воздействием страха перед будущим, эмоциональной неустойчивости.

Беспомощные характеризуются высоким уровнем ригидности, что делает их неспособными перестраивать свою деятельность, если этого требуют обстоятельства. И такие обстоятельства возникают, когда бывший школьник становится студентом. Закончилась ситуация постоянного контроля и помощи со стороны родителей, учителей. Пришло время самостоятельных действий по выстраиванию отношений с сокурсниками и преподавателями, по разработке собственной траектории обучения. Но самостоятельные действия возможны только для самостоятельной личности. Самостоятельность же по психологическому содержанию является характеристикой противоположной выученной беспомощности. Самостоя-

тельная личность характеризуется активной жизненной позицией, имеет широкий спектр взаимодействий с окружающими, проявляет стремление к достижению успеха в отличие от личности с выученной беспомощностью, для которой характерна мотивация избегания неудач. Беспомощность приводит к тому, что даже студенты с высоким интеллектуальным уровнем испытывают трудности в процессе обучения, так как не в состоянии регулировать собственную учебную деятельность.

С целью определения соотношения самостоятельных (автономных) и зависимых студентов нами был проведен констатирующий эксперимент по методике «Выявление стиля саморегуляции деятельности» Г.С. Прягина [1]. В обследовании приняли участие 73 человека из числа студентов 1–4 курсов, обучающихся по направлениям «Экология и природопользование» и «Педагогическое образование: профиль биология и химия». В результате было установлено, что к группе автономных относятся 12,32 % и к группе зависимых 34,25 % студентов. Следует отметить, что 53,43 % студентов составляют группу смешанного типа. Причинами высокого процента зависимых (34,25) и еще более высокого (53,43) процента студентов смешанного типа могут быть как характеристические особенности личности студента, так и особенности организации учебного процесса, в частности самостоятельной деятельности студентов.

В контексте организации самостоятельной работы студентов-первокурсников преподаватель в первую очередь должен сформировать у них представление о характере самостоятельной учебной деятельности в университете, которая принципиально отличается от домашней подготовки к урокам в школе. В школе целью выполнения домашних заданий является закрепление нового материала, пройденного на уроке, а целью самостоятельной учебной деятельности в университете является получение новых знаний, формирование новых умений и навыков. Перед преподавателем стоит задача такой организации самостоятельной деятельности, которая будет способствовать формированию у студентов навыков самообразования.

Одним из вариантов управления самостоятельной деятельностью студента со стороны преподавателя является использование заданий различного типа. Как правило, большинство заданий, которые получают студенты для выполнения во внеаудиторное время, являются репродуктивными. Они выполняются по алгоритму, который задается преподавателем на занятиях. Это задания первого уровня, с ними должен справиться любой студент, так как для их выполнения требуется минимум знаний, необходимый для аттестации по дисциплине. Такие задания эффективны в начале изучения отдельной темы. Они позволяют

закрепить конкретные приемы действий. Это задания традиционной парадигмы образования. Решение подобных заданий позволяет зависимым студентам получить опыт достижения успеха, который станет началом роста самоконтроля. Однако работа по определенному алгоритму не способствует развитию навыков. Следовательно, необходим постепенный переход к более сложным заданиям, которые будут включать элементы поиска собственного пути решения.

В отличие от заданий репродуктивного характера, направленных только на достижение предметных результатов, задания, подразумевающие собственные пути решения, направлены на внутреннее преобразование личности. К заданиям такого типа можно отнести обратные задачи, задания на сравнение, задачи открытого типа, составление задач.

Задания по преобразованию прямой задачи в обратную очень органично вписываются в процесс изучения химических дисциплин. Как известно, большинство химических процессов являются обратимыми, например, реакции окисления-восстановления, соединения-разложения. Студентам предлагается после решения прямой задачи сформулировать условие обратной. Составление обратной задачи предполагает перестройку мыслительных действий по отношению к изучаемому явлению. Составление обратной задачи подразумевает преобразование изучаемого объекта, а для этого необходимо понимание его природы. Обратная задача по существу представляет собой проверку решения прямой задачи. Поэтому составление обратных задач способствует более глубокому пониманию сущности рассматриваемого в задаче явления, а также преодолению ригидности мышления и развитию чувства самоконтроля.

Освоив составление обратных задач можно переходить к заданиям на сравнение. Как правило, студенты, относящиеся к группе зависимых, даже не пытаются выполнять подобные задания. Причиной этого может быть страх неизвестности, отсутствие непосредственного контроля со стороны преподавателя. «Автономные» студенты выполняют задание, но в подавляющем большинстве случаев вместо сравнения приводят просто описание одного объекта и описание другого объекта, причем без выделения существенных признаков. Например, на вопрос о сходстве и различии в отношении серной и азотной кислот к металлам, приводятся обычно схемы взаимодействия каждой из кислот с металлами. Только сопровождение вопроса указаниями, по каким признакам следует проводить сравнение свойств, помогает студентам провести сравнение. Выполнение заданий на сравнение выводит студента на новый уровень сформированности учебных действий. Происходит переход с описательного

уровня понимания сущности явления на объяснительный.

Обобщение теоретических умений преобразования изучаемого явления требуется для решения задач открытого типа, творческих задач. Задачи открытого типа предполагают применение стандартных знаний и умений в нестандартной ситуации. От студента требуется способность к планированию, логическому и абстрактному мышлению, синтезу и анализу, обобщению и прогнозированию.

С целью усиления самоконтроля эффективны задания на составление задач. Для составления задачи студенту необходимо осмыслить, «пристроить» информацию, полученную во время лекции или из литературы. Знания в данном случае выступают в роли инструмента познания, используя который, студент осуществляет отбор информации, ее изучение и систематизацию, составляет схему действий, что отражается в качестве проявления компетентности. Следовательно, компетентность здесь предполагает сформированность, прежде всего, такого вида мышления, как практическое. Практическое мышление рассматривается сегодня как форма развивающейся компетентности, как дивергентное мышление, предлагающее образование значительного количества разнообразных альтернатив логически связанных с предъявляемой информацией для осуществления самостоятельной работы высшего уровня.

Целенаправленный характер самостоятельной работы, обеспеченный комплексом заданий различного типа (как репродуктивного, так и творческого), способствует развитию мотивации к обучению, выработке навыка самостоятельного поиска, переосмысливания и применения постоянно меняющейся информации в различных ситуациях. Самостоятельная работа как вид учебной деятельности способствует не только достижению предметного результата, но является условием внутреннего преобразования личности. Формирование умений управления собственной деятельностью по выполнению заданий уменьшает зависимость студентов от преподавателей в постановке учебных целей, выборе средств их достижения, способах оценки результатов учебной деятельности.

Библиографический список

1. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: Монография. — Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. — 408 с.
2. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности: учеб. пособие. — М.: Академия, 2005. — 120 с.
3. Циринг Д.А. Структура личностной беспомощности: постановка проблемы // Вестник Южно-Уральского государственного университета. — 2005. — № 15(55). — С. 176–180.

4. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. — М.: Издат. центр «Академия», 2010. — 410 с.

Понарина С.П.

ИЗБИРАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Понарина С.П. — канд. пед. наук, профессор кафедры «Реклама и связи с общественностью», e-mail: pr_ipu@mail.ru; sp.prof27@gmail.com (ТОГУ)

В статье рассматривается «Избирательный квестинг» как технология инновационно-ориентированного обучения. Автор останавливается на ключевой проблеме применения инновационных PR-технологий, технологий интерактивных коммуникаций, которые будут мало эффективны без изменения самого процесса обучения в вузе.

Ключевые слова: коммуникативные технологии; инновационно-ориентированное обучение; инновации; проект; «Избирательный квестинг».

The article discusses the "Electoral questing" as a technology of innovation-oriented education. The author dwells on the Key issue of using innovative PR-technologies, interactive communication technologies, which won't be effective without changing the studying process at the university.

Key words: communication technologies; innovation-oriented education; innovation; project; "Electoral questing."

Молодежь сегодня — это важный субъект социальных перемен, огромная и инновационная сила, способная определить дальнейший путь социально-экономического, политического и духовного развития России. Именно сегодня происходящие мировые события существенно повышают роль коммуникаций, коммуникативных технологий, стабилизирующих, либо дестабилизирующих, определяющих коммуникативное пространство, основные его контуры, направления будущего, когда «самоопределяются и организуются сообщества, рождаются инновации, прирастает человеческий капитал» [1, с.1].

Усиливается и стратегическая роль связей с общественностью. В этой связи применение новых PR-технологий, технологий интерактивной коммуникации, которые по сути являются инновационными, мало эффективно без изменения самого процесса обучения в Вузе в целом и в частности по направлению «реклама и связи с общественностью». При этом задачи PR и задачи

инновационно-ориентированного обучения в Высшем образовании имеют в какой-то мере один вектор в «условия повышения общественной и информационной прозрачности, организации в коммуникативной среде процессов, которые способствуют общественному изменению и развитию в целом через создание и поддержание личных и коллективных ценностей; новых устойчивых общественных связей; обеспечение доступности и достоверности информации; репутационного и социального капиталов»[1, с. 1].

Избирательный квестинг — проект, разработанный и реализованный под руководством профессора кафедры связи с общественностью ДВГГУ Понариной С.П. совместно с Избирательной комиссией Хабаровского края с целью вовлечения молодежи в избирательный процесс.

Для достижения цели проекта решались следующие задачи:

1. Повышение уровня знаний молодежи об избирательном процессе, основных формах и принципах участия в выборах.
2. Формирование доверия молодежи к власти
3. Мотивация активной жизненной позиции молодежи
4. Выработка активной гражданской позиции молодых людей
5. Вовлечение молодежи в коммуникационный процесс с властью.

Целевая аудитория проекта: молодежь Хабаровского края в возрасте от 18 до 35 лет, в том числе студенческая молодежь. Впервые проект избирательной комиссии Хабаровского края появился в социальной сети Вконтакте.ру, в качестве информационно-коммуникативной площадки в рамках Online-книги о выборах «Выборы от В до Й».

«Избирательный квестинг» представлял собой «главу» Online-книги, а в рамках технических возможностей социальной сети Вконтакте.ру — публичную страницу, которая содержала вопросы и задания по текстам Online-книги, а также на тему избирательного процесса, избирательного права, истории выборов.

Концепция главы «Избирательный квестинг» от идеи до реализации — интерактивная коммуникация с молодежью на основе игры для политически активных, интеллектуально подкованных и хорошо эрудированных молодых людей.

С одной стороны, «Избирательный квестинг» — это инновационный проект, реально спроектированный и реализованный, т.е. прошедший стадии от замысла до реализации, инициированный избирательной комиссией Хабаровского края. С другой стороны, «избирательный квестинг» выступает как технология инновационно-ориентированного обучения студентов направления «Реклама и связи с общественностью».

Инновационно-ориентированное обучение — это совокупность принципов, форм и методов

образовательной деятельности, направленных на развитие у студентов «созидательных ориентиров, позитивного критического мышления, прогностики, способности видеть, ставить и решать качественно новые задачи [2, с. 46].

При разработке и реализации Избирательного квестинга процесс обучения был смоделирован как непрерывный процесс инициирования и мобилизации социально-ценностного отношения на уровне личностного смысла, как процесс создания и поддержания механизмов продуктивной коммуникации («коммуникации, порождающей новые знания, смыслы, идеи, проекты), развития мотивации в потребности самореализации и способов деятельности при развитии рефлексивных способностей, владения базовыми функциями профессиональной деятельности. «Избирательный квестинг» включает в себя два вида деятельности: поисковую, в процессе, которой обучааемый реализует свои познавательные цели, постигает и узнает культурные нормы взаимоотношений человека с миром; и рефлексию, позволяющую осмыслить его собственные действия, соотнести их с ценностными аспектами и способами деятельности.

«Избирательный квестинг» как инновационная технология дает возможность подавать информацию о системном в привычном для молодежи темпе. Происходит актуализация ассоциативной связки за счет включения психологического механизма: поиск-оценка-выбор-проекция в когнитивной, эмоциональной деятельности сфере, при этом главное внимание уделяется интеллекту и мнению эксперта» [3, с. 26].

Создавая интеллектуальное напряжение за счет интересных сюжетов, игровой деятельности в режиме «тест-драйва», характерного для современной молодежи, «Избирательный квестинг» позволяет повысить степень активности, развивать аналитические, логические, дедуктивные, критические, прогностические способности интеллекта, а также развивать профессиональные компетенции и способности к самоуправлению и рассматривая деятельность как взаимосвязь следующих способностей [5, с. 27, 28].

- Способность к самопознанию, т.е. понимание себя как целостности определения собственной идентичности; знание своих личностных качеств, личностных ресурсов, переживаний, интересов. Самопознание — это отражение в сознании субъекта его собственных свойств и качеств. Н.Бердяев в своем «Опыте философской автобиографии» видел главный смысл в самопознании: «... главное — самопознание, познание собственного духа и духовных исканий. Меня интересует не только характеристика среды, сколько характеристика моих реакций на среду [4, с. 7]. В «Я» акт познания и предмет познания — одно и то

же ... Моя личность не есть готовая реальность, я создаю свою личность, созидаю ее и тогда, когда познаю себя: «Я» есть прежде всего акт» [4, с. 276].

- Способность к самоопределению: обеспечение личной профессиональной эффективности в стрессовой и меняющейся внешней среде, соответствия решений и действий меняющимся требованиям рынка, компании, клиента и т.д., т.е. актуализация собственных возможностей и поиск самого себя, знание того, что ты хочешь, своих реальных потребностей и их роли в общении, достижениях, видение реальных проблем и прогнозирование того, что может помешать достигнуть намеченные цели и инструментов их достижения, определение своих задач и целей, в таком понимании способность к самоопределению выступает как стержень, как направление своего продвижения в окружающем мире и в то же время мотивирует и проблематизирует самопознание, определяет исходную поисковую готовность.
- Способность к самоорганизации выстраивания и реализации личной долгосрочной профессиональной стратегии развития, т.е. способность рационально использовать свои силы, время, организовывать свою деятельность.

Период студенческой жизни имеет особые характеристики, обладающие в определенных условиях способностью как побуждать готовность к развитию человеческого капитала, так и обессыливать её. Поэтому развитие потребности в самопознании личностных ресурсов, самоорганизации выстраивания и реализации личной долгосрочной профессиональной стратегии развития, самоопределении через обеспечение личной профессиональной эффективности в стрессовой и меняющейся внешней среде, соответствия решений и действий меняющимся требованиям рынка, компании, клиента и т.д., самореализации и проявлении этих потребностей в соответствующих мотивах, отношениях, убеждениях, личностных установках, стремлении к безусловным отношениям, эмпатийности, безоценности, приоритета духовности, взаимооткрытости во многом определяют и уровень развития его «человеческого» капитала.

В процессе реализации «Избирательного квестинга» студенты разрабатывали коммуникационную стратегию, анализировали большие объемы информации, управляли проектом, организовывали публичные коммуникации; реализовывали коммуникационную стратегию; создавали контент, т.е. выполняли базовые функции профессиональной деятельности по связям с общественностью.

За счет формата «игра» в привычном для медиапользователей информационно-коммуникативном поле удалось привлечь внимание аудитории к избирательному процессу, сформировать понятный, интересный контент информационно-коммуникативной площадки, улучшить и ускорить обратную связь. Модераторы группы получали обратную связь в виде ответов на вопросы квестинга, в виде решения задач и головоломок, в виде вдумчивых комментариев, в продолжении дискуссии, а также в форме одобрения в виде нажатия на кнопку «мне нравится».

Важно отметить, что игра носила системный характер, представляла собой не просто отдельно взятые задания, а была тщательно продумана и, постепенно, учитывая особенности поведения участников группы, модераторами внедрялись новые этапы, новые объекты для привлечения и удержания внимания.

Так из Online-книги избирательный квестинг вышел за пределы социальной сети Вконтакте.ру, перешел в реальную, непосредственно живую форму общения с молодежью и стал широкомасштабной уникальной коммуникативной площадкой, растянувшейся во времени и дающей возможность использовать различные технологии продвижения.

Интерактивная коммуникация в Интернете — основная характеристика технологии PR2.0 в проекте «Избирательный квестинг» применялась с учетом релевантности времени и интересов целевой аудитории. Если в 2013 году организаторами за основу развития коммуникации в Интернете была взята популярная социальная сеть Вконтакте.ру, то в 2014 году с учетом изменившихся приоритетов у молодежи была апробирована современная, популярная коммуникативная площадка Instagram.

По одному из заданий Избирательного квестинга команды должны были в течение игрового дня пополнять свою командную страницу в Instagram: это фотографии, а которые делали команды сами. Организаторы предусмотрели качество будущего контента избирательного квестинга в Instagram в задании командам.

Основными требования для фотографий были: качество изображения, применение не искажающих изображение фильтров, отражение подлинности событий, позитивность, информативность, разнообразие, максимальный охват всех событий, наличие на фотографиях символики события (присутствие бренда). Обязательным требованием было наличие информативной подписи к фотографии для однозначной идентификации события и действий пользователями Instagram.

Учитывая, что технология продвижения публикаций в Instagram — хэштеги, в задании были прописаны основные хэштеги, обязательные для подписи к фотографии. Были выбраны тематические, емкие фотографии: #избирком, #избира-

тельный квестинг, #хабаровск, #ДВ, а также косвенные, популярные в Instagram с учетом целевой аудитории #instakhv, #instalikekhv. Благодаря хэштегам, организаторы, участники, а также медиапользователи, переходя по данным хэштегам, видели публикации участников.

Хэштеги так же являлись оперативным способом получения обратной связи с организаторами и участниками, постоянно перемещающимися для прохождения этапов квестинга.

Основываясь на полученном от организаторов задании, участники фотографировали тот или иной этап квестинга, применяли один из фильтров, позволяющий показать фотографию наиболее привлекательной для пользователей Instagram. Всего участниками команд за несколько часов игры было размещено более сотни фотографий, некоторые из них посредством перепостов и одобрений попали на страницы пользователей Вконтакте.ру, что позволило организовать интерактивную коммуникацию с пользователями, не зарегистрированными в Instagram.

В результате были решены следующие задачи:

1. Предоставить широкие возможности для продвижения информации о том, что происходит с командами, наладить оперативную обратную связь.
2. Совместить несколько коммуникационных площадок.
3. Вовлечь в действие широкую аудиторию, которая могла бы следить за развитием игры Online.
4. Повысить интерес аудитории — пользователей Instagram и связанных с ней коммуникативных площадок — к выборам, выборному процессу, избирательному праву, формированию позитивного потенциала электорального поведения. За несколько часов игры «Избирательный квестинг» под вышеуказанными тегами, в частности #избирательныйквестинг появилось 116 фотографий, в общей сумме 3712 одобрений в виде «лайков» и репостов. Фотографии с данными тегами появляются и до сих пор.
5. Осуществить коммуникационную поддержку внешних и внутренних событий «Избирательного квестинга»: разработать стратегию и тактику поддержки через инициирование публикаций, работу с информационными партнерами СМИ и организацию трансляции в цифровых каналах. Так, за исследуемый период с сентября 2014г. по 1 ноября 2014 зафиксировано 123 публикации и упоминания. Из них на онлайн СМИ-56 %, на блогосферу - 44 %. Самой активной площадкой стала социальная сеть Вконтакте-52 %, Instagram-47 %.

Таким образом, роль «Избирательного квестинга» как технологии инновационно-ориенти-

рованного обучения была определена наличием предпосылок:

1. Возможность получить заказ на разработку конкретной идеи «формирование положительного эмоционального контекста выборов среди молодежи» от Избирательной комиссии Хабаровского края;
2. Наличие у кафедры конкретных образовательных идей в решении, опыта проектной деятельности;
3. Высокий уровень готовности профессорско-преподавательского состава;
4. Финансовые ресурсы;
5. Возможность свободы действий и отсутствие жесткой регламентации со стороны Вуза, «Инновационная идея — предложение должна учитываться и внедряться лишь в случае положительной экспертизы и включения он в план Вуза» [2, с. 46].
6. Развитие личности студента и его профессиональной компетенции происходит в собственной деятельности. Включение каждого студента на учебных и внеучебных занятиях в такую деятельность с учетом их инновационного потенциала, способностей, потребностей, уровнем профессиональной подготовки и зоной ближайшего развития, постоянная рефлексия дают возможность не только обучению конкретным видам деятельности: проектированию, разработке, реализации и анализ, но и включаться в инновационные процессы, происходящие в обществе.

Библиографический список

1. Профессиональный стандарт специалиста по связям с общественностью РАССО — Российская Ассоциация студентов по связям с общественностью (англ. Russian Public Relations Student Society RPRSS)
2. Пономарев Н.Л., Смирнов Б.М. Образовательные инновации. Государственная политика и управления учебное пособие для студентов// высш., учеб., заведений, — М: издательский центр Академия, 2007-208с.
3. Понарина С.П. Опыт организации и проведения «Избирательного квестинга — 2014». Общая концепция, характеристика и организация проекта «Избирательный квестинг-2014». // сборник научно-практических материалов по итогам проведения избирательного квестинга. / Хабаровск: изд-во ДВГГУ, 2014. -124с. ISBN 978-5-87155-425-8
4. Бердяев Н.А. Судьба России — М., 1990г.
5. Понарина С.П. Диссертация на соискания ученой степени к.п.н, «Становление готовности будущих учителей к педагогическому управлению в процессе высшего педагогического образования», Хабаровск.

6. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. — М.: Логос, 2009. - 336с. ISBN 978-5-98704-452-0
7. Анисимова А.Т. Образовательный процесс в современной высшей школе: Инновационные технологии обучения [электронный ресурс] сборник статей научно-методической конференции [и др] — электрон. текстовые данные — Краснодар: Южный институт менеджмента, 2014 — 162 с.

Селиванова Т.В., Соколова Д.А.

ПОНЯТИЕ ФЕНОМЕНА «САМОРАЗВИТИЕ» КАК СУЩНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Селиванова Т.В. — к. г.-м. н., доцент кафедры геологии и геофизики Инженерной школы, e-mail: selivanova_d@mail.ru; Соколова Д.А. — к. соц. н., ассистент кафедры профессионально-ориентированного перевода Школы региональных и международных исследований e-mail: dariasokolova84@gmail.com (ДВФУ)

В статье рассматривается феномен «саморазвитие» в различных научных аспектах. Отмечается полифункциональность и сложность феномена, многообразие форм развития, механизмов управления активностью саморазвития студентов. В статье обозначена проблема не желания молодых людей к саморазвитию, что обусловлено недостаточной изученностью процесса саморазвития личности студента в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: феномен, саморазвитие, студент

The phenomenon “self-development” is reviewed under the various scientific aspects in the article. Multifunctionality and complexity of this phenomenon, variety of the forms of developing process, the mechanisms of students’ self-development activity managing are represented in the article. The problem of youth’s unwillingness for self-development caused by insufficient information about the students’ self-development process during the study process at a university is described.

Key words: phenomenon, self-development, student

Идея саморазвития в образовании сегодня приобретает важнейшее значение и находит свое отражение в статьях Закона РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Концепции модернизации российского образования до 2020 года, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и в других концептуальных документах. Несмотря на

востребованность государством высокоразвитой, инициативной личности, в реальности отмечается не способность, не желание молодого человека к саморазвитию, что обусловлено недостаточной изученностью процесса саморазвития личности студента в процессе обучения в вузе. Но сначала, необходимо разобраться с категорией «саморазвитие», рассмотреть феномен «саморазвитие» через призму различных наук, проанализировать феномен «саморазвитие» как объект научного анализа.

Сложность исследования феномена «саморазвитие» состоит в том, что само понятие «саморазвитие» многозначно, имеет различное содержание и смысл не только в обиходной жизни, но и в различных научных дисциплинах. В современной философии категория «саморазвитие» стоит в ряду фундаментальных понятий и обозначает изменение объекта и переход его на более высокую ступень организации, под влиянием внутренних присущих ему противоречий, факторов, условий [4]. Но уже в толковом словаре русского языка феномен «саморазвитие» понимается как — «развитие собственными силами, без влияния каких либо внешних сил» [2].

Характеристика феномена «саморазвитие» будет не полной без выяснения его взаимосвязи с другими понятиями «Я-концепции», такими как: самоопределение, самообучение, самосозидание, самоконтроль, саморегуляция, самооценка, самопознание, самопроектирование, самовоспитание, самосознание, самокоррекция, самосовершенствование, самореализация, самоорганизация, самоуправление, самоформирование, самодисциплина. Философия «самости» («Я-концепция»), достаточно полно разработанная Н.А. Бердяевым, М.М. Бахтиным, П. А. Флоренским, К. Роджерсон, А. Маслоу и другими авторами, заключается в потребности человека как личности в созидании мира и самого себя [5]. В психологии феномен «само-» указывает на то, что субъектом деятельности является человек. Основоположником идеи «авторства человека по отношению к своей жизни» считают С.Л. Рубинштейна, который отмечал не только в проявлениях психической активности, но и развитии его собственной психики, статус субъекта, творящего свой психический мир и ответственного за результаты своих творений [6].

Определив феномен «саморазвитие» с позиций общего, мы можем рассмотреть его с позиций единичного и особенного, дав определение феномена «саморазвитие» в контексте субъектно-деятельностного подхода и в контексте культурно-исторической психологии.

В контексте субъектно-деятельностного подхода саморазвитие рассматривается как осознанное самоизменение и в контексте культурно-исторической психологии саморазвитие понимается как механизм перехода возможности в действительность. Так К.А. Абульханова-Славская

рассматривает феномен саморазвитие как «жизненную стратегию», «в которой человеком осуществляется поиск более адекватных своим возможностям путей их реализации, воплощения в жизни». «Стратегия саморазвития обеспечивает качественное преобразование отношений человека с действительностью, давая по существу новое решение проблемы, «выход» за пределы ситуации, задавая для индивида организацию «нового "пространства", нового измерения жизни и, соответственно, новых возможностей, которые выводят индивида на качественно новый уровень жизнедеятельности — творческий, преобразующий общественную сущность» [1, с. 124].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев рассматривают саморазвитие человека в логике субъективного подхода. Они одними из первых дали определение и обосновали отличительные признаки феномена «саморазвитие», определив его как — это «фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [7, с. 59]. Впервые В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев определили роль ценностно-смыслового компонента в саморазвитии личности: « в психологии должна идти речь о развитии по сущности человека — о саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это означает, что в развитие человека включается еще одна детерминанта — ценностно-смысловая. Развитие для человека — это и цель, ценность, а иногда — и смысл его жизни»[7, с. 147] Саморазвитие ими понимается как овладение и развитие самим человеком своей собственной самости. Этую же идею саморазвития поддерживает и В.Г. Маралов: «Саморазвитие — это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Саморазвитие осуществляется в рамках жизнедеятельности человека в процессе проявления активности, определяемой способностью осуществлять личностные выборы на основе познания себя». Далее В.Г. Маралов определяет основные формы саморазвития: «Саморазвитие — непрерывный процесс, в котором под влиянием определенных мотивов ставятся и достигаются конкретные цели посредством изменения собственной деятельности, поведения или посредством изменения себя, используя формы самоутверждения, самосовершенствования, самоактуализации» [3, с. 56]

Итак, анализ, сравнение и обобщение многообразного научного понимания категории «саморазвитие» позволяет определить саморазвитие как внутреннюю духовно — практическую дея-

тельность субъекта, основанную на разрешении внутренних противоречий, в результате чего изменяется его внутренний мир, осуществляется переход на более высокую ступень развития. Такое многообразие определения категории «саморазвитие» говорит о полифункциональности и сложности феномена и вместе с тем влечет за собой многообразие форм развития, механизмов управления активностью саморазвития. В настоящее время до конца не выяснена природа самой этой деятельности, ее источник, процесс формирования потребностно-мотивационной сферы личности студента с учетом особенностей его саморазвития в период вузовской подготовки, не определены основные механизмы возвышения этих потребностей в процессе саморазвития, не разработаны методологические основы формирования потребностно-мотивационной сферы личности студента в процессе обучения.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. Москва — Воронеж, 1999. — 224с.
2. Большой толковый словарь русского языка под ред. Кузнецова С.А. СПб:Норит. 2000. - 536 с.
3. Маралов В.Г. основы самопознания и саморазвития.-М.: Издательский центр «Наука», 2004. -256 с.
4. Михайлов А.К. Феномен// Новая философская энциклопедия/Ин-т философии РАН.-М.: Мысль. 2010. — 347 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-ое изд. — М.: Педагогика — Пресс, 1996.- 352 с.
6. Рубенштейн Л.С. Основы общей психологии. - СПб: Питер. 2002.-720с.
7. Слабодчиков В. И., Исаев Е. И. психология развития человека. — М.: 2000. — 159 с.

Шамшина И.Г

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И СКЛОННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ОПРЕДЕЛЕННЫМ ТИПАМ ПРОФЕССИЙ

Шамшина И.Г. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Технологии промышленного производства», e-mail: I_G_SH@mail.ru (ДВФУ)

В статье представлены результаты диагностики профессиональной мотивации и склонности старшеклассников к определенным типам профессий.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, профессиональное самоопределение.

The article presents the results of diagnostics of professional motivation and the tendency of senior pupils to certain types of professions.

Key words: professional motivation, professional self-determination.

Таблица 1

Распределение выбора старшеклассниками критерииев привлекательности будущей профессии

Критерий	Выбор, %
Уровень оплаты труда	52,9
Удовлетворение от труда в данной области	38,2
Социальная престижность профессии	23,8
Возможность общения с людьми	25,0
Возможность принести пользу людям	27,3
Возможность развить свои способности	23,0
Творческий характер труда	14,6
Возможность иметь много свободного времени	14,3
Интеллектуальный характер профессии	13,3
Возможность быстро сделать карьеру	10,9
Сложность профессии	6,6
Возможность легко устроиться на работу	5,9
Простой и легкий характер труда	3,4
Возможность командовать другими	2,1
Другое	12,3

Целью проводимого нами исследования явилось выявление мотивов, определяющих выбор профессии старшеклассниками, и склонности (предрасположенности) учащихся к определенным типам профессий.

Исследование проходило на базе политехнического лицея ДВФУ в группах ТИ-21, ТИ-22. В нем приняли участие 28 одиннадцатиклассников. Аббревиатура «ТИ» расшифровывается как «Техника и информатика». Отбор в группы осуществляется после 9-го класса на конкурсной основе по итогам прохождения тестирования. Учебная программа насыщена такими предметами как информатика, языки программирования, физика, математика, компьютерная графика. Объем изучения дисциплин выходит за рамки школьного

курса. Таким образом, школьники ориентированы на поступление в технические вузы.

Исходя из того, что в выборе профессии и подготовке к ней велика роль мотивации, настойчивости, активности, самостоятельности самих школьников, мы предложили ребятам заполнить анкету, результаты которой приведены в таблице 1.

В ходе опроса мы пытались выяснить те аспекты профессиональной деятельности, которые являются наиболее значимыми для старшеклассников при их профессиональном самоопределении. Полученные данные приведены в табл. 1.

Очевидно, что в число наиболее важных мотивов, которыми руководствуется большинство опрошенных при выборе профессии, вошли: материальная обеспеченность; удовлетворение от труда в данной области (интерес к профессии); престижность профессии. Мотивы выбора профессии направлены на себя и собственное материальное благополучие.

В индивидуальных беседах с учащимися было выявлено, что все они (100 %) планируют получение высшего образования, в то же время с выбором профессии определились 74,8 % школьников (из них 19,6 % — по совету родителей), а 25,2 % выбор не сделали.

В целом, ценностные ориентации старшеклассников-выпускников выглядят следующим образом:

1) общественно-прогрессивная направленность (преобладание духовных ценностей, гармоничное сочетание общественных и личных интересов) — характерна для 1/6 части опрошенных;

2) созидательно-трудовая (интерес к продолжению учебы, четкое представление о своей будущей работе и акцент на предметах, которые будут важны в дальнейшем, учет общественных интересов) — 1/3 части опрошенных;

3) направленность типа «активное самоутверждение» (стремление проявить себя в полезных видах деятельности, основные результаты достигаются благодаря честолюбию и порыву) — около 1/2 опрошенных;

4) пассивная направленность (ориентация исключительно на материальные ценности, отсутствие социально-значимых целей, безразличие к обществу) — 1/3 части опрошенных;

5) иждивенческо-приспособленческая направленность (они согласны приносить пользу, но только для себя, не ограничивая своих желаний, интересы общества их не касаются) — 1/3 опрошенных.

Нас также интересовал такой вопрос как выявление склонности старшеклассников к определенным типам профессий. С этой целью был использован дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова [1, с. 33]. Испытуемому необходимо выбрать один из двух, указанных в вопросе, видов занятий. По результатам обследо-

вания, в соответствии с ключом, выявляется ориентация человека на 5 типов профессий, по классификации Е.А. Климова: 1. (Ч-П) — человек-природа; 2. (Ч-Т) — человек-техника; 3. (Ч-Ч) — человек-человек; 4. (Ч-ЗТ) — человек-знаковая техника, знаковый образ; 5. (Ч-ХО) — человек — художественный образ.

Оценка теста проводится по ключам, приведенным в табл. 2.

Данные показывают, что склонность к избранной профессии типа «человек-техника» имеют 38,24 % учащихся, «человек-знаковая система» — 11,76 %, что, на наш взгляд, обусловлено специализированной направленностью обучения данного учебного заведения и является одним из важнейших факторов формирования профессиональных умений в последующем.

С другой стороны, 23,53 % опрошенных имеют склонность к профессиям типа «человек-человек», 17,65 % — «человек-художественный образ», 8,82 % — «человек-природа». Этим старшеклассникам, если они все же выберут техническую специальность, следует работать над собой, помня, что психические свойства человека (будь то способности, интересы или черты характера) — исключительно гибкие, изменяющиеся качества.

Таким образом, для дальнейшего развития профессиональной направленности необходима такая организация деятельности старшеклассников, которая актуализировала бы противоречия между требованиями предпочтаемой деятельности и ее личностным смыслом (мотивами) для человека.

Таблица 2

Ключи к ДДО

Ч-П	Ч-Т	Ч-Ч	Ч-ЗТ	Ч-ХО
1а	1б		2б	3а
3б	4а	2а	5а	5б
6а		4б		7а
	7б	6б		8б
	9а	8а	9б	
10а			10б	
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а		16б		17а
	17б	18а		18б
	19а		19б	
20а			20б	

Результаты опроса приведены в табл. 3, где приняты следующие обозначения: П — природа, Т — техника, Ч — человек, З — знак, Х — художественный образ.

Таблица 3

Склонности к типам профессий

Контингент	Тип профессии				
	П	Т	Ч	З	Х
Опрашиваемые школьники, %	8,82	38,24	23,53	11,76	17,65

Библиографический список

- Климов Е.А Профессии научных работников: учебное пособие. — М.: Academia, 2005.

Шулика Н.А.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ
КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

Шулика Н.А. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Высшая математика» (ДВГУПС), доц. кафедры «Математика и информационные технологии» (ТОГУ) e-mail:shulika2006@yandex.ru

Рассматривается развитие информационной культуры личности студентов как непрерывный процесс, в котором сочетаются когнитивный, технологический, аксиологический и личностный компоненты посредством информационно-образовательной среды вуза.

Ключевые слова: информационная культура, информационная компетентность, информационно-образовательная среда, субъект информационной культуры.

We consider the development of information culture of students' personality as a continuous process, which combines cognitive, technological, personal and axiological components through information and educational environment of high school.

Key words: information culture, information competence, information and educational environment, the subject of information culture.

В настоящее время ЮНЕСКО уделяет внимание развитию информационной культуры личности, связывая ее с обществом знаний и относя ее к социально значимому способу жизнедеятельности личности в этом обществе.

В этом контексте важно обратить внимание на гуманитарную парадигму высшего образования и ее влияние на изменение в содержании образования. И тогда можно отметить, что главной целью высшего образования является подготовка студентов к жизнедеятельности в постоянно изменяющихся условиях современного информационного общества. Формирование творческой личности, способной использовать найденную информацию в личных и профессиональных интересах является задачей высшей школы. Как отмечает Табачук Н.П., творчество как процесс генерации информации пробуждает в человеке понимание роли информационных технологий в жизнедеятельности, способность неординарно действовать с различными источниками информации, информационными ресурсами [4, с. 95].

Реализация данных целей предполагает не только активное использование информационно-коммуникационных технологий в высшей школе, но и создание в образовательном процессе педагогических условий для развития у студентов информационной культуры.

Одним из условий развития информационной культуры личности является ориентир на личностно-ориентированный подход в учебном процессе, который предполагает равноправное сотрудничество участников информационно-коммуникационного взаимодействия.

Вторым условием развития информационной культуры студентов является информационная поддержка процесса обучения через создание информационно-образовательной среды, чем обеспечивается непрерывность образования. По мнению В. Я. Ясвина информационно-образовательная среда представляет собой систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [7, с.14].

Развитие информационной культуры личности студентов посредством информационно-образовательной среды вуза представляет собой непрерывный процесс, в котором сочетаются когнитивный, эмоционально-ценостный, действительно-практический и личностный компоненты.

Обращая внимание на когнитивный и действительно-практический компоненты информационной культуры личности, следует отметить, что студент впитывает знания о способах деятельности в информационном обществе через действительно-практические навыки работы с информацией, информационными ресурсами.

Эмоционально-ценостный и личностный компоненты информационной культуры оказывают огромное влияние на личность студента. Акцентируя на этом внимание, можно отметить, что третьим условием развития информационной культуры личности студента является актуализация в образовательном процессе личностных ценностей, что отражается на формировании современного уровня информационной культуры студентов. Актуализация личностных ценностей дает возможность опоры на внутренний мир человека, его индивидуальный стиль владения навыками действий в информационном обществе.

В постоянно изменяющихся условиях современного информационного общества информационную культуру личности необходимо рассматривать в психолого-педагогическом аспекте. В данном аспекте мы придерживаемся антропологического подхода, воспринимая человека как субъекта присвоения и развития информационной культуры.

Присвоение и развитие личностью информационной культуры предполагает освоение человеком способов практической деятельности. По мнению О. Долженко культура сама по себе не определяет развитие самого человека, культура — это труд, напряжение, усилие самого человека, проникновение его внутрь себя, она является

продуктом труда человека и в тоже время факто-ром его развития [1, с.227].

Информационная культура личности выступает как одна из важных составляющих общей культуры человека, без которой невозможно взаимодействовать в информационном обществе.

Информационная культура личности формируется на протяжении всей жизни человека и имеет стихийный характер, зависящий от степени возникновения перед личностью задач.

Информационная культура личности как часть общей культуры личности согласно концепции Е.Н. Шиянова и С.В. Бобрашева, опирается в своем значении на сущностные характеристики культуры, которая в самом общем значении трактуется как мир материальных и духовных ценностей, взятых в его отношении к человеку. Они отмечают, что культура рассматривается как мера развития человека в его внутреннем и внешнем мире. По их мнению, внутренний мир — это мир самости личности; составляющей ее индивидуалистический потенциал, а внешний мир — это мир социумности личности, произведением которого является ее социальный потенциал. Гармония самости и социумности личности дает возможность заложить фундамент культуры личности [6].

Информационная культура личности, как и общая культура личности, вбирает в себя присвоенный общественно-исторический опыт, образованность, основные параметры развития личности в информационном обществе, а именно то, что человек вырабатывает в себе и приобретает под влиянием данного общества.

Информационная культура личности связана с информационной компетентностью студента как будущего профессионала. В стандартах высшей школе выделяется информационная компетентность как составляющая информационной культуры студента. Некоторые ученые информационную культуру и информационную компетентность отождествляют. Так в работах М. П. Лапника, Г. Н. Чусавитиной, Ж. В. Иноземцевой и др. авторов информационная культура определяется как ключевая информационная компетентность, формирование которой происходит на всех уровнях образования в целях решения практических задач в повседневной и профессиональной деятельности. Подчеркнем, что информационная компетентность выпускника вуза — одно из требований, предъявляемых ФГОС высшего образования.

Как отмечалось в наших исследованиях, проведенных ранее, человек, обладающий информационной культурой, информационной компетентностью, владеет понятийным аппаратом, связанным с информационными технологиями, умеет самостоятельно осуществлять поиск, хранение и переработку информации с помощью информационно-коммуникационных технологий, знает

нормативную базу по информационной безопасности [5].

Для нашего исследования интересна позиция М.С. Когана, который рассматривая структуру личности во взаимосвязи с его деятельностью, характеризует ее следующими компонентами:

- гностический потенциал (определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность, складывающейся из знаний о внешнем мире, природном и социальном, и самопознания);
- аксиологический потенциал (определяется системой ценностных ориентаций, т.е. идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями);
- творческий потенциал (определяется полученным и самостоятельно выработанными личностью умениями и навыками, способностями к действию);
- коммуникативный потенциал (определяется мерой и формами общительности личности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых с другими людьми);
- художественный потенциал (определяется уровнем, содержанием, интенсивностью художественных потребностей личности и тем, как она их удовлетворяет) [2, с. 260].

Данные компоненты влияют на развитие информационной культуры личности студента. Эти структурные компоненты во взаимодействии порождают индивидуальный стиль деятельности в информационном обществе. Для студента важно осознание собственного уровня развития информационной культуры, что возможно через взаимодействие данных потенциалов. В соответствии с данными структурными компонентами личности, предложенными М.С. Коганом можно выделить функции информационной культуры личности, такие как: регулятивная, познавательная, коммуникативная, воспитательная. Регулятивная функция информационной культуры оказывает решающее воздействие на всю деятельность человека, включая информационную. Познавательная функция связана с исследовательской деятельностью субъекта и его обучением. Коммуникативная функция раскрывается через то, что информационная культура является неотъемлемым элементом взаимодействия студентов. Воспитательная функция связана с тем, что информационная культура активно участвует в освоении человеком всей культуры, овладении всеми накопленными человечеством богатствами информационного общества.

Таким образом, информационная культура личности в силу гуманитарности является важной составляющей общей и профессиональной культуры человека. В связи с этим развитие информационной культуры личности студента правомерно рассматривать как цель образовательного процесса в высшей школе.

Библиографический список

1. Долженко О.В. Очерки по философии образования / О.В. Долженко. — М.: Промо-Медиа, 1995. — 239с.
2. Коган, М.С. Основы теории художественной культуры / М.С. Коган — СПб: Лань, 2001 — 288с.
3. От информационного общества — к обществам знаний. ЮНЕСКО // Всемирный саммит по информационному обществу: Инф. Издание / Сост. Е. И. Кузьмин, В. Р. Фирсов. — СПб, 2004. — С. 82-84.
4. Табачук, Н.П. Информационная компетенция и творческая активность как взаиморазвивающиеся структуры личности // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2015. — №12 (165).
5. Шулика, Н.А. Развитие информационной культуры личности студента как субъекта информационного взаимодействия/Н.А.Шулика// Вестник ТГПУ. — 2016. — №1(166). — С.98-104
6. Шиянов, Е.Н., С.В. Бобрышов Психология и педагогика развития личности. — М.: Илекса, 2002. — С.46-75.
7. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от проектирования к моделированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

Ядрищенская Т.В., Долгих Н.П.

**ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ
И КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ**

Ядрищенская Т.В. — канд. биол. наук, доц. кафедры «Биология, экология и химия», e-mail: tagir.on-line@mail.ru (ТОГУ); Долгих Н.П. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Психология», e-mail: sorex49@mail.ru

В статье рассматриваются психофизиологические особенности студентов педагогического института и, сформированные на их основе когнитивные стили, которые необходимо учитывать в планировании образовательных траекторий и технологий усвоения учебного материала.

Ключевые слова: психофизиологическая образовательная модель, психофизиологические показатели, когнитивные стили, аппаратный комплекс «НС-Психотест».

This article discusses the physiological peculiarities of Pedagogical Institute students and formed on their basis of cognitive styles that need to be taken into account in the planning of educational paths and technologies of learning.

Key words: Psychophysiological educational model, Psychophysiological indicators of cognitive styles, hardware complex “NS-Psychotest”.

Учебная деятельность студентов в вузе предполагает достаточно продолжительную напряженную мыслительную деятельность, которая осуществляется в условиях гиподинамики (аудиторные занятия, самостоятельная работа с литературными источниками, компьютером), периодически возникающих стрессовых состояниях (сдача экзаменов, зачетов), нерационального питания (перекусы, отсутствие стабильного режима питания), самостоятельной организации быта (проживание в общежитии) и т.п. Под влиянием разнообразных условий, как внешних, так и внутренних (интерес к учебе, личностные особенности, настроение) работоспособность студентов, их функциональное состояние постоянно изменяется. Модернизация процесса образования, быстрая смена технологий обучения, балльно-рейтинговая система оценки достижений учащихся создает дополнительную нагрузку на организм. Многие студенты вынуждены приспосабливаться к текущим условиям образовательного и воспитательного процесса в вузе, некоторые длительное время находятся в состоянии дезадаптации, что значительно влияет на их успеваемость, физическое и психологическое самочувствие и здоровье.

Достаточно большое количество исследований посвящено анализу психологических условий обучения, направленности личности студентов, процессам становления профессионального самосознания, динамики развития профессиональных качеств личности в процессе обучения и т.д.

В то же время данных о механизмах эффективности обучения, сведений о взаимосвязях индивидуально-типологических особенностей личности с успешностью решения образовательных и воспитательных задач крайне мало. В современных условиях возникает потребность создания психофизиологической модели обеспечения эффективности процесса обучения, которая включала различные когнитивные стратегии, основанные на психологических и психофизиологических особенностях личности с возможностью реализации их в условиях образовательной среды в вузе.

Психофизиологическая образовательная модель должна быть направлена на формирование и поддержание оптимального функционального состояния организма, на обеспечение высокой работоспособности с одной стороны, и, экономизацию функций и психофизиологических ресурсов организма, с другой стороны. Только в этих условиях возможны адекватные адаптационные реакции, снижение психоэмоционального напряжения и раскрытие творческих способностей студентов.

Целью нашей работы было выявить определенные психофизиологические особенности сту-

дентов, обучающихся в Педагогическом институте ТОГУ. Для решения цели были поставлены задачи: 1. Провести обследование студентов дневного и заочного отделения с использованием компьютерного аппаратного комплекса «НС-Психотест» по методикам психофизиологического тестирования. 2. Сравнить некоторые полученные показатели с аналогичными, протестированными в другой социальной группе — работники локомотивных бригад. 3. Проанализировать полученные результаты. Выявить на основе психофизиологического тестирования когнитивные стили студентов.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 95 студентов трех направлений: «Педагогическое образование», «Психология», «Экология и природопользование» 1–4 курсов Педагогического института Тихоокеанского государственного университета. В качестве группы сравнения в нашей работе были использованы результаты диагностического исследования работников локомотивных бригад, полученные в лаборатории «Психофизиологического тестирования» при ДВЖД, в количестве 125 человек. Всего в ходе исследования было измерено и обработано 23 психофизиологических и статистических показателей. Результаты тестирования были обработаны с помощью пакета статистических программ Microsoft Excel.

Результаты и их обсуждение. Согласно концепции Г. Айзенка [1, с. 111–115] существует три разновидности интеллекта: биологический, психометрический и социальный. Биологический интеллект, возникая на основе нейрофизиологических и биохимических факторов, непосредственно связан с деятельностью коры больших полушарий и существенно зависит от функциональной подвижности нервной системы и её психоустойчивости. В лабораторных условиях подвижность нервной системы определяется с помощью методики «Простая зрительно-моторная реакция». Значение ПЗМР является интегральным показателем проведения импульсной информации по нейронным сетям и может отражать функциональное состояние нервной системы.

Сравнение средних значений простой зрительно-моторной реакции у студентов и у работников локомотивных бригад с помощью t-критерия Стьюдента и обработка данных с использованием дисперсионного анализа не показало наличие достоверных различий. В обработку данных были включены только результаты юношей по причине того, что работниками локомотивных бригад являются мужчины. В предыдущих исследованиях [6, с. 159] нами было обнаружено наличие достоверных различий по средней скорости зрительно-моторной реакции у мужчин и женщин. Разброс значений средней скорости реакции в группе работников оказался значитель-

но больше, нежели в группе студентов, что может быть связано с одной стороны, с большей количественной выборкой в группе работников, а, с другой стороны, с тем, что в этой группе возрастной состав имеет границы от 21 до 55 лет, средний возраст составил 36 лет, в группе студентов средний возраст — 22 года. Обработка внутригрупповых данных позволила обнаружить достоверные различия ($p=0,00119$) по значениям средней скорости зрительно-моторной реакции у студентов профиля «Физическая культура» в сравнении с этим показателем у студентов других профилей. Большинство студентов-спортсменов имеют высокие психомоторные способности, обусловленные профессиональным отбором и воздействием специфических физических нагрузок.

В исследованиях Р.М. Баевского [2, с. 130–142] показано, что лица с низкими значениями уровня функциональной подвижности нервных процессов имеют тенденцию к более быстрому развитию признаков утомления, являющего следствием рассинхронизации течения физиологических процессов. Н.А. Литвиновой [4, с. 43–51] были получены данные, которые свидетельствуют о значительном влиянии нейродинамических свойств на процесс адаптации студентов в вузе. Исследования показывают, что студенты, обладающие высоким уровнем подвижности и силы нервных процессов, характеризуются успешностью в учебной деятельности, устойчивостью к стрессу и балансом тонуса симпатической и парасимпатической нервной системы в отличие от студентов с низкими показателями подвижности и силы нервных процессов. Высокий уровень когнитивной подвижности является одним из факторов, обуславливающим успешность обучения в ВУЗе [5, с. 125–134].

Оценка общего результата по методике «Простая зрительно-моторная реакция» в группе студенческой молодежи показывает в среднем относительно высокие показатели функциональной подвижности тестируемых, что свидетельствует о достаточно хороших психофизиологических ресурсах и, в целом, характеризует функциональное состояние исследуемых студентов, как находящиеся в пределах психофизиологической нормы. Таким образом, можно сказать, что обобщенный когнитивный стиль студентов является преимущественно подвижным и вполне соответствует современному стремительному образу жизни. Адаптация к образовательной среде вуза, эффективность обучения также связана с такой нейродинамической характеристикой студентов как баланс процессов возбуждения и торможения. При существенном сдвиге баланса нервных процессов в сторону возбуждения вероятны неуравновешенное поведение, сильные кратковременные эмоциональные переживания, неустойчивое настроение, слабое терпение, агрессивное поведение, переоценка своих способностей, хорошая

адаптация к новому, рискованность, стремление к цели сильное с полной отдачей, плохая помехоустойчивость. При существенном сдвиге баланса нервных процессов в сторону торможения вероятны уравновешенное поведение, устойчивое настроение, слабые эмоциональные переживания, хорошее терпение, сдержанность, хладнокровие, относительно спокойное отношение к опасности, реальная оценка своих способностей, хорошая помехоустойчивость. Следовательно, типологические особенности баланса нервных процессов могут способствовать формированию индивидуального когнитивного стиля.

Оценка баланса процессов возбуждения и торможения проводилась с использованием методики РДО (реакции на движущийся объект). Методика РДО предназначена для измерения уравновешенности процессов возбуждения и торможения. В исследовании приняли участие студенты разных профилей (юноши и девушки — $n=54$), а также были использованы результаты диагностического тестирования работников локомотивных бригад ($n=71$). Данные результатов исследования были сгруппированы по критерию направленности общего нейрофизиологического процесса (рис.1). Как видно из рисунка 1, рейтинг по методике РДО в группе студентов выстраивается следующим образом: студенты с преобладанием возбуждения — студенты с преобладанием торможения — студенты с уравновешенным тонусом. В группе работников локомотивных бригад наблюдается перемещение «торможения» со 2-го на третье место. В этой группе также произошло уменьшение количества лиц, имеющих преобладание процессов возбуждения. Таким образом, мы видим, что в студенческой группе наблюдается большее количество людей с «перевесом» процессов в сторону возбуждения. Полученные результаты позволяют предположить, что исследуемая нами студенческая группа имеет когнитивно возбудимый стиль: эмоционально неустойчива, нетерпелива, целеустремленна, склона к переоценке своих способностей, помехонеустойчива.

Внимание — важное и необходимое условие эффективности всех видов деятельности человека, прежде всего трудовой и учебной. Внимание составляет динамическую сторону всех познавательных процессов. Важнейшими характеристиками внимания являются устойчивость и концентрация внимания. Показателем устойчивости выступает высокая продуктивность деятельности в течение относительно длительного времени. Концентрация внимания — степень сосредоточения на объекте или работе, обратно пропорционально отвлекаемости. Концентрация внимания не может находиться под полным произвольным контролем. Непроизвольными особенностями концентрации внимания являются его колебания (флуктуации). Под колебаниями понимают периодические кратковременные непроизвольные измене-

ния степени интенсивности внимания, периодическое его усиление или ослабление. Согласно данным современных инженерно-психологических исследований, спонтанные флуктуации внимания можно рассматривать как колебательный процесс, связанный с самонастройкой сенсорных систем, обеспечивающий регулирование их «пропускной способности» [3, с. 145].

Для оценки внимания в студенческой группе была использована методика «Оценка внимания» компьютерного аппаратного комплекса «НС-Психотест». Результаты исследования выявили следующее распределение качественных показателей характеристик внимания: большее число тестируемых студентов имеют достаточно хорошие показатели устойчивости внимания, лишь 4 % по данным тестирования показали низкий результат. Концентрация внимания у тестируемых студентов оказалась несколько хуже — 35,5 % показали низкие значения. Лиц, имеющих высокую концентрацию внимания, было немного — 4 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что в исследуемой студенческой группе общие показатели функционального состояния являются удовлетворительными. Функции произвольного внимания, находящиеся под контролем фрonto-таламической системы [7, с. 217], проявляющиеся через значения устойчивости внимания, представлены на достаточно высоком уровне. Однако общие результаты оценки концентрации внимания, отражающие в основном значения непроизвольных процессов, выражены по средним и низким значениям. Следовательно, обобщая результаты, полученные в ходе тестирования по методике «Оценка внимания», позволяют оценить тестируемую группу студентов, как имеющую устойчивый среднефлуктуирующий (колебательный) когнитивный стиль.

Учет индивидуальных психологических и психофизиологических характеристик студентов предполагает разработку и использование широкого круга разнообразных образовательных траекторий усвоения материала, более гибкое использование образовательных технологий, активирующих процессы дивергентного мышления. Мысление современных молодых людей вследствие воздействия огромного информационного потока в большей степени образно-эмоциональное, «клиповое» — воспринимающее информацию только тогда, когда за ней стоят динамический образ и эмоция.

Полученные обобщенные данные по психофизиологическим показателям студенческой группы, а также общая психологическая характеристика студенческой среды позволяет предложить эффективное использование в настоящее время образовательных технологий с видеосопровождением, наличие в учебном материале конкретных, убедительных, эмоционально воспринимаемых примеров к четкому теоретическому содержанию

материала. Логическая последовательность изложения материала, акцентирование внимания на существенных сторонах изучаемой темы, формулировка выводов по поставленным образовательным проблемам и вопросам с определенной долей самостоятельности студентов, индивидуальные собеседования и задания, корректировка балльной оценки знаний с учетом психодинамических особенностей личности, все это — элементы единого образовательного процесса, где, с одной стороны, создаются условия для развития поведенческих, личностных, когнитивных качеств студентов, с другой стороны, предоставляются широкие возможности управления этим процессом с позиций профессорско-преподавательского и административного состава образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Айзенк, Г.Ю. Интеллект новый взгляд // Вопросы психологии. — 1995. — № 1.
2. Баевский, Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии — М.: Медицина, 1979.
3. Дормашев Ю. Б., Романов В. Я. Психология внимания. — М.: Тривола. — 1995.
4. Литвинова, Н. А. Роль психофизиологических особенностей в адаптации студентов младших курсов к учебной деятельности / Н. А. Литвинова, М. Г. Березина, В. И. Иванов // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2003. — Вып. 2 (14).
5. Юрченко И. А. Психофизиологические корреляты успешности обучения студентов в вуза: диссертация... кандидата медицинских наук : 19.00.02 / Юрченко Ирина Александровна; [Место защиты : ГОУ ВПО «Военно-медицинская академия»]. — Санкт-Петербург, 2010.
6. Ядрищенская Т. В. Корреляционные отношения и гендерные особенности характеристик внимания // Ученые записки Забайкальского государственного университета. — №1 (60) — 2015.
7. Allport D. A. Selection for action: some behavioural and neuropsychological considerations of attention // Perspectives on Perception and Action. / Eds Heuer H., Sanders A.F. Hillsdale. — New York.: Erlbaum, 1987.

**Язык и культура:
вопросы современной филологии
и методики обучения языкам в вузе**

Ахметшина Ю.В.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Ахметшина Ю.В. — канд. пед. наук, доцент кафедры «Гуманитарные социально-экономические дисциплины», e-mail: julianareisen06@rambler.ru Хабаровский государственный университет правосудия (РГУП)

Автор раскрывает содержание понятия «юридический английский», уделяет особое внимание многоаспектности данного феномена и указывает его социокультурную, педагогическую и философскую составляющие. В статье подчёркивается необходимость организации процесса профессионального иноязычного образования на основе образовательных систем. Автором предложены некоторые положения реализации современного подхода в ходе профессионального иноязычного образования. Выделяются также требования, предъявляемые преподавателям и обучающимся, в процессе применения компетентностного подхода на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: образовательный потенциал, современный иностранный язык, профессиональное образование, юридический английский.

The author reveals contents of notions “legal english”, focusing on the complexity of these phenomena and pointing out their pedagogical, sociocultural and philosophic aspects. The author underlines the importance of foreign language acquisition on the basis of educational system. The article contains some theses of the implementation of the modern system in professional foreign language education and its educational potential. The author also singles out requirements, established for teachers and students when the epistemic approach is used in foreign language classes.

Key words: educational potential, modern foreign language, professional education, legal english.

Ведущей стратегией гуманизации образования выступает деятельностный подход, который подразумевает осознание деятельности как основного источника и инструмента формирования личности, связывая возникновение новых способностей, возможностей человека с его личностным ростом, подчёркивая целостность личности, целокупность её проявлений и цельность её сущности. Личность, с точки зрения Л.И. Божович, — это человек, который достиг определённого, достаточно высокого уровня своего психического

развития. Самая существенная характеристика его, когда он действительно становится личностью, заключается в том, что «он способен господствовать над случайностями и изменять обстоятельства жизни в соответствии со своими целями и задачами; он способен также сознательно управлять и самим собой» [2, с. 180]. В.В. Столин подчёркивал, что «личность в самом общем виде можно определить как функциональный психический «орган», позволяющий индивиду интегрировать своё «Я» и свою жизнедеятельность в системе множественных связей с миром, или как особый способ интеграции психической жизни индивида» [4, с. 97-98].

Как известно, школа закладывает основы владения иностранным языком, вузы осуществляют профессионально-ориентированное обучение. Есть понятия «язык» и «подъязык специальности» то есть язык определенной области знаний. Он имеет свой собственный ограниченный лексический и грамматический минимум. При этом от студентов требуется не только овладеть терминологией и профессиональным лексиконом определенной области науки, но и превратить язык из элемента культуры в «рабочий инструмент» для получения знаний по конкретной специальности. В неязыковом вузе обучение английскому языку должно иметь четкую практическую направленность и предметность. Студенты овладевают иностранным языком, прежде всего, как средством для получения дополнительной информации по своей специальности. Студенты должны в результате обучения быть готовы применять знания и умения в успешной профессиональной деятельности. «Отношения между людьми, — пишет Х.-Г. Гадамер, — имеют свои основания не в знании, а в готовности к герменевтическому опыту, что в свою очередь предполагает открытость навстречу друг другу и установку на прислушивание к другому» [3, с. 65].

Преподавателю иностранного языка нужно стремиться воспитывать в студентах уважение и принятие другого человека с точки зрения расы, национальности, религии, статуса, пола и т.д.

Для достижения новых образовательных целей преподаватели английского языка должны решить целый ряд проблем, корениющихся в сложившейся практике учебного процесса:

1. В имеющихся на данный момент учебниках английского языка для студентов юридических вузов в основном представлены адаптированные профессионально-актуальные аутентичные тексты. В реальной же профессиональной деятельности будущим специалистам придется иметь дело именно с неадаптированными книгами, статьями, документами и.т.д. Следовательно, мы должны научить студентов работать с неадаптированными текстовыми материалами.

2. В учебниках английского языка для будущих юристов очень мало упражнений, направленных на отработку профессионально-ориентированных сценариев обращения. Предлагаются ролевые игры и дебаты, но их объём очень незначителен.
3. В учебниках для юристов отсутствуют материалы и упражнения, направленные на выработку умения вести деловую переписку, а также на выработку, развитие и закрепление навыков составления контрактов. Такие упражнения материалы должны учитывать все современные требования, предъявляемые составлению и оформлению юридических документов.
4. Тематика занятий по английскому языку далеко не всегда связана с тем материалом, который студенты изучают на занятиях по специальным дисциплинам.
5. Восприятию на слух профессионально-ориентированных монологов и диалогов на занятиях иностранным языком отводится второстепенная роль, тем не менее понимание звучащей речи крайне необходимо для практического владения языком.
6. Студенты юридических факультетов недостаточно мотивированы к изучению иностранного языка.

Именно поэтому коллективу преподавателей английского языка необходимо совместно разработать и подготовить практикум, учитывающий современные тенденции и требования в области вузовского преподавания.

Необходимо включить в программу обучения английскому языку студентов юридических факультетов произведения оригинальной юридической литературы: Конституцию США, отрывки из учебников по праву, по которым осуществляется подготовка студентов в стране изучаемого языка, а также тексты, взятые из профессиональных журналов. Материал должен быть интересен студенту и полезен с точки зрения профессиональной информации. Каждый отобранный текст должен иметь тему, которую можно обсудить всесторонне. Деятельность может соответствовать или не соответствовать этому вектору, но он не завершается конкретной достижимой целью, а ведёт за горизонт» [5, с. 156]. Личностные ценности представляют собой переработанные, обобщённые социальной группой отношения с миром, устойчивые, не зависящие от ситуативных факторов. Тогда студент будет мотивирован и стимулирован к выполнению соответствующих заданий, которые мы называем познавательно-информационными. Объектом таких заданий является экстралингвистическая информация, подлежащая извлечению, смысловой переработке и интерпретации. В свою очередь, «личностные ценности являются генетически производными от ценностей социальных групп и общностей разно-

го масштаба» [1, с. 231]. В связи с этим, встаёт вопрос о развитии компетенции как процессе интериоризации социальных ценностей в личностные и тем самым о становлении и развитии самих личностных ценностей. Работа с языковыми средствами отодвигается на второй план. Текстотека, отобранная для обучения английскому языку студентов-юристов, должна быть достаточной, чтобы обеспечить понятийную и концептуальную готовность студентов в процессе профессионального обучения с учётом терминологии права. Ошибки в построении предложения и выборе лексических единиц, допускаемые студентами в ходе обсуждения заявленной в начале занятия темы, необходимо сразу же исправлять, а затем выразительно и лаконично объяснять суть неверного употребления языковых средств в творческой речи каждого конкретного учащегося, овладевающего иностранным языком.

Обязательно нужно включать в программу обучения тексты проблемного характера. Требуется определённое время, чтобы студенты усвоили, что в профессиональном общении их ответы должны быть объёмными, что вместе с собственным ответом на вопрос нужно что-либо доказать или опровергнуть, чтобы представить и обосновать позицию и определить своё личное отношение. На практических занятиях английским языком с будущими юристами необходимо всячески стимулировать командную работу. Постоянный мозговой штурм активно вовлекает всех участников команды. Студенты учатся слушать других людей и привлекать внимание к своим высказываниям. Такие навыки жизненно необходимы будущему юристу. Задача преподавателя состоит в создании такой атмосферы учебного процесса, при которой максимально увеличивается доля непосредственного участия самого студента в изучении языка. Преподавателю отводится моделирующая, организующая, направляющая и контролирующая роль. Если предложить студентам определённый план ответа (высказывания), разработанный в соответствии с целью занятия или сценарием ролевой игры, то они начинают более активно выражать свои мысли и выстраивать их в определённой логической последовательности. Важным элементом в этой работе является введение и заучивание разговорных формул, которые отрабатываются при выполнении практических заданий и упражнений и закрепляются на каждом из последующих этапов обучения. Впоследствии студенты, владея этими навыками, начинают легко строить свою собственную речь на иностранном языке и без помощи планов ответа. Для юриста обязательно наличие логического мышления, умений структурировать и запоминать большое количество информации, вести беседы, настаивать и отстаивать выбранную позицию. Развивать перечисленные качества помогает и иностранный язык с его аналитической структурой. Студенты

учатся выражать одну и ту же мысль разными способами на родном языке и на иностранном, строить причинно-следственную цепочку рассуждении. Грамматические же аспекты изучаемого языка должны рассматриваться на юридических факультетах с целью формирования у студентов чёткого представления о том, какие именно грамматические средства служат передаче юридической информации.

Преподавателям необходимо разработать комплекс упражнений, направленных на развитие навыка составления юридических документов и ведения деловой переписки в соответствии с самыми современными требованиями.

Перед постановкой познавательно-информационной задачи поискового, исследовательского или творческого характера целесообразно создать учебную ситуацию, причём не воображаемую, а привязанную к реалиям вузовской жизни. Например, в рамках учебной ситуации «экзамен по конституционному праву» предлагается такое задание: «Вам достался вопрос из билета №... (вопрос нужно взять их экзаменационных билетов по данному предмету). Прочитайте текст или подборку текстов и используйте полученную информацию для того чтобы:

- а) подготовить устный ответ на английском языке;
- б) подготовить устный ответ на русском языке;
- в) подготовить письменный конспект ответа на английском (русском) языке».

Определённую профессиональную и личную значимость несёт познавательно-информационное задание «Курсовая работа». Студенты должны прочитать и организовать материал по теме своей курсовой работы или отдельных её разделов. Выбрав тему, они подбирают необходимый материал из аутентичных учебников по юриспруденции. Они могут использовать также журнальные и газетные статьи. Затем обрабатывают полученную информацию и делают презентации (устные или письменные), одновременно постигая основы свёртывания и развёртывания текста. Такая работа поможет студентам дополнить англоязычными источниками список литературы по теме курсовой работы, которую они пишут в течении года по одной из специальных дисциплин.

Для того чтобы студенты постепенно развивали способность воспринимать иноязычную речь на слух, преподавателям полезно составить фонотеку из профессионально ориентированных диалогов и монологов, а учащиеся будут прослушивать записи в качестве домашнего задания, а затем, на занятии, устно воспроизводить услышанное.

Студентам всегда интересны неожиданные и творческие задания. Например: «можете ли вы догадаться, судя по уже прочитанному отрывку, какие вопросы задавал следователь подозревае-

мому в совершении преступления?» Или такое задание «Постарайтесь начертить схему федеральных судов США, пользуясь информацией, которая содержится в тексте урока». Или: «Напишите отчёт вашему начальнику о краже со взломом. Используйте Passive Voice». Студенты неравнодушны к разнообразным головоломкам, например про Шерлока Холмса. Для того чтобы решить представленную головоломку, им предварительно необходимо понять саму фабулу, а для этого они должны быть знакомы с грамматическими структурами, использованными в этих маленьких захватывающих историях. Использование несложных текстов мотивирует студентов к дальнейшему изучению английского языка; позволяет обогатить словарный запас, способствует расширению кругозора.

Очень важно, чтобы на занятиях иностранным языком или на факультативах студенты получили представление о культуре стран изучаемого языка, так как в будущем в своей работе в качестве юристов они, возможно, будут работать в разного типа международных фирмах, где им придётся выстраивать деловые взаимоотношения с представителями других культур. Деловая культура неразрывно связана с национальным характером того или иного народа его базовыми ценностями. Поэтому целесообразно предлагать студентам газетные и журнальные статьи, раскрывающие особенности деловой культуры стран, так как чтение и анализ материала газет и журналов входит в программу подготовки юриста по иностранному языку.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. — М. : Изд — во МГУ, 1990. — 500 с.
2. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе [Текст] / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2006. — № 11. — С. 39–46.
3. Гадамер, Х. Г. Истина и метод: основы философской герменевтики [Текст] / Х. Г. Гадамер ; пер. с нем. — М. : Прогресс, 1988. — 704 с.
4. Стрельцова, Е. А. Диалоговая интерпретация знания как средство воспитания толерантности у студентов (на материале общепрофессиональных экономических дисциплин) : монография [Текст] / Е. А. Стрельцова. — Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2003. — 108 с.
5. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.

Ахметшина Ю.В.

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Ахметшина Ю.В. — канд. пед. наук, доцент кафедры «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», e-mail: julianareisen06@rambler.ru Хабаровский государственный университет экономики и права (ХГУЭП)

Автор описывает важность коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка для разрешения различных проблем с иностранными партнерами в их будущей деятельности. Роль проектной работы очень важна в развитии коммуникативной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативная компетенция, проектная деятельность, ситуативное обучение, ролевое общение.

The author describes the importance of foreign language learners' communicative competence to resolve different problems with foreign partners in their future activity. The role of project work is very important in the development of communicative competence of students in foreign language classes.

Key words: foreign language, communicative competence, project activity, situational teaching, role-based communication.

Уровень образованности в современных условиях не определяется только объемом знаний, их энциклопедичностью. В связи с этим стоит задача модернизации отечественной системы образования на компетентностной основе. Компетентностный подход не отрицает основополагающей роли знаний в подготовке специалистов, акцентируя внимание на формирование способностей и их продуктивное использование.

Модель специалиста «представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных задач он должен быть подготовлен и каким уровнем подготовленности студент готов к решению поставленных условий»[1, с.40].

Потребность владения профессиональным иностранным языком видится нами в различных сферах бизнес-деятельности при составлении контрактов или деловой корреспонденции, при важнейшем условии безупречного владения деловым английским языком как средством коммуникации.«Специалист без знания иностранного языка — это не квалифицированный, не полноценный специалист, даже если он будет обладать техническими знаниями» [4, с.8].

Современные выпускники находят отражение в применении наработанных ими компетенций в рамках интернационализации экономических отношений между странами — партнёрами.

Активный процесс развития международных отношений нашел своё отражение в работах современных деятелей в различных научных областях, подтверждающих мощное значение культуры и этики для создания благоприятных партнерских взаимоотношений на иностранном языке.

Анализ работ отечественных исследователей позволяет утверждать, что успешность ведения переговоров и деловых взаимоотношений зависит от умения принимать и понимать культуру собеседника, внятно выражать свои идеи на иностранном языке и быть открытым и доступным к диалогу — искусство диалога представляется ядром обоюдного профессионального общения.

Как верно замечает Искандрова О.Ю., «целью современного этапа образовательного процесса является формирование творческой личности профессионала» [3, с.9].

Отталкиваясь от исследований в области сравнительной педагогики на примерах различных высших образовательных заведений по кафедрам межкультурной коммуникации, необходимо суммировать мнений преподавателей о том, что нацеленность обучения данного предмета состоит в постоянном повторении словарных речевых единиц и грамматических клише.

Творческая деятельность обучающихся развивается благодаря взаимодействию с преподавателем или при внедрении в процесс таких приемов как case-study, что повлечет за собой активизацию у внедрения в речь заранее заученных форм в процессе тренировки лексико-грамматических навыков с целью совершенствования коммуникативной компетенции.

При таком подходе низок уровень мотивации, так как студент не видит применения получаемых знаний в своей выбранной профессии. Практическое занятие проводится по схеме: контрользаранее подготовленных упражнений, внедрение грамматического материала, введение и закрепление лексики, объяснение домашнего задания. Такие занятия не приводят к свободному речевому общению и повышению у обучающихся коммуникативной компетенции. Высшие образовательные заведений разработали массу учебных программ, направленных по стандартам образования в развитии навыков общения на предметные и профессиональные темы по курсам кафедр. Следовательно, главным условием любого занятия иноязычных аспектов видится нами в создании атмосферы раскрепощенного общения. Общение — это процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность (или повышающей степень этой общности). В процессе и результате общения происходит не обмен идеями или вещами, а пре-

вращение состояния каждого партнера в их общее достояние.

Общение порождает общность, а обмен сохраняет обособленность его участников. Именно в процессе общения и только через общение может проявиться сущность человека. Коммуникация — это часть общения и инструмент общения. Деловое общение — необходимая часть человеческой жизни, важнейший вид отношений с другими людьми. Владение принципами деловой этики способствует облегчению делового общения, создающим основу для его более эффективной коммуникации с целью разрешения поставленных задач в Teambuilding. Профессиональное поведение делового человека неразрывно находится в связке с умением применять сформированные устои делового этикета. Знание делового этикета — необходимое профессиональное качество для осуществления эффективного межкультурного общения. Под деловым этикетом понимают как специфическую культуру человека, условия, в которых совершается то или иное дело, так и сами нормы этикета. В более узком смысле деловой этикет — это «совокупность определенных норм и правил, регламентирующих поведение деловых людей в различных ситуациях делового и профессионального общения» [2, с.9]. Принципиально важным условием, повышающим смысловое поле сознания студенческой молодежи владения иноязычной лексикой, следует считать переход деятельности в личностно-значимый процесс, при котором порыв коммуникации носит осознанный оттенок, сопряженный с внедрением речь безличных клише.

Студенты познают то, что лично им важно, имеет для них смысл. Следует отметить, что построение модели имитирования разработанных ситуаций, максимально приближенных к актуальной профессии, позволяет участникам игры проработать на несколько часов принципы и механизмы взаимодействия в деловом мире и совершенствовать профессионально-значимые умения.

Одной из разновидностей ролевых игр является деловая игра, под которой понимают «имитацию ситуации профессионального общения, реализуемомеханизмами иностранной коммуникации» [6, с. 11]. В деловой игре может моделироваться отрезок профессиональной деятельности. В результате игры развиваются соответствующие умения и навыки, личностные качества через ролевое взаимодействие. Игра составляет базу компетенций профессионального общения, которая является одной из основных задач подготовки будущего специалиста.

Во время практикоориентирующего процесса нами была разработана и организованабизнес-игра «Вверх по лестнице...».

На практике студентам необходимо было на основе речевых клише описать своё внутреннее

состояние и вербально выразить реакцию на введение в должность нового руководителя в компании: удовлетворены заменой; довольны приходом нового руководителя; безразличны к тому, кто будет новым руководителем; насторожены.

Вступление в должность нового начальника отдела играет серьезную роль в дальнейшей карьере каждого участника рабочего процесса, вызванное угнетением, переживаниями и тревогой за свою профессиональную стабильность, которая может быть только преодолена на основе корректно построенной речи для построения вербального контакта с руководящим аппаратом. На начальном этапе инсценировки учащиеся должны были представить свою позицию другим участниками проекта, устанавливая контакт на эмоциональном уровне, предложить собственную стратегию развития предприятия, озвучить разработанный план развития компании, призывая к ответственности всех участников проекта. Самым важным моментом в разработке развития предприятия были ситуации, разработанные преподавателем и участниками групповой работы, в которых описывались вариативные возможности вступления в должность будущего руководителя.

Участники игры выбирают экспертную группу, разрабатывающие ситуативные вопросы для потенциального руководителя. Для полноты восприятия ситуации каждому участнику предлагались ситуативные задачи с целью детального описания принятого решения со стороны конкурсантов. Группа экспертов принимала во внимание следующие ответы, содержание аргументативную базу, логику изложения, лаконичность высказывания, практичность и доступность.

Для будущих экономистов-руководителей ценностные установки в процессе проведения деловой игры имеют важное значение для реализации потенции к саморазвитию и творческих импульсов в деятельности смысловом образовании творческих идей в рамках курса на иностранном языке. Обоюдное понимание экономической реальности приводит к формированию профессиональных установок и их способности на озвучивание на иностранном языке.

Практика обучения свидетельствует о трудностях студентов в процессе работы с оригинальными текстами.

Наиболее значимыми и трудно преодолимыми из-за отсутствия личного опыта, необходимых знаний, языкового окружения являются трудности лингвострановедческого характера, которые могут быть вызваны содержанием читаемого, неумением своевременно обнаружить в тексте специфическую страноведческую информацию, необходимую для адекватного понимания. Поэтому при отборе текстов для обсуждения мы исходили из их содержательной ценности, наличия тех реалий, знаний, которые содействуют развитию межкультурной компетенции обучаю-

щихся, навыков делового этикета, увеличивают их потребность в иноязычном общении, повышая мотивационную составляющую процесса развития коммуникативной компетенции.

Работу со страноведческими текстами мы организовывали по следующему алгоритму: Чтение текста и озаглавливание его. Обсуждение в парах приведенных утверждений. Дискуссия, в ходе которой студенты обсуждают различные вопросы (например, С какими идеями текста вы не согласны? Почему?) Завершающий этап работы над текстом носил творческий характер и мог представлять собой презентацию или ситуативный ролевой диалог. Прослушав презентацию или диалог, студенты давали свою оценку, высказывали свое мнение. Диалоговое общение предполагает активное внедрение групповые дискуссии в обучение, позволяющие отстаивать личностную позицию на фоне различных и многоаспектных позиций со стороны других участников, которая «развивает умение импровизировать, действовать за рамками предусмотренного» [5, с.257].

К достоинствам групповой дискуссии мы относим непринужденную атмосферу и спонтанность высказывания. Учитывая то, что дискуссия проводится на неродном языке, групповая дискуссия дает большой эффект, ибо позволяет проявить собственную точку зрения, обогащаться информацией, получить опыт участия в поиске решения проблемы и обретения коммуникативного опыта. Студентам предлагалось оформление контрактов на английском языке. Это представляло широкое поле деятельности, как для преподавателя, так и для студентов. Оформление контрактов не являлось самоцелью этого курса, а было лишь заключительным этапом работы студентов. На заключительном этапе студенты оформляли контракт и встречались для его подписания. Таким образом, необходимо акцентировать внимание на базовую основу формирования коммуникативного подхода в профессиональном образовании в процессе межкультурного взаимодействия. Каждому преподавателю необходимо при разработке практических занятий обращать внимание на мотивационную составляющую образовательного процесса. Содержательность предмета «Иностранный язык» обеспечивается определенным стилем общения, демонстрирующий уважение к участникам учебного процесса, толерантность, терпимость, демократичность высказывания, понимание к культуре студенческой молодежи, что в свою очередь повлечет раскрытие новых горизонтов процесса дальнейшего развития коммуникативной компетенции, обогащая студентов новыми смыслами и стремлениями.

Библиографический список

1. Васильев, Л. И., Мамцев, А.Н. Компетентностный подход при модульной технологии

обучения в вузе. // Высшее образование сегодня.- № 12. — 2006.

2. Деловой этикет / Сост. Т. Р. Биштова. — 2 изд. испр. — Майкоп : Изд-во Адыгейского государственного университета, 1999. — 126 с.
3. Искандрова, О.Ю. Проблемы теории и практики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста / О.Ю. Искандрова.- Уфа: Башкирский мед. ун-т, 1998. — 259 с.
4. Лынков, Э. В. Философия. — М. : Изд-во Политическая литература, 1996. — 128 с.
5. Прикладная социальная психология / Под редакцией А. Н. Сухова и А. А. Деркача. — М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 1998. — 688с.
6. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции. Сборник научных трудов. Выпуск 437. — М., 1999. — 136 с.

Баку М.А.

РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Баку М.А. — канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации, e-mail: priem@ael.ru (ХГУЭП)

В статье рассматриваются педагогические условия, необходимые для обеспечения продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов в вузе, дано описание особенностей организации продуктивного взаимодействия в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: продуктивное учебное взаимодействие, педагогические условия, взаимопонимание, диалогическое общение, эмоционализация.

The article describes pedagogical conditions required to provide productive educational interaction between a teacher and his students, gives an overview of peculiarities of productive interaction in the process of foreign language learning.

Key words: productive educational interaction, pedagogical conditions, mutual understanding, dialogic communication, emotionalization.

В последние годы педагогика высшей школы активно разрабатывает вопросы учебного взаимодействия преподавателя и студентов. Это связано в первую очередь с гуманизацией образования, цель которого состоит в том, чтобы «учить творчеству, воспитывать самостоятельную лич-

ность, умеющую принимать решения и нести за них ответственность, умеющую критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать и учить аргументы оппонента» [4, с. 4]. Вопросы продуктивного обучения, продуктивного взаимодействия, продуктивных образовательных технологий приобретают всё большую актуальность по мере переноса акцента на обеспечение личностного роста студента как в общечеловеческом, так и в профессиональном плане.

Следует отметить, что в педагогических и психологических исследованиях достаточно глубоко и разносторонне рассмотрено понятие продуктивного учебного взаимодействия, его виды, особенности и способы организации. Проблемы развития продуктивного учебного взаимодействия в процессе обучения иностранному языку также являются темой многих трудов.

Продуктивное взаимодействие понимается как взаимосвязанная учебная деятельность преподавателя и студентов, в ходе которой происходит не только обмен информацией и профессиональными знаниями, но и личным эмоциональным и коммуникативным опытом, взглядами и ценностями в результате чего происходит личностный и профессиональный рост учащихся. При этом подчеркивается необходимость разработки педагогических условий обеспечения продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов.

В качестве основных педагогических условий реализации в учебном процессе вуза продуктивного учебного взаимодействия мы определяем наличие взаимопонимания между преподавателем и студентами, включение студентов в диалогическое профессионально значимое общение и эмоционализацию педагогического процесса. Данные условия тесно взаимосвязаны, каждое из них логически связано с остальными и предопределяет их.

Одним из условий продуктивного взаимодействия является наличие взаимопонимания между преподавателем и студентами в достижении общих личностно, социально и профессионально значимых целей. Основная составляющая взаимопонимания в педагогическом процессе — это безусловное, безоценочное принятие другого, уважение, интерес к мнениям и идеям других участников. Результатом такого взаимопонимания является взаимное доверие, доброжелательная атмосфера, способствующая наиболее продуктивной учебной деятельности. Взаимопонимание обусловлено умением и желанием преподавателя понять студента, созданием условий, при которых студент в свою очередь сможет понять преподавателя.

Именно личность преподавателя зачастую детерминирует отношение студентов к изучаемому предмету. Подлинный интерес появляется к материалу, который преподносится в яркой, вырази-

тельной форме, когда понятна профессиональная значимость преподаваемого курса, а сам преподаватель является интересной и разносторонней личностью. Об этом писал К.Д. Ушинский: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать «характер» [5, с. 64].

Успех в обучении зависит от создания общих смыслов учебной деятельности, которое происходит в процессе общения и решения учебных задач. «В общении «безликие» значения превращаются в личностные смыслы, учебная информация — в моё знание» [1, с. 7]. Важным условием является умение преподавателя использовать такой стиль общения и такие языковые единицы, которые отвечают как педагогической, так и учебной цели данного занятия, и при этом являются доступными и понятными студентам.

Для продуктивного взаимодействия преподавателя и учащихся необходимо тщательно продумывать формы организации занятия, принимая во внимание особенности каждой учебной группы и специфику изучаемого материала. Установление психологического контакта с группой, без которого трудно рассчитывать на успешное взаимодействие, преодоление психологических барьеров требует определенных усилий и времени.

Важным элементом учебного взаимодействия является правильно организованная обратная связь. В данном случае под обратной связью понимается не только диалогическое общение между преподавателем и студентом по обсуждаемой теме, но и умение правильно реагировать на его ответ. Преподаватель должен быть заинтересован в успехе своего студента, быть доброжелательным и справедливым. При этом он должен обладать соответствующими компетенциями, владеть педагогическими и психологическими умениями и приёмами построения продуктивного учебного взаимодействия.

Любая деятельность — учебная или профессиональная — подразумевает общение участников на всех ее этапах. Включение студентов в диалогическое профессионально значимое общение является важным условием продуктивного взаимодействия. При этом диалогическое общение, помимо средства реализации коммуникативной и профессиональной функций, рассматривается нами как способ стимулирования у студентов рефлексии своих познавательных и профессиональных потребностей и возможностей.

Современная педагогическая наука рассматривает общение как педагогическую категорию, отражающую субъект — субъектные отношения, которые оказывают самое существенное влияние на весь процесс формирования, воспитания и развития личности.

Диалогическое общение понимается как форма учебного взаимодействия, равноправное взаимообогащающее сотрудничество преподавателя и

студентов, средство создания обратных связей между преподавателем и студентами. Диалогическое общение предполагает личностроено равноправные позиции субъектов учебной деятельности, готовность не только обмениваться информацией, но и воспринимать, осмысливать и уважать точку зрения другого человека.

Диалогическое общение порождает эмоциональное отношение участников к рассматриваемой проблеме, обеспечивает обмен индивидуальными ценностями, формируя, таким образом, новые смыслы деятельности. Также велика роль общения в создании благоприятного климата в учебной аудитории, доброжелательности, открытости, безоценочного принятия друг друга.

Развитие профессионала в процессе обучения невозможно без общения, поскольку профессиональная компетенция подразумевает умение формировать и формулировать мысли в речи. Таким образом, диалогическое общение является способом активизации мыслительного процесса и познавательной деятельности человека. Общение в учебном процессе учит профессиональному владению речью, что очень важно ввиду того, что необходимым квалификационным требованием специалиста с высшим экономическим образованием является коммуникативная компетентность, то есть умение связно, логично и обоснованно выражать свои мысли в речи, владеть правилами диалогического общения с коллегами и партнерами по бизнесу.

Специфика общения на занятиях по иностранному языку заключается в том, что здесь оно является одновременно и средством организации познавательной деятельности студентов, и целью обучения. В процессе иноязычного общения осуществляется как обучение практическим навыкам владения языком и межкультурной коммуникации, так и передача информации общекультурной и профессиональной направленности. Следует также подчеркнуть, что поскольку все формы активного и проблемного обучения основаны на общении, иностранный язык является именно тем предметом, где возможна реализация всех мотивирующих и обучающих возможностей диалогического общения.

Следующим условием продуктивного взаимодействия мы считаем обеспечение эмоционализации педагогического процесса. Эмоционализация понимается нами как эмоциональное обогащение, насыщение педагогического процесса таким содержанием, которое отвечает внутреннему миру, потребностям студентов, указывает на значимость окружающих их явлений, актуализируя, таким образом, мотивы и делая познавательную и профессиональную деятельность личностроено значимой. Другая сторона эмоционализации заключается в создании комфортной атмосферы в учебной группе через высокий «эмоциональный тонус познавательной деятельности, эмоциональ-

ность учителя, педагогический оптимизм и веру в учащихся, соревнование, поощрения, эмоциональный климат» [6, с.130].

Эмоциональный фон учебного процесса содержит в себе огромные энергетические ресурсы. Положительные эмоции, вызываемые привлекательностью и личной значимостью объекта, живым словом учителя, успешностью деятельности, обеспечивают положительное отношение к деятельности. Если педагог хочет, чтобы действие выполнялось не вследствие приказа или указания, а было лично принято учеником, оно «должно быть эмоционально стимулировано» [2, с.106].

Иностранный язык как учебный предмет обладает высокой способностью апеллировать к чувственной, эмоциональной стороне личности благодаря содержанию текстового материала, который подбирается таким образом, чтобы вызывать к нему определенное отношение студентов. Изучение иностранного языка проходит в основном в форме диалогического общения, а общение является «важнейшей детерминантой эмоциональных состояний человека» [3, с.18]. Поэтому эмоционализация учебного процесса при изучении иностранного языка может проходить наиболее успешно.

Эмоционализация достигается путем включения в содержание учебных занятий фрагментов, несущих эмоционально значимую информацию. К ним мы относим использование нестандартных и малоизвестных материалов периодической печати, результатов собственных научных исследований и опыта преподавателя, ярких примеров из жизни, а также создание на занятиях эмоциогенных ситуаций и транслирование педагогом личностного отношения к профессиональной деятельности и феноменам действительности.

Эмоционализация реализует идею обучения через переживание, которая характерна для моделей личностроено-ориентированного образования. Включение переживания в методику преподавания иностранного языка означает, что на занятиях студентам предлагается такое содержание, используя такие формы и методы обучения, которые вызывают у них эмоциональный отклик, обогащают их личный эмоциональный опыт, усиливают стремление к социальному самовыражению посредством значимой, интересной и привлекательной профессиональной деятельности.

Успешность реализации принципа продуктивного взаимодействие преподавателя и студентов зависит от образовательной среды вуза, в котором признается необходимость целенаправленной работы в этом направлении.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения. — М.: Знание, 1990.

2. Гулла Г. К вопросу о значении эмоций в моральных поступках//Философские науки. — 1987. — № 6.
3. Мудрик А.В. Соотношение категории общения с другими педагогическими категориями//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. — М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980.
4. Лекторский В.А. Гуманизация, гуманитаризация и культурологический подход к образованию//Вопросы философии. — 1997. — № 2.
5. Ушинский К.Д. Воспитание человека. — М.: Карапуз, 2000.
6. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. — М.: Просвещение, 1984.

Крапивник Е.В., Цао Итин

**РУССКО-КИТАЙСКИЕ
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ
В ЛИНГВИСТИКЕ**

Крапивник Е.В. — канд. филол. наук, доц. кафедры «Русская филология» ТОГУ, e-mail: elenakrapivnik@mail.ru; Цао Итин, магистрант, Цицикарский университет, г. Цицикар, e-mail: xiaodian@mail.ru, КНР

Статья посвящена особенностям перевода русской терминологической лексики на китайский язык. Трудности перевода лингвистических терминов определяются, прежде всего, существенными различиями русской и китайской терминологических систем.

Ключевые слова: лингвистика, термины, перевод, безэквивалентная лексика

The article is devoted to the features the translation of Russian terms to English. The difficulties of translation of linguistic terms are defined, above all, significant differences in Russian and Chinese terminology.

Key words: linguistics, terms, translation, non-equivalent vocabulary

Современное развитие науки и техники, компьютеризация всех областей человеческой деятельности, активное взаимодействие государств, а также процессы взаимной интеграции различных областей научного знания способствовали расширению и изменению терминологического аппарата многих научных дисциплин, а также возникновению новых отраслей знания. В языках увеличивается количество новых научных и профессиональных явлений и понятий, требующих новых номинаций, появляются новые термины, развиваются пути их создания и способы функционирования.

Активное развитие лингвистики и появления большого количества комплексных лингвистических дисциплин также становится причиной изменений в терминологических системах, обслуживающих сферу лингвистических знаний. В большинстве случаев двуязычные словари лингвистических терминов не покрывают всего исследовательского поля лингвиста, не всегда дают полные ответы на вопросы о значении того или иного термина, не всегда предлагают корректный перевод терминов. Существуют расхождения в трактовке, употреблении, переводе лингвистических терминов, которые могут становиться существенным препятствием для расширения глобального, межнационального лингвистического знания. Таким образом, вопросы анализа и систематизации терминологической системы лингвистики, сравнения и сопоставления лингвистической терминологии в разных языках и создания современных двуязычных словарей лингвистических терминов являются ведущими для современной лингвистики.

Как известно, русская лингвистическая терминология включает в себя различные типы лексем: собственно термины, общеупотребительные слова, используемые в качестве терминов, заимствованные термины и пр.

Лингвистические термины могут характеризоваться неоднозначными, пространными и даже противоречивыми определениями. Это, например, относится к терминам дискурс, понятие, текст и концепт, для которых исследователи предлагают все новые определения, часто противоречащие друг другу. Такая ситуация приводит к необходимости подробного описания лингвистом понимания термина, используемого в его исследовании, а также к спорам внутри лингвистического сообщества. В лингвистической науке системы понятий, закрепленные в соответствующем метаязыке, обнаруживают определенную методологическую ориентацию, т. е. оказываются методологически обусловленными. При рассмотрении лингвистических терминов могут быть выявлены различия в трактовке, одного и того же термина, который по-разному осмыслиается в соответствии с методологическими основами конкретного лингвистического направления.

Так, в течение долгого времени являются неоднозначными отношения между диахотомиями язык — речь, инвариант — вариант, код — сообщение, интенсионал — экстенсионал, первичные параметры — вторичные параметры. Ряд лингвистов использует термины язык и речь, полностью исключая другие терминологические пары. Некоторые ученые заменяют понятия язык и речь понятиями инварианта — варианта. В ряде исследований эти диахотомии используются как синонимичные названия одного объекта исследования.

Терминологическая система лингвистики, как семиологическая система, всегда закреплена за конкретной национальной языковой системой. Существует не одна лингвистическая терминология, а большое число терминологических систем лингвистики, которые в разных языках имеют собственные реализации, неотделимые от национальных языков, к которым они относятся. Национальные терминологические системы существенно различаются между собой, что может приводить к недопониманиям между учеными, говорящими на разных языках. Так, отсутствие единых интегративных терминов, применяемых в национальных науках, прослеживается, например, в употреблении русского термина литературный язык, английского термина standart language («стандартный язык»), немецкого термина Gemeinsprache («общий язык») и Schriftsprache («письменный язык»), польского термина język kulturalny («культурный язык»). Следует отметить, что различия в терминологии определяются, прежде всего, различиями в национальных научных и языковых картинах мира.

В этой связи среди многочисленных сложных проблем, которые изучает современная лингвистика, важное место занимает изучение лингвистических и экстралингвистических аспектов перевода терминологической лексики.

Основная проблема, возникающая в процессе перевода — это несовпадение круга значений, свойственных единицам исходного языка и переводящего языка. Как известно, не существует двух различных языков, у которых смысловые единицы характеризовались бы полным совпадением. По мнению исследователей, перевод терминологической лексики вызывает особые трудности.

Русские лингвистические термины вызывают значительные сложности в переводе, на китайский язык. Одним из факторов, определяющим высокую степень сложности такого перевода, является тот факт, что в китайской лингвистике преимущественное развитие получили прикладные аспекты, тогда как вопросы систематизации и категоризации терминологических единиц китайской лингвистики недостаточно изучены. В этой связи можно выделить следующие трудности, возникающие при переводе русских терминов на китайский язык.

Существует ряд лингвистических терминов в русском и китайском языках, характеризующихся различием и неоднородностью толкования и сопоставления.

Например, термин ономастика в китайском языке представлен несколькими вариантами: 专名字学, 专有名词学, 命名字学, 人名地名研究. Первый термин 专名字学 состоит из элементов 专名 — имя собственное и полусуффикса 学 — наука. Второй 专有名词学 состоит из элементов: 专有 — вла-

деть, присваивать, собственный, 名词 — имя существительное и 学 — наука.

Некоторые переводы русских терминов на китайский язык могут приводить к смешению значений русских и соответствующих китайских терминов. Например, некоторые русские грамматические термины имеют в китайской лингвистической традиции эквиваленты, которые, однако, описывают специфические феномены китайского языка. Так, русский термин дополнение и китайский термин 补语 в словарях сопоставляются как эквиваленты. Но в китайской грамматике термин 补语 используется для именования дополнительного синтаксического элемента, который обычно ставится после глагола и дополнительно объясняет результат действия, состояние действия, степень действия, тенденцию действия и т.д. Понятие термина дополнение в русской грамматике и понятие 补语 в китайской грамматике совпадают лишь частично.

Некоторые термины русской лингвистики не имеют эквивалентов в китайском языке, а переводятся при помощи описательного перевода или различных калек. Так, термин падеж переводится как 格 (форма, образец, структура), а также добавляется числительное (номер падежа), например: винительный падеж — 第四格 (第 — префикс порядкового числительного, 四 — четыре; 格 — форма, образец, структура). Безэквивалентные термины могут переводиться разными способами, в этом случае возникают синонимичные ряды терминов. Так, термин винительный падеж может переводится еще и как 受格 (受 — получать, принимать; 格 — форма, образец, структура).

Появление синонимии при переводе русских терминов на китайский язык имеет несколько причин. Во-первых, это происходит когда различные лингвисты используют разные термины для номинации одного и того же термина. Так, термину текст в китайском языке соответствуют термины 篇章 и 语篇. Аналогично, два эквивалента соответствуют и понятиям фонология — 音系学, 音位学; дательный падеж — 与格, 第三格, глухой — 清音的, 无声的, звонкий — 有声的, 浊音的, окказионализм — 随机词, 应景词 и др.

Кроме того, русским синонимичным терминам в китайском языке могут соответствовать термины-синонимы. Например, термины знаменательный глагол и полнозначный глагол могут переводится также двумя синонимичными терминами 完全动词 и 实义动词 (完 — полный, конец; 全 — весь, целый; 实 — истинный, действительный; 义 — мысль; 动 — действовать; 词 — слово).

Трудности возникают при переводе терминологических словосочетаний. Проблемы, возникающие при переводе таких русских терминов на

китайский язык связаны, главным образом, с различием в строении данных языков. В аналитическом китайском языке элементы словосочетания связаны позиционно, без использования словоизменительных флексий и аффиксов, указывающих на взаимоотношения слов в словосочетании. В синтетическом русском языке компоненты связаны морфологически, при помощи флексий, падежных окончаний. Отличительной характеристикой китайских терминов также является неоднозначность их толкования, которая определяется особенностями строения китайских слов. Как известно, в китайской письменности отсутствуют пробелы между словами, составляющими словосочетания. В этой связи точное однозначное понимание последовательности языковых знаков в китайском языке может быть затруднено.

Описываемые русскими терминами феномены могут отсутствовать в китайском языке, однако сходство традиций позволяет выбрать нужный эквивалент. Русский язык, типологически отличающийся от китайского языка, изучается в Китае уже длительное время, поэтому многие термины уже имеют традицию перевода на китайский язык.

Описываемое языковое явление может существовать в обоих языках, но лингвистические традиции и подходы к его описанию могут различаться. В такой ситуации термины, описывающие данное явление в русском и китайском языках будут лишь частично эквивалентны, различаясь объемом значения. Например, термин фразеологизм и 成语 (成 — готовый; 语 — язык). В китайском языке каждый 成语 состоит только из четырех иероглифов, а в русском языке ограничений по составу фразеологизма нет. В такой ситуации представляется необходимым комментарий лингвиста, указывающий на различия в объеме понятий между частично эквивалентными русскими и китайскими терминами. Также при переводе лингвисты могут использовать передачу фонетического облика термина. Так, в русской лингвистике такие четырехэлементные устойчивые лексические единицы китайского языка чаще называются не фразеологизм, а ченьюй.

Как показывает анализ русской и китайской лингвистической научной литературы, существуют системные различия между китайским и русским языками, многие лингвистические категории, предающиеся терминами русской лингвистической терминологии, не имеют аналогов в китайском языке. Динамичное развитие лингвистических терминологических систем, отсутствие системного и детального сопоставления структуры и семантики русских и китайских лингвистических терминов делают изучение закономерностей образования терминов в русском и китайском языках одной из важнейших задач современной русистики и китаеведения.

Библиографический список

1. Алиева П. М. Состояние лингвистической терминологии в современном русском языке (2001-2011 гг.) / П. М. Алиева. — Магас, 2011. — 323 с.
2. Китайско-русский словарь-минимум — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1990. — 816 с.
3. 郑述谱. 俄罗斯当代术语学 — 北京: 商务印书馆, 2005. — 288 c. Zheng Shupu. Contemporary Russian terminology — Beijing: Shanhu shuaguanyu Press, 2005. — 288 c.
4. 吴丽坤. 俄罗斯术语学探究 — 北京: 商务印书馆, 2009. — 278 c. Wu Likun. Research into Russian terminology — Beijing: Shanhu shuaguanyu Press, 2009. — 278 c.

Крапивник Е.В.

ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ МИГРАНТОВ К КОМПЛЕКСНОМУ ЭКЗАМЕНУ

Крапивник Е.В. — канд. филол. наук, доц. кафедры «Русская филология» ТОГУ, Россия, г. Хабаровск, e-mail: elenakrapivnik@mail.ru

Статья посвящена теоретическим аспектам интенсификации обучения мигрантов. В условиях ограниченного времени и отсутствия языковой среды обучение мигрантов целесообразно осуществлять на основе интенсивного методов и инновационных технологий обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: интенсивное обучение иностранным языкам, инновационные технологии обучения, обучение мигрантов.

The article is devoted to the theoretical aspects of the intensification of migrants training. In limited time and non-linguistic environment the migrants training should be performed on the basis of innovative technologies and intensive foreign language teaching.

Key words: intensive foreign language teaching, innovative technologies in education, migrants training

Перед современными образовательными учреждениями, осуществляющими языковую подготовку мигрантов, стоит задача обеспечить за короткий срок (не более месяца) достаточный уровень языковой подготовки иностранцев, научить их в течение указанного учебного периода понимать речь носителей языка и решать повседневные бытовые и элементарные профессиональные коммуникативные задачи. Как представляется, в достижении поставленной задачи существо-

ственную помощь могут оказать интенсивные методы и инновационные технологии, обеспечивающие оптимизацию и интенсификацию учебного процесса.

Инновационные технологии обеспечивают высокий уровень познавательной активности и учебной мотивации, позволяют усваивать материал системно, одновременно приобретая знания и умения, формируя компетенции разных видов.

Инновационные образовательные технологии основаны на активном взаимодействии учащихся между собой и с преподавателем и призваны обеспечить условия для полноценного развития всех субъектов образовательного процесса. Использование инновационных технологий в обучении иностранному языку ориентировано не только на усвоение грамматических, лексических и фонетических знаний и умений, но, в большей мере, на развитие компетенций — коммуникативной, языковой, речевой, лингвокультурной, профессиональной. Реализация компетентностного подхода при использовании инновационных технологий предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий: игровых форм при подаче и закреплении материала, ролевых игр, театрализации, внеаудиторной работы с использованием компьютерных технологий и пр.

Ведущими инновационными образовательными технологиями в обучении иностранному языку являются центрированное на ученике обучение, проектная технология, технология обучения в сотрудничестве, дистанционное обучение, языковой портфель и др.

Проектная технология обучения предусматривает решение учащимися проблемы, оформленной в виде проекта. В аспекте подготовки мигрантов к Комплексному экзамену учащимся для решения учебной проблемы требуется владение как языковыми и речевыми умениями и навыками, так и определенным объемом коммуникативной и лингвокультурной компетенций, необходимым и достаточным для решения проблемы. Отбор ситуаций для обучения мигрантов производится с учетом необходимости моделирования на учебных занятиях актуальных для мигрантов ситуаций, например, «На пограничном контроле», «В магазине», «У врача», «В миграционной службе», «Разговор с полицейским», «Звонок в скорую помощь» и др. Учебные проблемные ситуации, предлагаемые мигрантам, ориентированы на комплексное формирование фонетических, лексических, грамматических и речевых навыков, в максимально возможной степени соотносятся с аутентичными речевыми ситуациями, характерными для социально-бытовой, официально-деловой, социально-культурной и профессиональной сфер общения. Таким образом, данная технология реализуется в ролевых проектах (разыгрывание на занятиях ситуаций или драматизация прочитан-

ных текстов, например «В магазине», «У врача»), в сценарных проектах (подготовка сценариев типа «Устройство на работу», «Покупка авиабилетов», в том числе, с использованием информации из Интернет-ресурсов), в творческих проектах (сочинений «Письмо другу», «Автобиография»).

Внедрение проектной технологии в практику обучения мигрантов позволяет учащимся реализовать интерес и расширить знания в области тематики проекта, продемонстрировать уровень владения русским языком, повысить уровень образованности и социальной зрелости. Проектная технология позволяет учащемуся стать подлинным субъектом не только образовательной, но и профессиональной и социальной деятельности, вырабатывать алгоритмы действий, адекватных традициям, укладу и социально-бытовым условиям конкретного региона России.

Одним из главных принципов проектной работы является сочетание целей и способов деятельности, характерных для проблемного обучения, личностно-ориентированного подхода, направленных на развитие коммуникативной и социокультурной компетенций. Особое внимание необходимо уделять тематике проектной деятельности с тем, чтобы мигранты понимали реально существующие связи темы проекта и будущей социально-бытовой и профессиональной деятельности на территории России. Мигранты получают навыки ведения диалога по вопросам, которые представляют для них интерес, являются для них актуальными.

При подборе и составлении текстов и упражнений для обучения иностранных граждан русскому языку необходимо руководствоваться следующими критериями: интерес и значимость для иностранного учащегося; доступность и понимание всех компонентов учебного материала; неизбежность появления речевой реакции; обеспечение языковой реакции соответствующими лингвистическими средствами; возможность прогнозирования ответов. Наличие данных критерии диктуется использованием технологии центрированного на ученике обучения.

Центрированное на ученике обучение ставит в центр образовательного процесса личность учащегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее потенциала. В соответствии с инновационной технологией центрированного на ученике обучения преподаватель играет роль помощника, организатора, а познавательная деятельность учащихся протекает в определенной мере самостоятельно.

Задача преподавателя в применении данной технологии к процессу обучения иностранцев видится нам в том, чтобы организовать активную самостоятельную работу иностранного учащегося при изучении учебного материала, выступая при этом не столько источником информации, сколь-

ко помощником и партнером. Как показывает анализ опыта использования технологии центрированного на ученике при обучении мигрантов, результатами данной инновационной технологии являются положительная динамика ценностных ориентаций иностранных граждан, снижение уровня тревожности при преодолении ими культурного шока, проявление инициативы, развитие воображения, эмпатии, образного мышления.

Использование технологии обучения в сотрудничестве позволяет преподавателю создавать условия для совместной деятельности учащихся в предлагаемых учебных ситуациях и их активного общения на изучаемом языке, который становится средством коллективной деятельности. Использование данной технологии в неоднородной по национальному составу учебной группе позволяет повысить мотивацию и результативность обучения и в максимально быстрые сроки адаптировать иностранцев к условиям российской действительности. Как показывает практика, организация коллективной работы, психологическая совместимость и комфорт оказывают положительное влияние на ход обучения и взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем.

Инновационные технологии предполагают, в том числе, оснащенность учебного процесса современными техническими средствами, позволяющими эффективно использовать интерактивное информационное пространство, а также преимущества дистанционных форм обучения. В процессе обучения мигрантов необходимо знакомить с принципами организации тестирования по русскому языку, истории и основам законодательства. Существенную помощь в подготовке окажут онлайн-тестирования, предлагаемые на сайтах головных центров тестирования. При помощи компьютера и интернета учащиеся тренируют различные виды речевой деятельности, оцениваемые в процессе Комплексного экзамена (говорение, аудирование, чтение, письмо), грамматические знания и умения, знания по истории и законодательству РФ, а также навыки выполнения тестовых заданий.

В практике краткосрочного обучения мигрантов инновационные технологии применяются совместно с интенсивными методами, использующими наиболее рациональные способы организации труда преподавателя и учащихся таким образом, чтобы усвоение учебного материала и формирование основных компетенций происходило в кратчайшие сроки. Основной целью использования интенсивных методов при обучении иностранным языкам является «владение устной иноязычной речью в сжатые сроки и при значительной ежедневной концентрации учебных часов» [1, с. 94]. Интенсивные методы обучения опираются на неиспользуемые в традиционном

обучении психологические резервы личности учащегося.

Интенсивные методы обучения предполагают использование суггестивных средств воздействия, коллективных форм работы, интерактивных форм взаимодействия учащихся и преподавателя, приближенных к реальной коммуникации и мотивирующих общение учебных заданий, приемов, активизирующих сознательные и подсознательные процессы психики и устанавливающих благоприятный социально-психологический климат. Для интенсивных методов обучения характерно широкое привлечение коллективных форм работы и использование суггестивных средств воздействия, ведущими среди которых являются авторитет, инфантанизация, двуплановость поведения, интонация и ритм, концертная псевдопассивность и пр. Интенсивное обучение иностранному языку предполагает максимальную приближенность процесса обучения по своему характеру, содержанию, условиям протекания к процессу реального общения.

Учебный материал структурируется в коммуникативные блоки, которые мигранты используют как в учебной речевой деятельности, так и в реальной коммуникации, а также характеризуется высокой степенью концентрированности, что дает возможность уже на первом занятии организовать ситуации, максимально приближенные к реальному общению, и обеспечивать высокую мотивацию учащихся. Концентрированность учебного материала сопровождается полифункциональностью учебных заданий и упражнений, при которой осуществляется параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью.

Интенсивное обучение мигрантов проводится в группах, состоящих из 10–12 обучаемых разных национальностей. Количество обучаемых в группе определяется двумя факторами: с одной стороны, необходимостью ограничения группы в целях обеспечения личностно-ориентированного подхода к обучению и осуществлением технологии центрированного на ученике обучения, а с другой стороны, требованием наличия достаточного количества учащихся в целях создания устойчивого коллектива и внедрением в образовательный процесс технологии обучения в сотрудничестве. Количество учащихся должно быть ограничено таким образом, чтобы каждый имел возможность проговаривать все предъявляемые преподавателем лексические единицы и участвовать во всех предлагаемых на занятии диалогах и полилогах. Групповое обучение способствует возникновению дополнительных социально-психологических стимулов к обучению в виде потребностей в признании, уважении, внимании участников группы. В условиях совместной деятельности формируется некоторый общий фонд знаний и умений, следовательно, каждый член

группы может при необходимости помогать другим членам группы. Таким образом, овладение русским языком происходит в процессе общения с другими членами группы и с их активной помощью.

Ведущим принципом подготовки мигрантов к Комплексному экзамену является коммуникативная направленность учебного материала и использование интенсивных методов и инновационных технологий обучения иностранному языку. Учебный материал краткосрочных курсов должен давать преподавателю возможность комплексно решать основные задачи обучения, одновременно охватывая фонетический, лексический, грамматический, речевой и коммуникативный аспекты обучения русскому языку. Однако специфика обучения иностранцев требует от преподавателя разумного сочетания традиционных и интенсивных методов обучения. Учащиеся, с одной стороны, должны иметь постоянную возможность обращения к переводным двуязычным словарям, к лексико-грамматическому и лингвострановедческому комментариям и, что особенно важно для изучающих флексивные языки (к которым относится, в частности, русский язык), к упражнениями тренировочного характера. Традиционная методика преподавания русского языка как иностранного требует также реализации комплексного обучения всем видам речевой деятельности, разноспектрального обучения разным стилям речи, последовательного формирования у студентов представления о языке как целостной системе, использования большого массива тренировочных упражнений, а также использования наглядности в самых различных формах: иллюстраций, аудио, видео. С другой стороны, в целях усовершенствования и интенсификации обучения, а также успешной социализации иностранных граждан в современном образовательном процессе необходимо активно использовать инновационные технологии и интенсивные методы обучения.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб.: Златоуст, 1999. — 472 с.
2. Крапивник Е.В. Русский язык за 2 недели: учебное пособие по русскому языку как иностранному. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2015. — 115 с.

Крапивник Е.В.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ КАК СРЕДСТВО ОБРАЗНОСТИ МЕТАЯЗЫКА ЛИНГВИСТИКИ

Крапивник Е.В. — канд. филол. наук, доц. кафедры «Русская филология», e-mail: elenakrapivnik@mail.ru, (ТОГУ).

Статья посвящена метафоричности и образности научной речи. Особое внимание уделяется средствам образного представления информации о языке в научных лингвистических текстах.

Ключевые слова: образность научной речи, терминологические метафоры, лингвистические тексты.

The article is devoted to the metaphorical and figurative meanings as a quality of a scientific speech. The focus is on the metaphorical and figurative representation of the information about the language in scientific linguistic texts.

Key words: figurative meanings of scientific speech, terminological metaphors, linguistic texts.

Вопросы особенностей презентации научного знания и образности научной речи являются, в том или ином аспекте, объектом исследовательского внимания большого количества отечественных и зарубежных лингвистов.

Процессы метафоризации как средства формирования образности в научном тексте, отраслевых терминосистемах, языке науки и метаязыке лингвистики исследуются в работах Г.С. Баранова, С.С. Гусева, В.В. Петрова, Л.О. Чернейко, О.С. Ахмановой, Н.А. Слюсаревой, В.В. Лейчика, А.В. Суперанская, Крапивник Л.Ф. и др. Большинство таких исследований опирается на традицию когнитивного подхода к пониманию метафоры и термина, основы которого были заложены в к. XX века М. Джонсоном и Дж. Лакоффом. В лингвистике накоплен богатый исследовательский материал описания механизмов метафорических переносов и функций метафоры (Дж. Лакофф, М. Джонсон, М. Блэк, М. Тернер, Н.Д. Артюнова, И.М. Кобозева, В.П. Москвин, М.В. Никитин, В.Н. Телия и др.).

Однако открытыми все еще остаются вопросы о возможности применения понятий «образность», «выразительность», «декоративность» к текстам научного стиля, спорными представляются утверждения о «стертиности» терминологических и профессиональных метафор, прежде всего, в метаязыке самой лингвистики, отсутствует системное описание метаязыка лингвистики в аспекте выявления, классификации и инвентаризации образных средств презентации лингвистического знания.

Понятие «образность», как известно, получает различные интерпретации в лингвистических исследованиях, что обуславливается рядом факторов: различиями в понимании термина «образ», неоднозначностью степени соотнесенности с понятиями «выразительность», «экспрессивность», «метафоричность», «поэтичность» и пр., отсутствием единства в понимании терминов «тропическая образность» и «нетропическая образность» и т.п.

Как правило, под тропической образностью понимают стилистическую категорию, основанную на употреблении слов и выражений в переносном значении, а нетропической образностью называют качество речи, соответствующей авторскому эстетическому заданию в результате правильного подбора и адекватного расположения языковых средств [1, с. 377].

И тропическая, и нетропическая образность выступают как изобразительное средство, благодаря которому содержание речи воспринимается преимущественно через чувственные представления (зрительные, слуховые, вкусовые, обонятельные, тактильные) [1, с. 377].

Образность, как правило, соотносится с метафоричностью, которая в науке репрезентируется как основная ментальная операция, как способ познания, структурирования и объяснения мира, когнитивный процесс, позволяющий формировать новые понятия и получать новые знания о мире, а также особая форма концептуализации.

Признавая наличие образности в научно-популярной разновидности научного стиля, в котором используются приемы художественной речи, сообщающие изложению образность и эмоциональность, большинство лингвистов подчеркивает типичность безобразности для академических и учебных научных текстов. На наш взгляд, образность мышления и метафоризация, как основание образности речи, являются одними из центральных явлений человеческого познания, и соответственно, — неотъемлемой составляющей научного дискурса. Результаты человеческой деятельности, накопленные в виде осмысливших знаний, которые составляют основу ментальных и когнитивных процессов человеческого сознания, проявляются, в том числе, в метафорической системе языка. В этой связи образность не просто неизбежно присутствует в процессе научного познания и описания явлений и предметов действительности, но и становится важнейшей характеристикой научной речи.

Анализ научных текстов показывает, что ведущим средством образности в них (наряду со сравнениями, аналогиями, наглядной (пространственно-графической) презентацией элементов научной теории) является метафора — слово или оборот речи, употребленные в переносном значении на основе какой-либо аналогии, сходства. Вопреки традиционному взгляду на научные ме-

тафоры как на языковые единицы, утратившие в сознании носителей языка «свежесть», оригинальность, поэтичность (в связи с чем они зачастую называются «стертыми», «окаменелыми», «общезыковыми»), терминологическая и профессиональная лексика, образованная в процессе метафоризации, становится важнейшим для научного общения инструментом, охватывающим всю сферу человеческого научной деятельности и обладающим значимым когнитивным и образным потенциалом.

В аспекте образности особый интерес для исследователей представляют лингвистические научные тексты. Как известно, в лингвистике и объектом исследования, и средством исследования выступает одно и то же явление действительности — некоторый естественный язык, так как описывать и анализировать естественный язык лингвисты могут, лишь используя этот самый язык в качестве орудия исследования. Основной формой существования лингвистического знания становится естественный язык, который используется в качестве метаязыка лингвистического описания.

Использование естественного языка придает лингвистическим исследованиям выразительность и наделяет их некоторой субъективностью, несмотря на то, что метаязык научного описания должен строиться как строгая терминологическая система. Лингвистическая терминология, с одной стороны, должна обладать характеристиками однозначности, мотивированности, отсутствия экспрессии, отсутствия коннотативной окрашенности, но, с другой стороны, не может не содержать в той или иной мере явлений синонимии, многозначности, омонимии, так как объект и орудие лингвистических исследований — естественный язык — в высшей степени метафоричен и абстрактен. Метаязык лингвистики богаче соответствующего естественного языка-объекта, так как содержит обозначения для всех языковых единиц и явлений естественного языка, фиксирует их свойства, классифицирует по различным основаниям, устанавливает отношения между ними. Следовательно, метаязык лингвистики приобретает все более богатые выразительные средства, все в большей степени подвергается терминологической метафоризации.

Метафора в лингвистике выступает как когнитивный механизм, отражающий не только свойства человеческого мышления, законы логики, характеристики национального сознания, но и пути развития лингвистики и, в целом, науки: одним из факторов, влияющих на появление и формально-содержательные характеристики нового термина, является влияние «модных» направлений и тенденций научных исследований.

Так, целый ряд лингвистических метафор отразил характерное для начала лингвистических исследований осознание языка как живого орга-

низма, сближающее язык с живым существом: женский род, мужской род, развитие языка, языковые семьи, языковые группы, родство языков, прайзик, глухие согласные, шипящие звуки, свистящие звуки, имя существительное, языковые ветви, корень слова и пр.

Заметное влияние на гуманитарные отрасли науки, в том числе, на лингвистику, оказали математические дисциплины, признанные в качестве эталона научных знаний. Наличие «математических» метафор, прежде всего, геометрических, может объясняться и авторитетностью сословного системного подхода к описанию языка в современной лингвистике. Желание подчеркнуть системный характер языка, наличие в его структуре постоянных связей, строгих законов развития и четкой упорядоченности, могло влиять на выбор соответствующих метафорических моделей создания новых терминов и понятий: нулевое окончание, языковая единица, уровни языка, языковая система, метафорическая модель, лексико-семантическое поле, сфера употребления, концептосфера, треугольник Фреге и др. В металингвистических описаниях также используются геометрические метафоры параллель (проводить параллели, синтаксический параллелизм), сторона (с одной стороны, с другой стороны), круг (круг проблем), связанные с понятием круга метафоры центр и периферия (центр поля, периферийные явления), треугольник (треугольник Фреге) и пр.

В метаязыке лингвистики используются материальные метафоры. В текстах филологических исследований встречаются метафорические представления языка и речи как ткани, материала. Объекты металингвистического описания могут представляться как твердые, полые, структурированные. Например, железная аргументация, текст полон идей, герметичный текст. Термин согласные, используемый в фонетике, также метафоричен. Согласные делятся на твердые и мягкие. Твердые образуются путем поднятия задней части языка к мягкому небу, а мягкие, наоборот, подъемом передней части языка к твердому небу.

Лингвистические терминологические метафоры могут иметь в качестве сферы-источника объекты из различных сфер коммуникации. Например, метафоры сценарии речевого взаимодействия, компенсация, стратегия общения и тактика общения, картина мира и др.

Лингвисты создают подробные классификации научных метафор в метаязыке лингвистики по различным основаниям: языковые, терминологические, символические; иконические метафоры, метафоры-индикаторы, метафоры-идентификаторы, графические метафоры и пр. [2, с. 98-103].

Исследователи отмечают особенно высокую степень абстрактности и полисемантичности категорий современной лингвистики к. XX — н. XXI вв., связывая данный факт, в том числе, с

экспансионизмом современной лингвистики, вниманием лингвистов к проблемам связи языка и культуры, языка и речи, языка и мышления. В последние десятилетия терминологический аппарат лингвистики продолжает расширяться за счет метафорического осмысливания терминов из терминологических систем других научных дисциплин, как вполне традиционных — математики, физики, психологии, социологии, логики, так и новейших — теории информации, нейронаук, информатики и пр. В лингвистику совсем недавно вошли термины скрипт, фрейм, сценарий, концепт, когниция, сцена, современные лингвисты рассуждают о квантах языковой эволюции, моделировании общения, обработке естественного языка, корпусе языка, векторной гипотетичности и пр. По мнению исследователей, заимствование лингвистикой терминологического аппарата других научных дисциплин обусловлено потребностями в установлении соответствий между понятийно-категориальным аппаратом и уровнем лингвистических знаний, а также в обеспечении дальнейшего качественного роста в познании языка.

Заметим, что процесс заимствования терминов идет в обоих направлениях. Например, информатика заимствовала лингвистические термины идиома, грамматика, язык. Под идиомой в программировании понимают шаблоны проектирования, устойчивые стандартные конструкции, применяемые для решения стандартных задач. Грамматикой в информатике называют формальное описание структур, встречающееся в программных системах. Языком в программировании называют формальную знаковую систему, предназначенную для записи компьютерных программ, которая содержит набор лексических, синтаксических и семантических правил.

Как показывает анализ научной лингвистической литературы, образная репрезентация опыта познания языка не только позволяет лингвистам более адекватно раскрыть сущность описываемого языкового явления, реконструировать процесс постижения человеческим сознанием языка как сложного многомерного гносеологического объекта, но и способствует становлению новых лингвистических парадигм, в определенной степени предопределяя пути дальнейшего развития научной лингвистической мысли.

Библиографический список

1. Крапивник Л.Ф. Образные презентации в языке науки (к методологическим основам лингвистического знания). — Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского гос. ун-та, 2006. — 175 с.
2. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л. Ю. Ивано-

ва, А.П. сквородникова, Е.Н. Ширяева и др.
— М.: Флинта: Наука, 2003. — 840 с.

Крапивник Л.Ф., Мидзуками Н.

**ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ УЧЕБНЫХ
ПОСОБИЙ ДЛЯ ЗАРУБЕЖНЫХ
ВУЗОВ-ПАРТНЕРОВ ТОГУ**

Крапивник Л.Ф. — д. филол. н., профессор, зав. кафедрой русской филологии ТОГУ, Россия, Хабаровск, e-mail: lf@mailkhstu.ru; Мидзуками Н. — д. филол. н., профессор Ниигатского префектурального университета, Япония, Ниигата, e-mail: mizukami@unii.ac.jp

Пособия, которые предназначены для изучения русских паремий в иноязычной аудитории, с одной стороны, должны знакомить с культурной информацией, которая в них содержится, с другой — формировать навыки и умения их самостоятельного анализа и интерпретации, а также их адекватного использования в русской речи.

Ключевые слова: Изучение русского языка в Японии, учебное пособие, культурная информация, речевые навыки и умения

The textbook which is designed for the study of Russian proverbs in foreign auditoria, on the one hand must acquaint students with cultural information in the proverbs, on the other hand has to develop the students's skills and ability to analyze and interpret for themselves, to use proverbs in Russian speech adequately as well.

Key words: Study Russian in Japan, textbook, cultural background, speech skills and ability

Тихоокеанский государственный университет и Ниигатский префектуральный университет (Япония) связывают почти 20 лет учебно-методического и научного сотрудничества: преподаватели-русисты ТОГУ ежегодно ведут занятия в этом университете по русскому языку как иностранному, оказывают помощь в подготовке учебных программ и учебного материала по практическому курсу русского языка и русской культуре, на основе накопленного опыта совместно готовят научные публикации и выступления на конференциях и т.д.

И учебная, и методическая работа в этом зарубежном вузе-партнере ТОГУ организована с учетом его особенностей и традиций, которые состоят в следующем.

Ниигатский префектуральный университет находится в городе Ниигата — столице префектуры Ниигата. Префектура Ниигата в соответствии с ее географическим расположением, является своеобразным центром взаимодействия со странами Восточной Азии и дальневосточными регионами России. Поэтому в образовательные

задачи учебных заведений Ниигаты входит развитие навыков общения на различных иностранных языках, углубление знания и понимания других культур.

Основным иностранным языком в Ниигатском префектуральном университете считается английский, но при этом в этом вузе созданы благоприятные условия для изучения языков стран бассейна Японского моря — русского, китайского и корейского. Эти языки (по выбору) студенты разных факультетов начитают изучать с основ на 2-м году обучения, а на 3 и 4 курсах они продолжают их изучение (выбирая различные учебные курсы по своему желанию).

Для того, чтобы обеспечить высокое качество обучения иноязычному общению, в университете приглашаются преподаватели-носители языка, которые ведут почти одну треть учебных занятий. А для того, чтобы поддержать интерес студентов к изучению иностранных языков и иных культур, в этом вузе активно практикуются спецкурсы, содержание которых выходит за рамки формирования иноязычных речевых навыков и умений.

Например, для студентов, изучающих русский язык, в 1 семестре 4 курса предлагается спецкурс «Русская культура: пословицы и поговорки», который рассчитан на 15 учебных занятий (30 учебных часов). Интерес к этому учебному материалу объясняется тем, что русские пословицы и поговорки сохраняют в себе историю, традиции и обычаи русского народа, поэтому на занятиях по русскому языку позволяют знакомить японских студентов с наиболее значимыми для русской культуры явлениями.

В связи с тем, что слушателями спецкурса являются студенты выпускного курса, цель этого спецкурса — формирование мотивации к продолжению изучения русского языка и к более глубокому знакомству с русской культурой (в том числе и самостоятельному).

В задачи спецкурса входит:

- расширение лингвистической компетенции студентов (введение теоретической информации о русских паремиях, позволяющей сформировать навыки и умения, которые необходимы для понимания русских паремий);
- расширение страноведческой компетенции студентов (знакомство с культурно значимой информацией, которая сохраняется в русских пословицах и поговорках);
- расширение языковой компетенции студентов (введение в активный лексический запас студентов русских паремий, формирование навыков их правильного использованием в речи).

Приоритетной для данного спецкурса является формирование лингвистической компетенции студентов, что объясняется следующим.

Во-первых, без владения такими лингвистическими понятиями, как «прямое значение», «обобщенный смысл», «иносказание», «буквальный перевод», «эмоциональная окрашенность» и др., без знания особых языковых механизмов передачи информации в русских паремиях студенты не смогут самостоятельно «извлечь из них» культурную (страноведческую) информацию и не смогут понять их смысл при чтении русских публицистических и художественных текстов (т. е. овладеть навыками их анализа и интерпретации).

Во-вторых, японские студенты понимают, что овладение навыками понимания русских паремий — это очень нелегкая задача, поэтому при успешном решении этой задачи, как показывает практика, у них повышается самооценка, появляется уверенность в своих способностях и, как следствие, формируется желание продолжать изучение русского языка и познание наиболее значимых для русской культуры явлений.

Для оптимизации обучения в рамках спецкурса совместно с преподавателями-руsistами для спецкурса было подготовлено учебное пособие «Русская культура: пословицы и поговорки», которое создавалось с учетом его цели, приоритета его задач, а также с учетом того факта, что особые языковые механизмы передачи информации в русских паремиях в значительной степени затрудняют их адекватное понимание в иноязычной аудитории. Поэтому в задачи пособия входит не только и не столько знакомство с культурно значимой информацией, которая сохраняется в русских паремиях, но и расширение знаний студентов о пословицах и поговорках как особых единицах русского языка (их структурных, лексических и семантических особенностях), а также формирование навыков их анализа и смысловой интерпретации, развитие навыков их использования в русской речи.

В структурно-содержательном плане пособие «Русская культура: пословицы и поговорки» делится на две части, которые отличаются друг от друга содержанием и решаемыми задачами.

Первая часть пособия называется «Особенности русских пословиц и поговорок».

В ее дидактические задачи входит:

- знакомство с основными особенностями пословиц и поговорок как устойчивых единиц русского языка, с их тематическим многообразием, историей возникновения;
- знакомство с особенностями культурно значимой информации, которая сохраняется в русских пословицах и поговорках.

Содержательно первая часть пособия включает следующие темы:

- «Русские пословицы»,
- «Особенности понимания и перевода русских пословиц»,
- «Поговорки русского народа»,

- «Собирание и сохранение русских пословиц и поговорок»,
- «Эмоциональная окрашенность русских пословиц и поговорок»,
- «Национальное своеобразие русских пословиц и поговорок»,
- «Исторический характер русских пословиц и поговорок»,
- «Культурная ценность русских пословиц и поговорок»,
- «Традиции и обычаи русского народа в пословицах и поговорках»,
- «Приметы и суеверия в русских пословицах и поговорках»,
- «Русские зоопословицы»,
- «Русские поговорки-сравнения»,
- «Происхождение русских пословиц и поговорок»,
- «Функции русских пословиц и поговорок и их ситуативно-тематическое разнообразие»,
- «Концепты русской культуры в пословицах и поговорках».

Каждая тема этой части пособия организована следующим образом:

- словарь (список слов, которые необходимы для понимания текста лекции),
- лингвострановедческий комментарий,
- текст лекции,
- список изученных лингвистических терминов и понятий,
- список изученных в рамках данной темы паремий,
- контрольные вопросы по теме лекции (теоретического и практического характера).

Для облегчения усвоения теоретической информации тексты лекций составлены с использованием следующих методических принципов:

- принципа простоты (текст лекции излагается максимально доступным для восприятия и понимания языком, особенно в начальных лекциях),
- принципа минимизации (терминологическая лексика вводится в ограниченном количестве),
- принципа актуальности или разумной достаточности (вводимые на лекции термины должны быть актуальными для понимания содержания последующих лекций),
- принципа целесообразности (терминологическая лексика вводится постепенно, при этом последовательность введения терминов соотносится с тематической логикой пособия и спецкурса).

В функциональном плане первая часть пособия предназначена и для преподавателя, и для студентов:

- представленный в пособии материал по теме ориентирует преподавателя в содержательном плане и помогает ему организо-

- вать свою устную речь и письменную речь (т. е. запись на доске и в тетради) в лексико-синтаксическом плане;
- студенты работают с пособием самостоятельно после лекции (записывают в словарь пособия перевод слов по теме, читают комментарий и текст лекции, дополняя созданный на занятии конспект, выполняют предложенные в пособии задания).

В качестве особенностей работы с материалом первой части пособия необходимо отметить следующее:

- учитывая сложность учебного материала в плане его понимания и перевода, на занятиях кроме преподавателя-носителя русского языка, как правило, присутствует также японский преподаватель-рурист, который, не вмешиваясь в учебный процесс, контролирует адекватность понимания содержания лекции, а также корректность перевода лингвистических терминов и паремий (это выявляется в ходе перевода, осуществляемого студентами);
- для закрепления и лучшего понимания содержания лекции студентам предлагаются самостоятельные занятия в лингафонном кабинете, где они имеют возможность еще раз прослушать аудиозапись лекции;
- для обучения навыкам интерпретации русских пословиц и поговорок, а также для сохранения их в памяти учащихся на занятиях и при работе с пособием они овладевают навыками самостоятельного составления словаря русских пословиц и поговорок.

Вторая часть курса называется «О чем рассказывают русские пословицы и поговорки».

В ее дидактические задачи входят активизация и совершенствование навыков и умений, необходимых для адекватной интерпретации русских пословиц и поговорок, а также для их корректного использования в речи.

Эта часть спецкурса предназначена для самостоятельной работы студентов. Она включает в себя следующие тексты для самостоятельного чтения, знакомящие иностранных студентов с культурно значимой информацией, которая содержится в русских пословицах и поговорках:

- «Что говорит русский народ о пословицах и поговорках»,
- «Отношение к языку и слову в русской культуре»,
- «Правила речевого этикета в русских пословицах и поговорках»,
- «Родина и Россия в русских пословицах и поговорках»,
- «Русский характер и жизненные принципы русского человека в пословицах и поговорках»,

- «Нравственные нормы и ценности русского человека в пословицах и поговорках»,
- «Отношение к труду и учебе в русских пословицах и поговорках».

В лингводидактическом плане вторая часть пособия представлена тестами обобщающего характера, которые в теоретическом и практическом смысле ориентированы на лекции первой части пособия, т. е. они суммируют и расширяют знания, полученные в ходе лекционного цикла, а также активизируют и закрепляют навыки и умения, приобретенные в ходе работы с первой частью пособия.

Кроме этого, в пособие включен контрольный тест, содержащий вопросы и задания как теоретического, так и практического (речевого) характера по учебному материалу, представленному в первой (обязательной для изучения) части пособия.

Таким образом, пособие «Русская культура: пословицы и поговорки» для студентов Нигматского префектурального университета направлено на формирование у студентов лингвистической компетенции, которая, с одной стороны, позволяет расширить их лингвострановедческие знания, с другой — способствует формированию навыков и умений, необходимых для правильного понимания русских паремий и их использования в речи (что косвенно способствует оптимизации самостоятельной деятельности японских студентов по изучению русского языка и русской культуры).

Лебедева Н.А., Блинов Л.В.

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЧАСТНОЙ ШКОЛЕ

Лебедева Н.А. — аспирант кафедры «Начального, дошкольного и дефектологического образования», e-mail: nadejdalebedeva@rambler.ru; Блинов Л.В. — д-р. пед. н., проф., e-mail: astrax@list.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается организация образовательной среды с учетом культурно-исторического подхода при обучении иностранного языка в частной школе для более эффективного овладения иностранными языками.

Ключевые слова: слово-знак, язык, интеллект, интериоризация, среда, элементы среды

This article describes the organization of educational space according to cultural historical approach in learning foreign languages on the base of the private foreign language school for more effective learning of foreign languages.

Key words: word-sign, language, intellect, internalization, space, elements of space

Важнейшим достижением человека, позволившим ему использовать общечеловеческий опыт, как прошлый, так и настоящий, явилось речевое общение, которое развивалось на основе трудовой деятельности. Речь — это язык в действии. Речью в психологии называется процесс практического применения человеком языка в целях общения с другими людьми. В отличие от речи язык есть средство общения людей друг с другом. В процессе общения люди выражают с помощью языка мысли и чувства, добиваются взаимного понимания в целях осуществления совместной деятельности.

Язык — это система знаков, включающая слова с их значениями. Согласно Л.С. Выготскому, автору культурно-исторического подхода, слово-знак первично как относительно практического действия, так и относительно мышления. Опираясь этими «культурными» знаками-словами, индивид строит свою личность. Исторические корни подобных знаков находятся в совместном труде. На первых порах это были звуки-команды, исходящие от другого человека и носящие условно сигнальный характер. С течением времени человек научился давать подобные команды для себя и с их помощью управлять своим поведением. В процессе дальнейшего культурного развития человека звуки-знаки вытеснялись словами-знаками. Человек овладевал собственной психикой. Этот процесс трансформаций внешних средств — знаков (палок-указателей, зарубок, чужих звуков) во внутренние (внутренняя речь, образы представления, образы воображения) получил название интериоризации [2, с. 42].

Если рассмотреть основные функции языка: средство существования, передачи и усвоения общественно-исторического опыта, средство общения (коммуникации), орудие интеллектуальной деятельности (восприятия, памяти, мышления, воображения) и высказывания Выготского, что в каждом слове-знаке заложена культура и история народа, то изучение иностранного языка приобретает новое значение, а именно овладение еще одной культурой, помимо своей, возможность через слово познать человека другой культуры и через переосмысление лучше познать самого себя. Чем большим количеством знаков (словами) владеет человек, тем шире объем его памяти, тем разнообразнее речь и более гибкое мышление, — все это и относится к орудию интеллектуальной деятельности.

Отсюда, иностранный язык — это также инструмент интеллектуальной деятельности, средство овладения новой культуры.

Для овладения иностранным языком необходимо создание среды, в которой будут учитываться различные условия, необходимые для

успешного изучения иностранного языка и развития личности.

Попадая в новую среду, мы можем говорить о понятии приспособления, в чем современная биология усматривает основной принцип развития органической жизни на земле. В педагогике говорят, что конечной целью всякого воспитания является приспособление ребенка к той среде, в которой ему придется жить и действовать. Данное приспособление необходимо понимать с социальной точки зрения.

В социальной среде переплетаются огромное количество различных сторон и элементов. А элементы между тем находятся в жесточайшем противоречии и борьбе друг с другом, они могут добавляться или уменьшаться. Поэтому среда не может быть неизменной или статичной, она динамична и все время развивается [2, с. 56].

Выготский В.С. говорит о том, что отношение человека к среде должно носить характер активности, а не простой зависимости. Поэтому приспособленность к среде может означать жесточайшую борьбу с отдельными элементами среды и всегда известные активные взаимоотношения с ней. Следовательно, в одной и той же социальной среде возможны совершенно разные социальные установки индивида, и все дело в том, в каком направлении будет воспитана эта активность. Ребенок, попадая в какую-либо среду (детский сад, школа, кружки), проходит несколько стадий приспособления к социальной среде и его социальное поведение сильно меняется в зависимости от его возрастной ступени. Поэтому социальное поведение ребенка следует рассматривать как поведение, многократно преломленное в зависимости от биологического развития организма [2, с. 54].

Следуя концептуальным положениям Л.С. Выготского можно констатировать факт, что при такой организации необходимо придерживаться двух основных аспектов.

Первый аспект предполагает создание новых средств обучения. Замену традиционной информационной модели на более эффективную построенную на диалогическом взаимодействии обучаемого и преподавателя.

Второй аспект является следствием методологического, так как предполагает поиск механизмов ускоренного развития личностного потенциала обучаемых, ориентацию их на общечеловеческие ценности, а также личностным принятием этих ценностей для саморазвития. Осознанное и активное принятие учебной деятельности, которая становится личностным атрибутом, по мнению многих специалистов, способствует росту восприимчивости мыслительных функциональных систем обучаемых к знаниям. Поэтому, планируя организацию учебной деятельности в контексте культурно-исторического подхода, мы ориентировались именно на создание условий для

самоактуализации обучаемых, оказание им методологической помощи с опорой на комплекс психологических средств, учитывающих, в том числе и индивидуальные черты характера.

Моделирование данного процесса предполагает реализацию на практике индивидуального и диалогового общения, взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях.

Теоретические выводы и результаты констатирующего эксперимента позволили нам гипотетически выделить оптимальные психолого-педагогические условия обучения иностранному языку с позиций культурно-исторического подхода.

В качестве основных педагогических условий мы выделили следующие:

- включение участников образовательного процесса в различные виды языково-ориентированной учебной деятельности (уроки, практикумы, тренинги и т. д.);
- максимальная практическая ориентация обучения в области подготовки иностранному языку;
- широкое использование различных образовательных технологий;
- формирование индивидуального стиля деятельности;
- опора на личный жизненный опыт в процессе подготовки;
- научно-методическое обеспечение процесса подготовки к работе с учащимися, учебно-методические пособия, наглядно-иллюстративный материал с использованием артикуляционной гимнастики, материалы по автоматизации и дифференциации звуков, методические разработки тренинговых занятий, видеоматериал;
- повышение профессиональной компетентности преподавателей образовательных учреждений в области методики преподавания иностранного языка.

Педагогические условия формирования профессиональной готовности тесно связаны с психологическими аспектами подготовки педагога.

Психологическими условиями формирования профессиональной готовности выступают:

- формирование внутренней и внешней мотивации педагогов к осуществлению помощи обучающимся в освоении иностранного языка в условиях образовательного процесса;
- создание эмоционально-нравственной атмосферы во взаимодействии учащихся и преподавателей курса;
- систематическая активизация самостоятельной познавательной деятельности преподавателей по овладению различными видами методической работы и включение их в педагогическое творчество по исполь-

зованию развивающих инновационных методик в образовательном процессе.

Следуя концептуальным положениям Л.С. Выготского можно констатировать факт, что при организации такой образовательной среды есть большое преимущество в четком определении предмета обучения — предметоцентрированные иностранные языки. Как уже было сказано выше, среда состоит из множества элементов, которые следует учитывать. Мы разделяем эти элементы на внешние и внутренние. К внешним элементам мы отнесли следующие:

- экстерьер;
- интерьер;

К внутренним элементам относятся:

- учебно-методический комплекс, разрабатываемый с учетом возрастных, умственных и психологических особенностей детей;
- подбор педагогических работников и персонала;
- проведение учебных семинаров для работников;
- составление комфортного расписания;
- поддержание дружественной атмосферы.

Создание такой образовательной среды, в которой будут учитываться выделенные выше элементы и психолого-педагогические условия, укрепит мотивацию ребенка и положительно скажется на его желании изучать иностранный язык, будет способствовать развитию творческих и умственных способностей и раскроит его как личность, где педагог понимает, что слово-знак, является важным инструментом познания, в котором согласно теории Выготского Л.С., скрыта культура и история народа.

Библиографический список

1. Блинов Л.В., Недорезова В.Л. Социально-профессиональная компетентность личности — продукт межкультурного взаимодействия // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 1.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1996.
3. Выготский Л.С. Педология и психотехника // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 2.
4. Недорезова В.Л., Блинов Л.В. Межкультурное взаимодействие в образовательной среде вуза как фактор формирования социальной компетентности студентов // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 12.

Носенко А.О.

**ИГРОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ
НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ
НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Носенко А.О. — старший преподаватель кафедры "Иностранные языки"; vombatus1@yandex.ru, (ТОГУ)

В статье предложены примеры упражнений, проводимых в игровой форме, для развития коммуникативных навыков на занятиях английским языком для студентов юридических специальностей.

Ключевые слова: навыки общения на иностранном языке, речевая деятельность, развитие психических функций, мотивация, игровые формы работы.

The article offers the examples of exercises held in the game forms to develop the communication skills in English classes for Law students.

Key words: communication skills in a foreign language, speech activity, the developing of mental functions, motivation, games for English classes.

Получение высшего юридического образования, бесспорно, это кропотливый труд, затратный по времени и финансам. Объемы информации по специализации, необходимые для запоминания: юридическая терминология, тематические исследования, — не оставляют студентам достаточно времени и сил для полноценного изучения иностранного языка, в частности английского, относящегося к базовым дисциплинам социально-гуманитарного цикла. Между тем ФГОС третьего поколения предусматривает формирование общекультурных компетенций, в состав которых входит владение необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке.

Учебный план предусматривает изучение дисциплины "Иностранный язык (углубленный курс)" по направлению "Юриспруденция", и дисциплины "Иностранный язык" по направлению "Правовое обеспечение национальной безопасности" в I, II и III семестрах, в объеме 34 аудиторных часа в I, II семестрах и 51 аудиторный час в III семестре. Малое количество часов, отводимых на практические занятия, снижает качество реализации таких компонентов цели обучения иностранному языку, как практическую речевую деятельность (обучение коммуникации, общению) и развивающую (развитие психических функций: внимание, память, логическое мышление).

Речевая направленность занятия предполагает:

1) Соотнесение целей обучения с интересами и профессиональными намерениями обучающихся.

2) Речевой характер упражнений, т.е. речевая деятельность в новых ситуациях и с определенной целью.

3) Мотивированность высказывания (возможна при интересной организации процесса выполнения упражнений).

4) Речевая ценность фраз (реальное применение изучаемого материала в практике).

5) Речевой характер занятия в целом (замысел занятия, его структура и организация) [1].

В связи с этим крайне необходимо творчество в юридическом образовании. Активные групповые методы обучения, в частности деловые игры, рассматриваются в качестве методических средств по достижению практической цели обучения иностранному языку. Структура деловых игр отражает логику практической деятельности и является одним из средств подготовки к профессиональной деятельности.

На занятиях иностранным языком целью игровых форм работы является овладение речевыми видами деятельности как средствами общения.

Для развития психических функций, с целью отработки умений высказываться, а также отработки грамматического материала, в качестве разминки или на этапе завершения занятия (подведение итогов) можно использовать логические задачи, для ответа на которые студенты предлагают свои варианты (рассуждения).

Формулировка задач привязана к изучаемой теме (Tort Law (Гражданское право), Criminal Law (Уголовное право), Litigation and Arbitration (Судебные разбирательства и арбитраж) и т.д.). Ниже представлен ряд примеров заданий подобного рода (задания формулируются на английском языке):

1) Теща очень не любила зятя и хотела его отравить. Но зять был осторожный и всегда ел только то, что ела и теща. Однажды за ужином теща разрезала кусок мяса пополам, одну половину съела сама, а вторую отдала зятю. Зять после этого умер. Как теще удалось это сделать? Правильный ответ — одна сторона ножа была смазана ядом.

Для отработки грамматических навыков подобные упражнения можно дополнить вопросами:

- какая статья нарушена?
- кто выступает в роли истца? Ответчика?
- какой срок может получить и почему?
- как избежать наказания? и т.д.

2) У трех судей есть брат Сергей, а у Сергея братьев нет. Может ли такое быть? Правильный ответ — Да, если судьи — женщины.

Дополнительные вопросы:

- кто может претендовать на должность судьи?
- в чем заключаются обязанности судьи?
- плюсы и минусы работы судьей? и т.д.

3) Мужчина средних лет убегал с места преступления, оглянувшись, он увидел полицейского, бегущего за ним на расстоянии в 400 метров. Сматря друг на друга (не поворачивая головы) каждый из них пробежал по 200 метров. Почему-то после этого между ними все равно оставалось 400 метров. Как это могло произойти? Правильный ответ — когда полицейский бежал навстречу мужчине (как бы догонял его), то тот развернулся и стал пятиться назад. Поэтому когда каждый пробежал еще по 200 метров, то расстояние между ними не изменилось.

Дополнительные вопросы:

- почему мужчина убегал?
- какие последствия повлекут за собой его действия? и т.д.

Создание благоприятной атмосферы с первых занятий одна из важнейших задач преподавателя иностранного языка. Традиционно вводные занятия посвящены теме знакомства. Чтобы не ограничиваться монологическим высказыванием по теме "About Myself", можно использовать упражнение "Super Star".

Цель — развить коммуникативные умения, речь; создать благоприятную атмосферу на занятии. Количество участников — до 20 человек. Время проведения — до 15-20 минут. Материальное обеспечение — звездочки из бумаги (по 5 штук каждому студенту).

Ход занятия — каждому студенту раздается по пять звезд. Студенты ходят по аудитории и вступают друг с другом в разговор. Встречаясь, им необходимо друг другу по очереди задавать такие вопросы, чтобы в ответ они услышали слово "Да" или "Нет". Если студент, отвечающий на вопрос, не может сформулировать ответ, не называв "Да" или "Нет" и произносит одно из этих слов, то отдает собеседнику одну звезду. После этого они расходятся и ищут следующих партнеров для разговора. У кого звезды закончились, тот выбывает из коммуникации. У кого после завершения упражнения будет самое большое количество звезд, тот — "Super Star".

В ходе выполнения упражнения студентам необходимо соблюдать следующие правила:

- нельзя молчать;
- нельзя избегать контакта и уходить от вопроса.

Обсуждение итогов игры. Студенты делятся информацией, которую получили и запомнили в ходе игры.

Для формирования лексических навыков применяем игру "What was the court ruling? (А что решил суд?)". К доске приглашается один студент. Ему предлагается, не глядя выбрать "дело" с решением суда, записанное на карточке. На этапе внедрения данного упражнения "дело" подбирает преподаватель, впоследствии студентам можно давать задание придумать или вспомнить дело непосредственно на занятии. Студент зачитывает

описание дела (факты). Задавая общие вопросы, аудитория должна выяснить, какое постановление вынес суд. Студент имеет право отвечать только "да или нет".

Так как учебной целью является формирование навыка, необходимо дать образец высказывания и отработать его. Два первых вопроса может задать преподаватель. Пример вопросов: "Was it the trial court?" "No", "Was it the appeal court?" "Yes", "Did defendant's negligence cause plaintiff's injuries?" "No", "Did the court reverse the decision?" "Yes".

Для развития умения общаться после прохождения раздела "Tort Law" (Гражданское право) проводим отдельное занятие с большой игрой "Law Clinic" (Юридическая клиника), после изучения раздела "Criminal Law" (Уголовное право) посвящаем занятие игре "Lie to Me" (Обмань меня).

"Law Clinic" (Юридическая клиника). Цель — развивать умение устанавливать и поддерживать контакты с людьми. Время проведения — 30-60 минут. Количество участников — до 15 человек.

Ход занятия — преподаватель предлагает студентам разыграть следующую ситуацию "You are a student lawyer, has decided to join your university's law clinic, and is about to conduct your first lawyer-client interview" (Вы студент юрист, проходящий практику в университетской юридической клинике, собираетесь провести свое первое интервью с клиентом). "Here is a client. You see him for the first time. His case is quite serious and he wants to see a lawyer, but not a lawyer student. Time to make contact, greeting and conduct client interview — 2-3 minutes" (Перед вами клиент, которого вы видите первый раз, он желает сотрудничать с юристом, а не студентом. Время на установление контакта, приветствие и проведение интервью — 2-3 минуты).

Затем по сигналу преподавателя студенты должны в течение 1 минуты закончить начатую беседу, попрощаться и перейти вправо к новому участнику.

Примеры ситуаций:

- вы купили смартфон 4G. В ходе эксплуатации обнаружили, что по факту это смартфон 3G. Через три дня вернулись в магазин, чтобы обменять товар. Менеджер вам отказал, аргументируя, что данная проблема не входит в гарантийный случай;
- вы заказали по интернету the longboard Sector 9 40" Arrow. Вам прислали the longboard Stella Prebuilt 40". Пока вы оформляли документы на возврат товара прошли сроки возврата товара. Администрация сайта отказывается вам менять товар;
- вы захотели организовать малый бизнес. При подаче документов (на регистрацию) в налоговую инспекцию вам отказали. Отказ

аргументировали вашим несовершенолетием. Вы хотели бы вернуть госпошлину.

Роль клиента играют сидящие во внутреннем круге студенты. Роль студента юриста сидящие во внешнем круге студенты.

Преподавателю следует обратить внимание студентов на то, как они вступают в контакт, начинают встречу, какие приемы и способы коммуникации используют, как поддерживают разговор и заканчивают беседу. После очередной смены партнеров, задавая ситуацию, преподаватель определяет конкретные роли для каждого круга.

Сложность состоит в том, что студентам постоянно необходимо меняться ролями, налаживать контакт с собеседником. Задача преподавателя — подобрать такие ситуации, чтобы было интересно решать поставленную проблему.

Данное упражнение готовит студентов к реальной юридической практике, которую необходимо пройти на втором курсе. Студенты применяют юридические навыки для практического общения на иностранном языке.

"Lie to Me" (Обмань меня). Цель — определить успешные стратегии поведения при взаимодействии. Количество участников — 20 человек. Время проведения — 30-50 минут.

Ход занятия — преподаватель напоминает студентам высказывание Ф.Э.Дзержинского "If you do not have a conviction, it is not your merit, it's our shortcoming" (Отсутствие у вас судимости — это не ваша заслуга, а наша недоработка).

Группа разделяется на две части: одни играют роль "полицейских", другие — "подозреваемых", пытающихся убедить "полицейских" в своей невиновности.

Задача "полицейских" — в диалоге с "подозреваемым в краже со взломом" понять, действительно ли этот гражданин является тем, за кого себя выдает, т.е. "невиновным", или это "взломщик (преступник)". Из нескольких претендентов "полицейские" должны выбрать тех, кто на самом деле получил роль "невиновного" (только подозреваемого "соседа", "брата", "дяди", "прохожего" и т.д.).

"Подозреваемые" имеют скрытые задания и не должны забывать о том, что они "сосед-пьяница", "брат — охотник за наследством", "прохожий с судимостью" и т.д.

Эти задания необходимо скрывать от "полицейских". Каждый "подозреваемый" должен сообщить коллегам о выбранном им образе.

Для того чтобы убедить "полицейских" в своей благонадежности, дается фиксированное время. "Подозреваемый" может говорить и делать все, что угодно, "полицейские" тоже могут разговаривать с ним и между собой на любые темы. По истечении заданного времени "полицейские" решают, можно ли отпускать "подозреваемых". До окончания игры "подозреваемые" не должен раскрывать свою роль.

Обсуждение итогов игры. "Подозреваемые" раскрывают свои роли. Своими впечатлениями делятся сначала те, кого не отпустили. Затем обсуждаются действия тех, кто добился успеха [2].

Подобные задания вызывают эмоции у студентов, в результате чего повышается их активность, внимание и воображение, а соответственно работает мышление, формируется практическая речевая деятельность в профессиональной сфере.

Библиографический список

- Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
- Психологические игры. Упражнения для тренинга со студентами [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mirrost.ru/uprazhneniya-dlya-treningov.html> (дата обращения: 10.02.2015).

Ни О.П., Сигаева К.С.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ни О. П. — к. пед. н., доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. e-mail: ni-olgaspb@yandex.ru; Сигаева К. С. — учитель англ. языка СОШ №639, e-mail: ksenia22.92@mail.ru

Развитие профессиональных интересов студентов должно происходить при изучении не только специальных предметов, но и общеобразовательных. Иностранный язык как учебная дисциплина обладает большим потенциалом, если учебный процесс будет личностно и профессионально-ориентированным с применением новых образовательных технологий. Для стимулирования образовательной деятельности студентов необходима педагогическая поддержка и создание определенных условий.

Ключевые слова: профессиональные интересы, личностно-профессиональное саморазвитие, технология сотрудничества, проектная работа, метод кейсов, самостоятельная работа студентов.

The development of professional interests of students should be directed to studying not only specific subjects, but general subjects too. The foreign language as a subject matter possesses very high potential if the process of education will be focused on personal and professional skills with using of new educational technologies. Pedagogical support and creating favora-

ble conditions are necessary for stimulation of educational activity of students.

Key words: professional interests, personal and professional self-development, collaboration technology, project technology, case-study, independent work of students.

Процессы интернационализации всех сфер жизни требуют новых подходов в подготовке специалистов, в связи с этим появляются обновленные требования к организации и содержанию высшего профессионального образования. Так, по данным кадровых и рекрутинговых агентств, на современном рынке труда большим спросом пользуются специалисты, владеющие знаниями иностранного языка на профессиональном или высоком уровне. К сожалению, несмотря на то, что учебная дисциплина «иностранный язык» является федеральным компонентом во всех учебных программах и по всем направлениям подготовки, зачастую процесс обучения сводится к «прямым» методам, то есть обучению грамматике, переводу, чтению и письму. Как следствие — многие выпускники вузов обладают слабыми знаниями иностранных языков, не способны использовать их в своей профессиональной деятельности и не мотивированы к их улучшению. Следует так же упомянуть, что во многих ведущих вузах страны имеются программы двойного диплома, программы академической мобильности, предложения по прохождению практик и включенного семестра. Академическая мобильность является показателем и частью успешности конкретного высшего учебного заведения, а участие студентов в ней — залогом достижения высоких профессиональных целей. Однако, для участия в программах академической мобильности необходимо, прежде всего, хорошие знания иностранного языка и лишь небольшая часть студентов может принимать в них участие из-за этого показателя.

Для решения сложившегося противоречия необходимо, прежде всего, выявить условия педагогической поддержки развития профессиональных интересов в процессе обучения иностранному языку, выявить наиболее эффективные методы обучения и образовательные технологии, продумать содержательную, профессионально-направленную часть дисциплины, разработать комплекс и тематику учебных ситуаций, проектных заданий, систему аудиторной, самостоятельной и внеаудиторной работы.

Развитие профессиональных интересов студентов является частью личностно-профессионального саморазвития. Различают внешние и внутренние условия личностно-профессионального саморазвития. Внешние источники являются и выступают в качестве основных, они определяют направление, сущность и содержание саморазвития, а осознание студентом роли ино-

странного языка в профессиональном становлении является внутренним, мотивационным фактором. В качестве внешних условий мы можем рассматривать глобальные — дефицит специалистов различных отраслей жизнедеятельности с хорошим уровнем знаний иностранного языка, готовых к профессиональной иноязычной коммуникации и использованию этих знаний и умений для своего дальнейшего профессионального развития и локальные — педагогические условия, в которых студент может приобретать профессиональные иноязычные знания и стимулы к их улучшению. При рассмотрении педагогических условий прежде всего необходимо обратить внимание на педагогическую поддержку развития профессиональных интересов. К ним, на наш взгляд относятся: личность педагога-профессионала, способного создать комфортную психологическую среду, в которой студент может свободно высказывать свою точку зрения, отстаивать ее, вступать в дискуссию. Педагогическая поддержка обусловлена созданием благоприятных условий и безопасной среды, необходимых для развития и саморазвития студента, раскрытия и реализации его внутреннего потенциала и притязаний, формирования способностей к принятию самостоятельных решений и свободному выбору. Роль личности преподавателя, безусловно, является неоспоримо высокой. Для раскрытия потенциала и развития интереса к изучению иностранного языка необходимо использовать методику сотрудничества. В данном случае происходит симбиоз богатого личного и профессионального опыта преподавателя и личных и профессиональных притязаний студентов. Наряду с аудиторной работой, большое значение имеет регулируемая со стороны преподавателя самостоятельная работа студентов. В свете сегодняшних требований самостоятельная работа рассматривается не как выполнение домашнего задания (чтение текстов и/или выполнение грамматических и лексических упражнений), а как часть исследовательской работы. Самостоятельная работа является многофункциональной, неотъемлемой составляющей учебного процесса. Самостоятельная работа развивает личность студента, способствует формированию профессиональных интересов. Любое задание для самостоятельной работы, как для студентов младших курсов, так и для старших должно иметь профессиональную содержательную и организационную составляющую. Процесс самостоятельной работы регулируется преподавателем на начальном этапе (объяснение задач и заданий, поиск способов и методов работы, обсуждение форм презентации результатов), на промежуточном этапе — краткие отчеты и дайджесты на аудиторных занятиях или консультациях, на заключительном этапе — представление результатов исследования или работы над заданием.

Для формирования и развития профессиональных интересов студентов преподаватель иностранного языка должен постоянно повышать свой уровень. Участие в различных семинарах и курсах повышения квалификации способствуют росту профессиональной компетентности преподавателя. Так, современный преподаватель иностранных языков должен владеть двумя иностранными языками (например: английским и немецким) для проведения сравнительного анализа языковых конструкций с целью облегчения усвоения материала и экономии времени, важным для преподавателя является наличие знаний и информации о профиле и специальности (например: мировая экономика, финансы, банковский бизнес, основы машиностроения, гражданско-строительства, юриспруденции и т.д.), преподаватель должен обладать знаниями психологии личности (для выбора и организации способов взаимодействия со студентом и группой), преподаватель должен быть постоянно-развивающейся личностью (этому способствует система рейтингов во многих вузах, повышение квалификации, участие в научно-практических конференциях).

Учебный процесс по иностранному языку основывается на сочетании традиционных методов обучения с современными технологиями. Существуют различные образовательные технологии, которые можно применять с целью повышения результативности иноязычного обучения и, соответственно, повышения профессиональных интересов с помощью ресурсов «иностранный языка» как учебной дисциплины. К ним относятся:

- технология коммуникативного обучения,
- технология дифференцированного обучения,
- технология модульного обучения,
- информационно-коммуникационные технологии (использование компьютерных программ и интернет технологий),
- технология индивидуализации обучения,
- технология тестирования,
- проектная технология,
- технология сотрудничества,
- технология игры,
- метод портфолио,
- метод кейсов.

Все вышеперечисленные образовательные технологии способствуют реализации целей обучения иностранному языку. Для развития и повышения уровня профессиональных интересов и мотивации саморазвития целесообразно, на наш взгляд, использование проектной технологии, портфолио, кейсов и информационно-коммуникационная технология.

Проектная технология стимулирует интерес студента к накоплению и анализу профессионально-ориентированной информации, изучению и сравнению отечественного и зарубежного опыта, решению профессиональных проблем,

наглядной и информативной презентации результатов работы. Необходимо отметить, что проектная работа может быть индивидуальной и/или групповой и занимать различное по длительности время. Это один из видов самостоятельной, регулируемой преподавателем работы, доля исследования зависит от тематики и курса обучения. На начальных курсах это могут быть темы: «Мой университет», «Моя кафедра», «Почему я выбрал эту профессию» и др. На старших курсах — «Особенности малого и среднего бизнеса в Германии и в России», «Перспективы развития машиностроения в России» и др. Выбор содержания и тематики обусловлен тем, что студенческая, работая над проектом, находят информацию об успешных выпускниках своего вуза, о возможности работать и профессионально рости на предприятиях своей страны и за рубежом. Представление результатов может быть в виде РР презентации, видеороликов, буклотов и т.д. После презентации проектов всегда проводится дискуссия, в которой каждый студент может выразить свое мнение (технология коммуникативного, дифференцированного обучения, технология сотрудничества, информационно-коммуникационная технология).

Метод кейсов широко используется для развития практического мышления, постановки и решения проблемы и/или ситуации. Для развития профессиональных интересов данный метод является очень эффективным, так как погружает студента в конкретную производственную ситуацию и предполагает обсуждение и поиск выхода. В ходе дискуссии студенты проявляют такие качества как умение убеждать, спорить, принимать компромиссное решение. На наш взгляд, данный метод целесообразно использовать на старших курсах.

Современное образование предполагает создание условий выбора и свободы студента. Метод портфолио помогает студентам раскрыть, осознать и оценить свои внутренние качества, соотнести их со своими профессиональными и образовательными притязаниями, выстроить собственный образовательный маршрут. В данном случае неоспорима высокая роль и поддержка преподавателя-наставника.

Использование компьютерных программ и интернет технологий является сегодня неотъемлемой частью любой образовательной дисциплины и способствует формированию познавательных и профессиональных интересов на всех стадиях обучения иностранному языку.

Тематическое содержание аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку должно коррелировать с будущей профессией студента. На начальных этапах обучения это могут быть тексты и ситуации с профессиональной лексикой, диалоги и дискуссии с представлением различных профессиональных позиций, на старших курсах — проекты и кейсы с профессиональной те-

матической направленностью. При организации учебного процесса необходимо помнить о суверенитете, автономности и свободе личности. Оптимальными являются такие формы взаимодействия как диалоги, дискуссии, работа в малых группах. Самостоятельная работа студента также проводится при поддержке со стороны преподавателя.

Таким образом, решение проблемы нехватки специалистов со знанием профессионально-ориентированного иностранного языка возможно при педагогической поддержке развития профессиональных интересов в процессе обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Зеер В.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Учебное пособие — М.: МПСИ, 2005г.
2. Ни О.П. Педагогические условия личностно-профессионального саморазвития студентов экономического ВУЗа в процессе обучения иностранному языку — Хабаровск, РИЦ ХГАЭП, 2000.
3. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, П.В. Бордовская, СИ. Розум. — СПб.: Питер, 2005. — 432 с.
4. <http://www.psy-stavropol.ru/publ/17-1-0-1450> Пешкова Н.А. Саморазвитие как необходимое профессионально значимое личностное качество.
5. <http://www.elitarium.ru> Исаев А.П. Инструменты личностно-профессионального саморазвития.

Рябинина М.В.

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Рябинина М.В. — ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки», e-mail: гуавбинина_maria@mail.ru, (ТОГУ)

В статье рассматривается развитие у студентов саморегуляции в процессе группового иноязычного общения. Это обогащает совместное взаимодействие в группе и позволяет раскрыться способностям каждого, предоставляет возможность не только искать и шлифовать индивидуальный стиль деятельности, но и развивать общую способность к саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция, студент, иностранный язык, языковая компетенция, развитие.

This article deals with the development of students' self-control during the group foreign communication. It enriches joint interaction in

the group, allows revealing to abilities of everyone, gives an opportunity not only to search and grind individual style of activity, but also to develop the general ability to self-control.

Key words: self-control, student, foreign language, linguistic competence, development.

Новые реалии общественной жизни, а также связанное с ними расширение функций иностранного языка способствовали изменению его статуса как учебной дисциплины. Он стал рассматриваться как область гуманитарного знания, способная внести огромный вклад как в формирование менталитета, так и в развитие международно ориентированной личности. Иностранный язык рассматривается как инструмент развития индивидуальности в диалоге культур и цивилизаций.

Система иноязычного образования является неотъемлемым компонентом системы высшего образования, отражающим тенденции и закономерности развития последней на каждом историческом этапе. Известно, что экономические и социально-политические факторы формируют статус иностранного языка. Они отражают потребности и социальный заказ общества.

Современные социально-экономические реалии российского общества предъявляют высокие требования к специалисту, определяя необходимость создания условий для развития общей способности к саморегуляции на этапе профессионального обучения. Как отмечает О.А. Конопкин [1, с. 73], данная способность отражает, прежде всего, такое проявление осознанной саморегуляции, как инициативно-творческий модус установления человеком действенных отношений с окружающим предметным и социальным миром на основе активного, самостоятельного и успешного овладения разнообразными новыми видами и формами деятельности и социальных отношений.

Экспериментальное исследование особенностей формирования профессионального самосознания будущих специалистов гуманитарного и негуманитарного профиля показало, что в структуре самосознания студентами выделяются качества саморегуляции, необходимые для успешной профессиональной деятельности [2, с. 88].

Однако следует отметить, что студенты первого курса резко отличаются от студентов последующих курсов именно тем, что они почти целый год пребывают в состоянии «эйфории» поступления в вуз, отличаются исполнительностью и обязательностью, живым интересом ко всему происходящему, мотивы общения преобладают над мотивами учения.

К этим качествам относятся четкие профессиональные установки, понимание главных задач своей работы; осознанность основных морально-нравственных установок и норм профессиональ-

ной деятельности; целеустремленность, умение добиться цели; инициативность, умение ставить свои цели, видеть проблемы и задачи, находить способы их решения; умение правильно действовать, быстро находить решения в меняющихся или новых условиях; умение анализировать, оценивать наличные условия при постановке целей, задач и выбора способа их решения (способа своих действий); оригинальность, нешаблонность мышления, суждений, решений; ответственность за результаты своей работы, умение критично анализировать и оценивать свою деятельность, поступки, результаты работы; чувство профессионального долга. В то же время большинство студентов не приходит к необходимости целенаправленного развития выше названных качеств у себя, поэтому возникает необходимость организации специальной работы по формированию общей способности к саморегуляции. Мы предположили, что наиболее благоприятные условия для ее развития создаются в группе, участников которой объединяет общая высокомотивированная деятельность.

Отличительной особенностью социального заказа на современном этапе является то, что он формируется под влиянием не только отечественных, но и мировых тенденций общественного развития. В качестве таковых выступают процессы интеграции многих сторон социально-экономической жизни мирового сообщества; происходящие изменения на geopolитическом уровне.

Сегодня в учебной программе целью обучения иностранным языкам является формирование навыков и умений практического владения языком. Хотя некоторые учёные утверждают, что вышеуказанная цель достаточна только для курсов или репетиторских занятий, но не для учреждения высшего образования.

Учитывая то, что «умение общаться» становится лишь функциональной, промежуточной целью, из выше сказанного следует, что навыки и умения практического владения языком сейчас не актуальны, а актуальна иноязычная культура. Тогда возникает вопрос: зная культуру общения, культурные особенности страны изучаемого языка, но, не имея сформированных навыков и умений практического владения языком, можно ли общаться с представителем данной страны на изучаемом языке? Ответ не заставляет себя долго ждать, поскольку очевиден. В сложившихся условиях на современном этапе развития общества каждому человеку необходимо знание иностранного языка как средства общения.

Однако при массовости изучения иностранных языков эффективность обучения низкая, поскольку имеет место недостаточное практическое владение иностранными языками большинством выпускников, которые испытывают трудности в понимании иноязычной речи на слух, ведении

беседы на изучаемом языке, чтении, переводе и письме. Ситуация обусловлена рядом причин организационного порядка как на государственном уровне так и местном (конкретное учебное заведение). Основы языковой образовательной политики в Российской Федерации определяются геополитическим положением страны, её социально-экономическим и национально-культурным своеобразием, которые ориентируют систему непрерывного обучения иностранным языкам на мультилингвизм. В сложившихся условиях для улучшения качества владения иностранными языками всеми категориями населения очевидна необходимость разработки методологической основы обучения иностранным языкам.

Существует широкое использование понятий в области обучения иностранному языку: «иноязычное образование», «коммуникативная компетенция», «языковая компетенция», «социокультурная компетенция», «ключевая компетенция», «компетентность», «языковая компетентность», «социальная компетенция», «образованность».

Данные определения являются характеристиками, которыми должен обладать выпускник. Анализ данных определений показывает их общность и пересекаемость в какой-то степени, и могут выступать в качестве «слогаемых» определённой «суммы». Поэтому мы придерживаемся другого понятия, так называемую «сумму» — «языковая грамотность» в ракурсе изучения иностранного языка, под которой понимается минимальное владение комплексом различных необходимых, знаний, умений и навыков, позволяющих человеку писать, свободно общаться и читать литературу за пределами своей компетенции, чтобы сознательно участвовать в социальных процессах. Это естественное требование и культурный вызов современности. Данные показатели языковой грамотности и определяют стандарт-рекорд в этом направлении. Стандарт-рекорд — это не фиксация уже достигнутого уровня языковой грамотности, а перспектива, то, к чему необходимо стремиться.

Из выше сказанного можно сделать вывод о том, что языковая грамотность выступает условием эффективного сотрудничества в контексте социально-экономического развития общества в сложившихся условиях современности.

Формирование мотивационной сферы личности возможно через систему установок, стимулирование самостоятельности, активизации творческого мышления, приобщения к исследовательской деятельности. В условиях эксперимента выявлено проявление гностических мотивов, структуры установок на педагогическую деятельность (самостоятельность, творческое мышление, исследовательские умения); формирование потребности в знаниях; потребности в работе с детьми (реализация умений оказывать помощь, получение профессиональных знаний); совершенствова-

ние себя как личности, учителя. Учитывая выше-сказанное, можно сказать, что мотивационная сфера личности студента является иерархическим образованием, зависящим от системы деятельностных средств воздействующих на нее в условиях профессионального становления.

В соответствии с функционально-структурной концепцией групп [3, с. 103] творческая группа в своем развитии приближается к кооперации, то есть отличается единством цели и единством деятельности по ее достижению. В своем становлении группа продвигается довольно быстрыми темпами, что объясняется высокой мотивацией совместной деятельности, а также довольно высоким уровнем развития личности каждого участника группы в плане творческой направленности.

С целью проверки выдвинутого предположения на базе Тихоокеанского государственного университета при кафедре «Иностранные языки» была создана творческая группа студентов, интересующихся проблемами современной межкультурной коммуникации. Данная группа должна была удовлетворить потребность студентов в творчестве и способствовать их личностному самоопределению и саморазвитию, формированию безальтернативной установки на своё профессиональное будущее и, главное, оказать влияние на развитие осознанной саморегуляции деятельности. Следует отметить, что включенность личности в творческую группу характеризуется адекватным участием в ее жизнедеятельности. У студентов — членов группы проявляются самостоятельность, инициатива, активность, стремление внести свой вклад в дела группы, что говорит о высокой степени включенности в группу.

Высокую мотивацию творческой деятельности обеспечивает желание каждого в равно заинтересованном общении выработать свою точку зрения на волнующую межкультурную проблему и быть понятым другими. Членов группы сплачивает также потребность выразить свой внутренний мир в наиболее близкой каждому форме творческой деятельности — научной или публицистической статье, стихах, картинах, компьютерном дизайне и др.

Работа в творческой группе дает обучающимся в вузе возможность увидеть и развить в себе творческие способности, то есть обогатить познавательные, эмоциональные и поведенческие компоненты «образа Я».

Весьма современными и плодотворными представляются, на наш взгляд, идеи Платонова К.К., который указывал на то, что коллектив имеет тенденцию к самоукреплению и саморазвитию как своих способностей в целом, так и способностей отдельных его членов. Одним из механизмов самовыражения, самоопределения, раскрытия оригинальности и творческих потенциалов личности в коллективе является лидерство. Каждый

из участников творческой группы является инструментальным лидером в каком-то виде творчества (литературном, художественном, компьютерном дизайне и т.п.), преломляя лингвистические, страноведческие, психологические знания в определенную творческую плоскость. С одной стороны, это обогащает совместное взаимодействие в группе, а с другой, позволяет раскрыться способностям каждого, предоставляет возможность не только искать и шлифовать индивидуальный стиль деятельности, но и развивать общую способность к саморегуляции.

Подводя итоги социально-психологического анализа творческой группы, мы пришли к выводу, что, во-первых, группы такого типа особенно важно создавать в учебных заведениях негуманистического типа, так как именно в этих вузах в отсутствии разветвленной системы психологопедагогической подготовки особенно необходимо психологическое обеспечение продвижения студентов в пространстве профessionализации и личностного становления. Во-вторых, творческая группа может рассматриваться как первый коллектив, взаимодействуя в котором, обучающийся выходит в личностном развитии на уровень осознанного принятия целей, создания исполнительских программ, формулировки субъективных критериев успеха, самоконтроля и самокоррекции. В-третьих, в процессе группового иноязычного общения у студента формируется способность к продуктивной творческой саморегуляции. В-четвертых, в группе студент проявляет себя и формируется как субъект своих действенных отношений с миром вещей, людей, социальных явлений, то есть обретает новое качество — субъектность.

Библиографический список

1. Конопкин О.А., Осницкий А.К. Логика развития общей способности к осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Материалы IV съезда Всероссийского общества психологов. — СПб., 2003, 72-77
2. Лебедчук П.В. Ценностные ориентации в профессиональной подготовке будущих педагогов // Психология и образование. Современное состояние, проблемы, перспективы; Тез. докл. Всероссийской науч.-практ. конференции. — Курск, 1995.-С.87-88.
3. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. / Избранные труды — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001.- 208 с.

Рябкова Е.Л., Чэ Н.А., Тимошенко Н.А.

**НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО ПРОГРАММЕ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»**

Рябкова Е.Л. — ст. препод. e-mail:
yona7@rambler.ru; Чэ Н.А. — ст. препод. e-mail:
ninache12@mail.ru; Тимошенко Н.А. — препод.,
e-mail: Zuluzulufox@rambler.ru кафедра
«Иностранные языки и межкультурная
коммуникация» (ДВГУПС)

В статье рассматриваются новые подходы в организации самостоятельной работы студентов, которые нацелены на развитие умений учиться самостоятельно и адаптироваться к профессиональной деятельности, а также на формирование у студентов способностей к творческому применению полученных знаний на практике.

Ключевые слова: самостоятельная работа, принципы обучения, профессиональные компетенции, профессиональная коммуникация, анализ.

This article deals with the issues related to the new approaches of organizing the students' independent work aimed at developing the skills of learning independently and adapting to professional activities as well as building-up students' capacity for creative application of the acquired knowledge in practice.

Key words: independent work, teaching principles, professional competency, professional communication, analysis.

В неязыковом вузе при обучении иностранному языку необходимо уделять особое внимание процессу обучения и организации самостоятельной работы студентов с учетом ее особенностей, поскольку она развивает познавательную учебную деятельность, мышление, творческий подход к усвоению материала. Что такое «самостоятельная работа»? Существует огромное число научных трудов, в которых дается разная трактовка понятия «самостоятельная работа». Так, П.И. Пидкастый определяет данное понятие как «специфическое педагогическое средство организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе», т.е. самостоятельная работа представляет собой не только учебное задание, предлагаемое студенту преподавателем или программированным пособием, но и форму проявления определенного способа деятельности по выполнению соответствующего учебного задания [1, с. 31].

На наш взгляд, «самостоятельная работа» в неязыковом вузе представляет собой синтез по-

знавательной деятельности, повышенной активности студентов на занятиях и вне занятий и творческого подхода при выполнении самостоятельной работы, а именно: подразумевается самостоятельный поиск необходимой информации, связанной со специальностью, стремление самостоятельно приобретать и расширять знания в различных областях науки.

Что касается повышения активности студентов при выполнении самостоятельной работы, то здесь преподаватель может столкнуться с определенными трудностями, связанными с психологическими факторами, поэтому главной задачей организации самостоятельной работы студентов является создание психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы, мышления и любознательности на занятиях любой формы. Самостоятельная работа, являясь одним из самых важных аспектов учебного процесса, способствует не только развитию умений и навыков и усовершенствованию знаний, но и дает возможность студентам овладевать методами познавательной деятельности и возбуждать интерес к творческой работе, улучшать их способности для решения творческих, научных и профессиональных задач на практике.

В данной статье мы рассматриваем самостоятельную работу на основе новых подходов в ее организации, что позволяет формировать профессиональные компетенции, а также профессиональную коммуникацию студентов, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» на основе многолетнего опыта преподавания профессионального иностранного языка (английский).

Следует отметить, при организации самостоятельной работы для студентов мы учитываем такие аспекты, как уровень знаний английского языка, отношение к дисциплине, способность и подход к изучению данной дисциплины, мотивацию, психологические качества с целью облегчения самостоятельного усвоения учебного материала не только на занятиях, но и вне занятий. Важно, чтобы самостоятельная работа была неотъемлемой частью учебного плана и сопровождалась постоянным и эффективным анализом и оцениванием в сроки, которые определены для каждого студента.

Более того, при организации самостоятельной работы мы тщательно продумываем и анализируем методы и подходы, используемые для развития следующих компетенций у студентов в процессе выполнения самостоятельной работы: познавательная компетенция — использование теорий, концепций и знаний, приобретаемых благодаря личному опыту; лингвистическая компетенция — теоретические знания языка; коммуникативная компетенция — способность правильно применять теоретические знания в процессе коммуникации, а также способность использовать тот

же самый «инструмент» языка, который использовался бы носителем языка в определенной ситуации; этическая компетенция — определенные личные и профессиональные качества.

Необходимо использовать иные подходы в организации самостоятельной работы студентов, которые бы способствовали ее более успешному выполнению и повышению мотивации и заинтересованности у студентов, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Безусловно, при организации СРС мы также используем традиционные подходы: методически правильно организовать самостоятельную работу студентов на занятиях и вне занятий; правильно рассчитать и распределить объемы аудиторной и самостоятельной работы; разработать и обеспечить студентов соответствующими учебными материалами для выполнения заданий, необходимых для самостоятельного усвоения и постоянно контролировать процесс выполнения самостоятельной работы; обеспечивать заинтересованность студентов в выполнении самостоятельной работы в учебной аудитории и вне ее; показать преимущества самостоятельного усвоения учебного материала и их способность выполнять предложенные задания без помощи преподавателя.

С целью обеспечения высокого уровня самостоятельной учебной деятельности студентов данной группы, повышения их активности при выполнении самостоятельной работы и развития творческого мышления на аудиторных занятиях без помощи преподавателя, мы предлагаем им разнообразные творческие задания, которые направлены на развитие не только профессиональных компетенций, но и профессиональной коммуникации. Данные умения, приобретенные в процессе самостоятельной работы, очень важны для будущих специалистов в области профессиональной коммуникации. При выборе творческих заданий для самостоятельной работы в аудитории, важно учитывать уровень знаний студента, его индивидуальные особенности, мышление, мотивацию, стремление к познанию новых знаний, умение высказывать свою точку зрения, а также оспаривать свое мнение.

С учетом вышесказанного, мы тщательно отбираем учебный материал для студентов с целью достижения хорошего результата при выполнении самостоятельной работы на занятиях, особенно творческие задания, поскольку они являются приоритетными для развития профессиональной устной и письменной коммуникации. За основу были взяты следующие принципы обучения профессиональной коммуникации будущих специалистов в сфере переводческой деятельности:

- принцип коммуникативной направленности: возможность участия в реальной коммуникации; практика общения;

- принцип моделирования типичной коммуникативной ситуации;
- принцип коммуникативной деятельности: завладеть вниманием слушающего, добиться приема своего сообщения, получить на него реакцию;
- принцип интенсивной практики: владение основным ядром лексических единиц и моделей предложений.

Итак, для групповых дискуссий с последующим отчетом в письменном / устном виде предлагаются задания по различным профессиональным проблемам в области экономики, бизнеса, высоких технологий и т.п.

Например, Collaborative Project (совместный проект):

1. Group yourselves according to major. Assume that several employers in your field are holding a job fair on campus next month and will be interviewing entry-level candidates. Each member of your group is assigned to develop a profile of one of these companies or organizations by researching its history, record of mergers and stock value, management style, financial condition, price/ earnings ratio of its stock, growth prospects, products and services, environmental record, employee relations, pension plan, employee stock options or profit-sharing plans, commitment to affirmative action, number of women in upper management, or any other features important to a prospective employee. The entire group will then edit each profile and assemble them in one single document to be used as a reference for students in your major [6. c. 136].
2. Divide into small groups and decide on a survey of views, attitudes, preferences, or concerns about some issue affecting your campus or the community. Expand on this short list of possible survey topics:
 - Campus safety
 - Facilities for disabled students
 - Campus racial or gender issues
 - Access to computers

Once you have identified your survey's exact purpose and your target population, follow these steps:

1. Decide on the size and makeup of a randomly selected sample group.
2. Develop a questionnaire. Design questions that are easy to answer and tabulate.
3. Tabulate, analyze, and interpret the responses.
4. Prepare a report summarizing your survey purpose, process, findings, and conclusions. Include a copy of the questionnaire as well as the tabulated responses.
5. Appoint one group member to present your findings to the class [6, c. 147].

При организации и обучении самостоятельной работы студентов особое внимание уделяется

лексическим аспектам языка. Например, задача студентов — дать definiciju и проанализировать значение слова “influence”.

Перед выполнением заданий мы ставим перед студентами определенные цели:

Objectives:

Today you should: examine an influencing model; practice applying influencing skills; develop strategies for overcoming resistance you may experience when influencing others.

Questions:

- How do you define “influence”?
- In your opinion, when someone is influencing others effectively, what are they doing?
- Do you agree with the statement “Influencing involves your thoughts and ideas in a way that leads others to support them and take action on them?”
- Record your answers to the above questions. / Answer the above questions.
- Give your definition of the word “influence”.

Важно отметить, самостоятельное выполнение вышеуказанных заданий способствует развитию коммуникативной компетенции у студентов. Коммуникативные задания, различные упражнения, вопросы для дискуссий и дебатов облегчают приобрести знания, умения и навыки общения, развить компетентностную мотивированность, а также развить и усилить интерес к процессу самостоятельного обучения предмета.

Таким образом, эффективное овладение студентами учебным материалом в процессе выполнения самостоятельной работы главным образом зависит от правильного и разнообразного подхода в организации самостоятельной работы.

Библиографический список

1. Гарунов М.Г., Пидкастый П.И. Самостоятельная работа студентов. — М.: 1978.
2. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. — Минск: Высшая школа, 1975.
3. Никитина О.С., Ноздрина О.В. Обучение профессионально-ориентированному деловому иноязычному общению в техническом ВУЗе // Инженерное образование. — 2006. <http://www.techno.edu.ru>: 8001
4. Тишков К.Н., Кошелев О.С., Мерзляков И.Н. Роль и методы самостоятельной работы студента в современных условиях. Тезисы докладов.- НГТУ, 2009.
5. Багрова А.Я. Организация автономной деятельности при обучении чтению в неязыковых вузах. Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. Сборник науч. Трудов. М.: МГЛУ. 2001.
6. Lannon, John M. Technical Communication. Pearson Longman. New York -2010.
7. Листенгартен В.С. Самостоятельная деятельность студентов: Пособие для преподавателей вузов / В.С.Листенгартен, С.М.Годник. — Воронеж, 1996. — 94 с.

Садовская Е.И.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Садовская Е. И. — аспирантка Балтийского Федерального университета им. И. Канта, e-mail: kadovskaya@gmail.com.

Статья описывает применение инновационных технологий, позволяющих усовершенствовать обучение иностранным языкам и сделать его познавательными и мотивирующими

Ключевые слова: инновационные технологии, учебная среда, компьютерный ресурс, визуальный метод

The article describes state-of-the-art technology application which allows us to improve foreign languages teaching and make it cognitive and motivating

Key words: state-of-the-art technology, learning environment, computer resource, visual method

Несмотря на то, что многие учебные заведения, в том числе и университеты, по всему миру продвигают использование инновационных технологий при обучении иностранным языкам, многие преподаватели сопротивляются внедрению новых технологий, так как считают, что иностранный язык нельзя выучить без зубрежки и сидения над книгами и словарями, что на деле маскирует их низкую техническую и информационную грамотность. Максимум, на что большинство преподавателей готово пойти, это дистанционное обучение и использование технологии Скайп или виртуальной учебной среды LMS. Однако нельзя не признать, что без современных технологий в глобальном пространстве, где каждый день появляются новые методы и технологии обучения иностранным языкам, мы, педагоги, необоснованно лишаем себя возможности использовать этот колоссальный источник знаний. В этом изобилии современных методов обучения и технологий каждый преподаватель иностранных языков может найти для себя что-то полезное и важное, независимо от возраста, опыта работы и компьютерных навыков.

В этой статье мне хотелось бы остановиться на некоторых технологиях, которые с успехом используются для обучения иностранным языкам: интерактивной доске, интернет ресурсах, программах, а также платформах для организации учебного процесса и особенно самостоятельной работы студента (Wikispaces), которые сделают

занятия информативными и увлекательными и мотивируют студентов на изучение иностранного языка:

Платформа *Wikispaces*:

- платформа *Wikispaces* позволяет осуществлять непрерывный контакт с обучающимися постоянным обновлением заданий и учебной информации, быстро редактировать, пополнять учебные блоки;
- блоги позволяют наладить со студентами индивидуальный контакт и раскрыть их индивидуальность; помогает начать переход от упражнений до самовыражения в иностранном языке, иными словами, является хорошим вспомогательным средством для формирования и развития языковой личности;
- работа с видеоматериалами познакомит с новыми методическими приемами проведения занятий с использованием видео;
- компьютерные программы записи голоса и использование *Toolbar* при проверке письменных заданий сокращают время на проверку и расширяют возможности контактов с обучающимися;
- компьютерный ресурс *Symbaloo* позволяет преподавателю вести отбор и сохранять источники в своей директории, пополнять и обмениваться учебными материалами с коллегами по всему миру.

Компьютерные технологии используются для решения практических учебных задач, при планировании занятий, проведении практических занятий по английскому языку и, особенно для организации самостоятельной работы. Преимущества платформы *Wikispaces* состоят в удобном интерфейсе и несложности процесса размещения материала и организации обратной связи с обучающимися; ее универсальность позволяет преподавателю и студенту работать с ресурсами с любого компьютера. Существующие платформы все же имеют большой недостаток — они работают в домене университета, что суживает возможности самостоятельной и дистанционной работы.

1. Интеллект-карты.

Mind Map — мыслительные карты, визуальный метод, позволяющий раскрыть потенциал, присутствующий в мозге любого человека; это изображение процессов многомерного мышления, созданное средствами графики. Они отображают различные взаимодействия между составными частями предмета, который мы рассматриваем. Интеллект-карты — инструмент, который дает возможность продуктивно упорядочить информацию, размышлять, используя весь умственный и креативный потенциал. Создание карт может служить следующим задачам: запоминание трудного материала, объяснение различных вопросов, передача информации. Их можно исполь-

зовать в обучении, профессиональной деятельности, планировании.

Их применение для обучения иностранным языкам способствует организации самостоятельной, групповой, проектной деятельности учащихся, созданию мотивации при обучении.

При создании таких карт используют следующие правила:

- основную идею располагают в центре, используя картинки, рисунки;
- карты создаются при помощи цветных маркеров, карандашей;
- главные ответвления соединяют с центральной идеей, а побочные — главными ветвями; над каждой из которых находится только одно ключевое слово;
- ветви представлены в изогнутом виде;
- используются ассоциации, символы.
- можно нарисовать от руки, либо на компьютере, либо в воображении.

2. Веб-портфолио на примере платформы *Foliospaces*.

Foliospaces — это веб-базированный ресурс, позволяющий увидеть прогресс в учебе или профессиональной деятельности, итоги проделывания лабораторных работ, проектов, коллективной деятельности. Сегодня *Foliospaces* — самый популярный ресурс для создания интернет-портфолио. Он позволяет студентам собирать доказательства, демонстрирующие то, что они выучили, и то, что они уже умеют делать. В идеале, интернет-портфолио должны быть мобильными, а не привязанными к какому-либо образовательному учреждению, чтобы обучающиеся могли иметь доступ к нему и к материалам, когда они покидают учебное заведение. Таким образом, они смогут добавлять информацию к портфолио и позволят ему развиваться вместе с ними.

Для обучающихся иностранному языку веб-портфолио может быть основанием для определения языковых способностей. Также, портфолио может включать видео-презентации или ролевые игры, намного больше сообщая об использовании разговорного языка.

Foliospaces имеет ряд преимуществ:

- не нужно тратить время и ресурсы, распечатывая задания;
- легко отправлять неписьменные работы, такие как видео или аудио;
- написанную работу можно проверить на антиплагиат;
- когда есть строгие сроки сдачи, время и дата подачи фиксируются автоматически.

Возможные недостатки использования *Foliospaces*:

- из-за проблем с браузером или интернет-подключением некоторые студенты могут испытывать сложности с доступом к веб-форме.

- в электронном виде могут быть отправлены только оцифрованные тексты, так что написанный вручную материал следует сфотографировать или отсканировать.
3. Интерактивная доска.

Говоря об инновациях в современном образовании, нельзя не отметить преимущества такого инструмента, как интерактивная доска, которая широко используется в образовательных учреждениях, которые могут себе это позволить.

Преподаватели могут подготовить материал заранее, используя доступ в интернет, импортируя изображения или другие веб-материалы. Они могут использовать этот инструмент для написания или рисования, скрыв часть изображения или текста, а затем открыв ее, или для подчеркивания написанного, или для написания заметок или маркировки. Они могут в графической форме показывать оценки студента. Страницы, созданные на занятии, могут быть сохранены, распечатаны и разданы обучающимся. Большое число издательских компаний адаптировали свои учебные пособия таким образом, что их можно использовать с интерактивной доской, а также видоизменять при помощи педагога.

Во время работы с интерактивной доской можно запускать различное программное обеспечение, например Workspace. Оно предоставляет возможность работать и корректировать документы приложений офиса MS Word, MS Excel, MS Power Point, сохранять конспекты и заметки прямо в тексте документа в виде введенных объектов, подготавливать мультимедиа презентации и взаимодействовать с образовательными ресурсами и учебными материалами, делать записи всех производимых действий на доске и сохранять в виде отдельного файла. При помощи режима Whiteboard мы имеем возможность пользоваться интерактивной доской без проектора, со специальными маркерами для таких досок. Вы можете записать свои уроки и лекции при помощи инструмента IW Recorder, распечатать подготовленную презентацию.

SMART Notebook, еще одна программа для интерактивной доски, предоставляет доступ к любому контенту благодаря встроенному веб-браузеру — теперь абсолютно любая интернет-страница может стать частью вашего занятия. Можно писать и рисовать поверх веб-страниц, перетаскивать текст и изображения в ваш файл. *SMART Notebook* также поддерживает функции распознавания 4-х касаний одновременно — сразу несколько учеников смогут вместе работать над одним вопросом. При помощи системы SMART Response преподаватели проводят очное тестирование знаний, не отвлекаясь от занятия. Простые для понимания значки и пункты меню, автоматически подстраивающаяся панель инструментов — все помогает экономично расходовать время при разработке занятий. А редактор

сценариев способствует созданию любых интерактивных объектов.

FlowWorks.

Данная программа доступна для скачивания в интернете, ее установка несложная, не требует особых знаний и наличие технических специалистов, поэтому преподаватели смогут самостоятельно разбираться в новых функциях и улучшать свои навыки работы с интерактивной доской. Программное обеспечение интерактивной доски обладает широким набором функций и включает в себя полный перечень инструментов для свободного рисования (карандаш, кисть, перо и т.д.) с использованием традиционных линеек, транспортиров, угольников и пр. [1]

Библиографический список

1. <http://www.schooldesk.ru/articles/Board.html>
[Электронный ресурс]

Соловьева И.Е.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОЙ КУЛЬТУРЕ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Соловьева И.Е. — старший преподаватель кафедры «Иностранных языков и межкультурной коммуникации», e-mail: solovyova76@mail.ru (ХГУЭП)

Содержание обучения иностранному языку рассматривается как пространство, наполненное ценностями иноязычной культуры, общечеловеческими и национальными культурными ценностями. Межкультурный, сравнительно-сопоставительный подход в обучении иностранному языку предполагает постоянное обогащение и углубление знаний о своей национальной культуре. Данный подход может стать эффективным средством воспитания у студентов ценностного отношения к родной культуре.

Ключевые слова: культура, ценности, воспитание, межкультурный сравнительный подход в обучении иностранному языку, содержание обучения.

Foreign language curriculum is seen as educational environment filled with values of a foreign culture, universal human values and values of the native culture. Intercultural comparative approach to teaching students a foreign language implies continuous enrichment of their knowledge of the native culture. This approach can be an effective means of developing students' positive attitude to national culture and values.

Keywords: culture, values, upbringing, intercultural comparative approach to teaching a foreign language, content of teaching.

Политические и социальные события в мире последних лет способствовали частому появлению негативных отзывов о нашей стране. Зарубежные средства массовой информации и официальные лица отдельных стран нередко искажают текущие события и исторические факты, связанные с нашей страной, вводя населения своих стран в заблуждение и порождая антироссийские настроения.

Современное поколение молодых людей, достаточно хорошо владеющих иностранным языком, успешно общается с зарубежными друзьями и партнерами по бизнесу. Сегодня им часто приходится отвечать на неловкие вопросы, отстаивая положительное представление о нашей стране, ее народе и культуре. Знание отечественной истории, особенностей становления государственности, чувство личной ответственности и ценностное отношение к родной культуре позволяет им достойно представлять свою родину. В то время как незнание, безразличие и пассивность создают дальнейшие препятствия для конструктивного диалога с представителями других стран, и в целом для интеграции России в мировое культурное пространство.

Вопросы формирования у подрастающего поколения ценностного отношения к родной культуре, чувства ответственности за сохранение культурного наследия и национальных ценностей и при этом высокой культуры межнационального общения являются одними из приоритетных задач воспитания и обучения в условиях учреждения высшего образования.

В современном понимании образовательный процесс выступает как специально организованное культурное пространство, как «контекст саморазвития личности» (Н.Б. Крылова), как «процесс инкультурации» индивида (Л.А. Степашко). Культурологический подход к содержанию образования предполагает организацию личностно значимой, самостоятельной, творческой и разнообразной деятельности учащегося, побуждающей его к осмыслинию, освоению и поиску, т.е. к мотивированному познанию. Культуру невозможно транслировать, необходимы дидактические средства и условия, обеспечивающие освоение и присвоение учеником культурных норм и ценностей. Н.Б. Крылова подчеркивает: «Культура вызревает как собственный уникальный образ мыслей, поступков и действий взрослого и ребенка, как особенность их внутренней и внешней жизни» [1, с.15].

Являясь источником содержания образования каждая область культуры (наука, искусство, философия и т.д.) должна быть осмысlena с точки зрения общих устойчивых ценностей. Ценност-

ный подход в конструировании содержания образования предполагает влияние образовательного процесса на внутренний мир индивида. Опора на общие духовно-нравственные ценности способствует сближению, интеграции людей в социуме (в единую нацию). С другой стороны, процесс личностного присвоения ценностей индивидуален для каждого отдельного человека. Осмысление предлагаемых духовных идеалов приводит к тому, что человек их либо принимает, присваивает, либо остается к ним равнодушным. Таким образом, возникает проблема целенаправленного воспитания ценностного отношения подрастающего поколения к общечеловеческим и национальным культурным ценностям.

Значение аксиологической составляющей образования признается большинством авторов. Воспитание и образование немыслимы без ценностных ориентаций, выступающих как «культурно-социальные императивы» [3, с. 39]. Педагог, содержание образования и весь педагогический процесс в единстве выступают основным хранителем и передатчиком культуры и духовно-нравственных ценностей.

Существует рассогласованность в понимании того, какие идеалы принимаются в качестве ценностных ориентаций образования. В системе ценностей Л.А. Степашко выделяет три основных блока: общечеловеческие ценности, ценности российской культуры и ценности национальных культур народов России [3, с. 43]. В блок общечеловеческих ценностей автор включает универсальные духовные ценности (Истина, Красота, Добро, Гармония), основные добродетели (справедливость, любовь к ближнему, искренность, мужество и др.), а также «жизнесмысли» современной культуры, утверждающие «ценостно-рациональное гуманистическое сознание» [3, с. 39]. Последний компонент подразумевает ценность жизни на планете, «диалог» с природой, ценность человеческой индивидуальности, ценность мира между государствами и др. ценностные установки, которые, отвергая прагматическое отношение к человеку и природе, направлены на воспитание самостоятельной, нравственной личности, осознающей свою ответственность за судьбы наций и Земли. Содержание современного образования на наш взгляд должно отражать эти новые жизненные смыслы в сознании общества.

Анализ философско-педагогической литературы показывает, что многие авторы сходятся во мнении о том, что сложившиеся к началу 20 века ценностные основания российской культуры не утратили своей актуальности и сегодня наблюдаются тенденции к возвращению к этим идеалам. В качестве ведущих ценностных установок выступают идеи патриотизма, подразумевающие ответственность за судьбу Родины и глубокое уважение к другим народам; идеи соборности как объединение вокруг общего дела; идея свободы

личности как условие ее саморазвития и творчества, идеи ценности личности, проявляющиеся в уважении к себе и к другим, в чувстве человеческого достоинства. К традиционным национальным ценностям относятся христианские ценности любви, добра, милосердия, кротости, терпеливости, просвещения, выдержки и силы духа. Эти особенности национального менталитета позволяют говорить о русской культуре как о духовной цивилизации в отличие от рационализма и pragmatизма массовой культуры.

Ценостная составляющая регионального компонента содержания образования должна ориентироваться на национальный состав региона и специфические условия жизни.

Погружение в культурологический материал и его осмысление способствует развитию мышления, духовно-нравственной сферы личности, ее самоопределению, выступает средством поиска ценностно-смысловых ориентиров в жизни. Переименяя богатый культурный опыт, молодые люди знакомятся с существующими моделями поведения и различными видами деятельности, что является основой их дальнейшей самостоятельной творческой деятельности.

Обучение иностранному языку, как процесс межкультурного взаимодействия, предлагает оптимальные условия для формирования ценностного отношения к родной культуре. В языке находит отражение все, что со временем познает человек. Работая с языком, постигая смысл понятий, человек овладевает культурой. Являясь отражением культуры и менталитета народа, иностранный язык выступает не только как средство познания и коммуникации, но и как средство проникновения в культурное пространство другой нации.

Лингвистическое образование чаще всего основано на культурологическом содержании. В процессе обучения иностранному языку происходит одновременное знакомство с культурными особенностями другой нации. К.Д. Ушинский считал, что лучшее средство проникнуть в характер народа — усвоить его язык. Изучение иностранного языка расширяет кругозор, способствует воспитанию положительного отношения к иной национальной культуре, другим ценностям и мировоззрению.

С другой стороны, получая представление о чужой культуре, мы сопоставляем ее с родной культурой. Обучающийся постоянно сравнивает реалии родной, близкой ему культуры с особенностями новой, не всегда понятной культуры изучаемого языка. В результате, появляется возможность глубже проникнуть в свою собственную культуру, осознать себя ее носителем. Таким образом, межкультурный, сравнительно-сопоставительный подход в обучении иностранному языку предполагает постоянное обогащение и углубление знаний о реалиях своей национальной

культуры, и может стать эффективным средством воспитания у студентов ценностного отношения к родной культуре.

Приобщение к культуре своего народа является одним из важнейших направлений в воспитании. При этом необходимо дать подрастающему поколению правильное представление о национальном и интернациональном или общечеловеческом, чтобы патриотическое воспитание не привело к неуважению других национальных культур, а, напротив, развивало чувство национального благородства и международной справедливости.

Согласно В.Д. Шадрикову, человек способен понять и принять другие культуры, оценить самобытное национальное лицо другого народа, только если он приобщился к своей национальной культуре. Ценостное отношение к родной культуре воспитывает умение ценить и уважать другие культуры. «Только поднявшись на вершину национальной культуры, человек может раскрыть для себя общечеловеческие ценности. Только пробудившись и окрепнув в национальной духовности, он сможет найти доступ к созданием чужого национального духа. Только настоящий патриот не способен презирать другие народы, потому что он видит их духовную силу и их духовные достижения» [4, с. 238].

Для воспитания ценностного отношения к родной культуре необходим специально отобранный культурологический материал на иностранном языке, прежде всего тексты, содержащие интересные факты из истории нашей страны, информацию о научных и культурных достижениях, биографии выдающихся соотечественников.

Существует мнение, что воспитанию патриотизма успешно способствует знакомство с народными героями, гениями (Пушкин А.С., Суворов А.В., Чайковский П.И., Гагарин Ю.А., и др.). Творческие достижения национального героя являются предметом особенной любви и воспринимаются как культурные достижения всего народа. В процессе обучения необходимо персонифицировать учебный материал рассказывая о взлетах национальной культуры в достижениях выдающихся писателей, художников, композиторов, ученых, полководцев, которые вызывают чувство гордости за свою страну. Такие тексты о выдающихся русских людях на иностранном языке можно найти в аутентичных источниках, или можно перевести материал с русского на иностранный язык и попросить носителя языка отредактировать его.

Сравнительно-сопоставительный анализ культур может быть инициирован преподавателем и на уровне отдельных слов, устойчивых выражений и идиом (например, идиомы в английском языке: “fair-weather friend”, “to smell a rat”, “to face the music”). Необходимо обращать внимание студентов на лексику с национально-культурным

компонентом значения. Употребляемые смысловые значения слов и выражений, интерпретации, существующие в языке, отражают своеобразие культуры данного народа, особое понимание мира, разделяемое всеми носителями этого языка. Сравнивая значения слов в нескольких языках (английском, немецком, французском и русском) С.Л. Рубинштейн приходит к выводу о том, что семантика языка является итогом многовековой работы мысли народа: «В языке — в отличие от речи — заключен относительно фиксированный результат познавательной работы предшествующих поколений, результат предшествующей работы мысли с фиксированной в нем системой анализа, синтеза и обобщения явлений» [2, с. 46]. Следовательно, в процессе изучения иностранного языка обучающийся не просто заучивает слова,

но и знакомится с новым способом мышления, мироощущением, создаваемым данным языком.

Библиографический список

1. Крылова Н.Б. Культурология образования. — М.: Народное образование, 2000.
2. Рубинштейн С.Л. К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания. — 1957. — № 2.
3. Степашко Л.А. Учитель и реформирование современной школы: ценностно-мировоззренческий и генетический аспекты профессионального педагогического мышления. Монография. — Хабаровск: ХГПУ, 2003.
4. Шадриков В.Д. Способности человека. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ.....	3
CONFERENCE WELCOME LETTER	4
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ	5
Блинова Т.Н. ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	6
Бурков С.М., Мазур А.И., Косых Н.Э., Савин С.З. ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕДИЦИНСКАЯ ФИЗИКА».....	9
Вязникова Л.Ф. СМЫСЛОВЫЕ ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	12
Гомза Т.В. ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ	14
Давыдов Ю.А., Ганус А.Н., Гафиатуллина Е.С., Бобушев С.А. ФОРМИРОВАНИЕ ШТАТНОГО РАСПИСАНИЯ ППС НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ	19
Животов В.А., Гурешина Н.В. РЕГИОНАЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКОЙ ОБРАЗОВАНИЯ	21
Иванова М.С., Константинова Е.В. ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	24
Ильиных С.А. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ГРАНТ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	27
Кручай Е.В., Нестеренко О.Б. МОТИВАЦИЯ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ	28
Кузлякина В. В. ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА	31
Никитенко В.Н. СТАНДАРТИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ДОСТОИНСТВА И ПОРОКИ .	35
Пегин П. А., Пегина О. А. ГОСУДАРСТВЕННАЯ СТРАТЕГИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	37
Соколова Д.А. ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТОВ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	40
Фейгин А.В. ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	42
Чумаченко Е.А. ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	44
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ	
ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН	47
Здоровцева А.А., Быковских С.О. ЭКСПЕРТ ИЛИ ОЦЕНЩИК: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОЛНОМОЧИЙ	48
Извеков И.Н. ГЕНЕАЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ПРИОБЩЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА К СЕМЕЙНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	51

Кислякова М.А.		
РАБОЧИЕ ПРОГРАММЫ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ СОЦИО-ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ	53	
Конобеев Г. М.		
ДУХОВНЫЙ ТРУД — УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СТУДЕНТА.....	56	
О.А. Малыхина		
ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....	59	
Маниковская М.А.		
ОПРАВДАНИЕ ЭТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	63	
Потапчук Е.Ю.		
РАССМОТРЕНИЕ ПРОБЛЕМ ФИЛОСОФИИ НАУКИ И ТЕХНИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНОВ	65	
Прохоренко Ю.И.		
ЛОГИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	68	
Соколова Д.А.		
ОБУЧАЮЩЕ-КОНТРОЛИРУЮЩИЙ РЕСУРС В АСПЕКТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ.....	71	
Супрунова Е.П.		
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....	72	
Тарасов О.Ю., Шульженко Н.В.		
ДЕВЯТЬ АСПЕКТОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУРОЛОГИИ И МЕДИЦИНЫ: К ПРОБЛЕМАМ ПРЕПОДАВАНИЯ «КУЛЬТУРОЛОГИИ» В МЕДИЦИНСКИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ	75	
Темченко О.С., Белик Н.В., Митрофанов А.В.		
НА ПУТИ К ГАРМОНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ БУХГАЛТЕРОВ.....	78	
Турчевская Б.К.		
ЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ	81	
Тютюсова Е.В., Блинов Л.В.		
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД — ОСНОВА РЕТРОИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ.....	84	
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН		87
Агапова Е. Г., Хальзова Н. А.		
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ.....	88	
Бузыкова Ю.С., Бурнаева Е.М.		
ПРОГРАММНЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ СРЕДЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТОГУ.....	91	
Бычкова Г.С.		
РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОСОЗНАННОЙ МОТИВАЦИИ ПОЛУЧЕНИЯ ЗНАНИЙ.....	95	
Горбанева Л.В.		
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	98	
Городилова М.А., Чигрина И.Ю.		
ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ КУРСАНТОВ	100	
Губарь С. А.		
МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КУРСЕ «ДЕТАЛИ МАШИН».....	105	
Гуремина Н.В.		
ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	108	

Ельцова В.Ю., Вялкова О.С.	
ПРИМЕНЕНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ЗАДАЧ.....	110
Карамзина А.Г., Нигматуллина Н.М.	
ОБ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА С ПРЕДПРИЯТИЯМИ 113	
Ким И.Н.	
ПРОФИЛИРУЮЩАЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ КАФЕДРА ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	116
Кирюшин А. В., Римлянд В. И.	
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ КУРСОВ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ..... 122	
Левченко А.В.	
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ СОВМЕСТНО СО СТУДЕНТАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ РЕСУРСОВ.....	125
Маркова Е.Л.	
ИГРОВОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ — В ПОМОЩЬ СТУДЕНТУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА».....	127
Незаментимова Л.Е.	
ВОСКРЕСНАЯ ШКОЛА ХИМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ТОГУ: 9 КЛАСС	130
Пагубко А.Б.	
РОЛЬ КУРСОВОГО ПРОЕКТА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ФИЗИКИ..... 133	
Поличка А.Е.	
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРИАТА «ПСИХОЛОГИЯ».....	136
Рябухин П.Б.	
К ВОПРОСУ АВТОМАТИЗАЦИИ РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	139
Скотта А. В.	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ И КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ВУЗАХ	142
Солововник Е.В.	
УЧЕБНОЕ ВИДЕО В ВУЗОВСКОМ ОБУЧЕНИИ	144
Судаков В. И.	
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	147
Табачук Н.П.	
РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	150
Терлецкая А.Т.	
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ПРОХОЖДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ.....	152
Турищев Л.С.	
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОСНОВЕ	155
Трофимович П.Н., Малышева О.А.	
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	159
Чекмарева Л. И., Пашнина Н. А.	
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ И АУДИРОВАНИЕ — АКТИВИЗИРУЮЩИЙ ФАКТОР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ	162
Яргаева В.А.	
ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	165
СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА.....	169
Андреев Н.В., Андреев В.Н.	
РИСУНОК КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ.....	170
Баклысская Л. Е.	
РОЛЬ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТФОЛИО КАК ИННОВАЦИОННОГО МЕТОДА В АРХИТЕКТУРНО-ДИЗАЙНЕРСКОЙ ПОДГОТОВКЕ	176

Бессонов К.А.	
К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	178
Бехтер А.А.	
МОДЕЛЬ АНТИЦИПАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	181
Блиннова Л.Н.	
ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ.....	183
Богомаз З.А.	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	186
Гаврищак М. В., Дудар О. Л., Саломатова С.Н., Цыганенко И. Г.	
МЕТОДОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	189
Гомза Т.В., Супрунова А.А.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	193
Гончарова Е.В., Воронцова Е.В.	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	197
Горбач Н.С.	
О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	199
Долгих Н.П.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА	202
Долгих Н.П.	
ПСИХОЛОГИЯ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМООСУЩЕСТВЛЕНИЮ	207
Ерошенко Н. М.	
СПЕЦИФИКА АРХИТЕКТУРНО-ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА	210
Калачева Т. Л., Шалобанова Н. П.	
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ И ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ ГРАЖДАНСКОЕ ПРАВО	213
Каменчуков А.В.	
МОТИВАЦИЯ И СТИМУЛЯЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	215
Колесникова Г.Ю.	
СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ.....	217
Коломиец Е.А.	
МОТИВАЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	219
Леонова Е.Н.	
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА	221
Митрофанова О.Ю.	
РОЛЬ АКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ	225
Москвина Н.Б.	
СМЫСЛОВЫЕ ПРИОРИТЕТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	228
Панченко Т.А., Долгих Н.П.	
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ.....	231
Понарина С.П.	
ИЗБИРАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	233
Селиванова Т.В., Соколова Д.А.	
ПОНЯТИЕ ФЕНОМЕНА «САМОРАЗВИТИЕ» КАК СУЩНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА.....	237

Шамшина И.Г.	
ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И СКЛОННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ОПРЕДЕЛЕННЫМ ТИПАМ ПРОФЕССИЙ	238
Шулика Н.А.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА	241
Ядрищенская Т.В., Долгих Н.П.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ И КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ.....	243
ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ	247
Ахметшина Ю.В.	
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РЕШЕНИЯ.....	248
Ахметшина Ю.В.	
РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	251
Баку М.А.	
РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	253
Крапивник Е.В., Цао Итин	
РУССКО-КИТАЙСКИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ В ЛИНГВИСТИКЕ	256
Крапивник Е.В.	
ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ МИГРАНТОВ К КОМПЛЕКСНОМУ ЭКЗАМЕНУ.....	258
Крапивник Е.В.	
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ КАК СРЕДСТВО ОБРАЗНОСТИ МЕТАЯЗЫКА ЛИНГВИСТИКИ.....	261
Крапивник Л.Ф., Мидзуками Н.	
ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ-ПАРТНЕРОВ ТОГУ	264
Лебедева Н.А., Блинов Л.В.	
РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЧАСТНОЙ ШКОЛЕ.....	266
Носенко А.О.	
ИГРОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	269
Ни О.П., Сигаева К.С.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	271
Рябинина М.В.	
РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ.....	274
Рябкова Е.Л., Чэ Н.А., Тимошенко Н.А.	
НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»	277
Садовская Е.И.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	279
Соловьева И.Е.	
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОЙ КУЛЬТУРЕ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	281

Научное издание
ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы международной научно-методической конференции
Хабаровск, 6-8 апреля 2016 г.
Том I

Печатается с авторских оригиналов

Компьютерная верстка В.В. Гомза

Подписано в печать 21.07.14. Формат 60x84 1/8
Бумага писчая. Гарнитура «Таймс». Печать цифровая.
Усл. печ. л. 21,9. Тираж 500 экз. Заказ 154.

Издательство Тихоокеанского государственного университета. 680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136.
Отдел оперативной полиграфии издательства Тихоокеанского государственного университета.
680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136.