

Т.В. Андрушина, Е.В. Андреева,  
Сибирский государственный университет путей сообщения

## Развитие творческой активности студентов в техническом вузе

### О ТВОРЧЕСТВЕ И СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

Повышению качества подготовки специалистов, развитию у них творческих способностей, заинтересованности в освоении достижений научно-технического и культурного прогресса способствует привлечение студентов к научной работе на всех этапах обучения в вузе.

Широкое использование информационных технологий по-новому поставило проблему развития творческих качеств и способностей студентов в ходе овладения инженерной графикой, изучения систем автоматизированного проектирования и других родственных областей знаний. Если прежде изучение графических дисциплин предполагало концентрацию усилий обучаемых на выполнении ими чертежей и других видов графических заданий своими руками, то теперь, когда чертежи готовятся с использованием компьютеров, появились дополнительные возможности для привлечения будущих студентов к научным исследованиям. Этой теме и посвящена настоящая статья, авторы которой с 2000 года занимаются разработкой вопросов изучения графических дисциплин, усиления мотивации и активизации познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов.

Понятие «творчество» одними исследователями рассматривается как создание новых, оригинальных ценностей, имеющих общественную значимость (С.Л. Рубинштейн), другими — как созидание нового, в том числе во внутреннем мире самого человека

(Л.С. Выготский), третьими — как источник и механизм движения (Я.А. Пономарев). В начале 1960-х годов в англо-американской психологии появилось понятие «креативность», которое связывают с творческими достижениями личности и применяют для обозначения ее способности создавать новые понятия и формировать новые навыки. В отечественной психологии под креативностью понимаются творческие возможности человека, обуславливающие способность проявлять социально значимую творческую активность.

Обычно творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта. Следовательно, ситуацию, которая выводит человека на новый уровень познания, позволяет ему самостоятельно увидеть и сформулировать проблему, тоже можно назвать творческой. Творческая ситуация сопровождается яркими эпизодами, которые предшествуют моменту создания нового.

Нельзя требовать проявления творческой активности в одинаковой степени от каждого человека. Творчество — процесс индивидуальный, его невозможно заключить в жесткие рамки. Во-первых, нельзя обойтись без желания, творческой мотивации самого обучающегося. Во-вторых, необходимо создать стимулирующую творчество обстановку в аудитории и выделить время для индивидуальных занятий со студентами, выполнения ими научно-исследовательских и учебно-исследовательских работ.

Для развития творческой познавательной активности студентов преподаватель должен подобрать индивидуальные задания по различным дисципли-

нам, побуждающие обучающегося искать несколько вариантов решения, чтобы устранить внутренние препятствия к развитию творческого мышления, восприятия, представления, воображения, фантазии, уделить внимание работе подсознания, дать возможность для творческого поиска, нахождения новых ассоциаций и связей.

Творческие способности человека могут являться предпосылками к профессиональной инженерной деятельности, так как они позволяют решать задачи, связанные с образным отражением мира. Например, графическая деятельность — это особая форма отражения пространственных образов. Своеобразная выразительность графического языка лучше всего подходит для передачи информации о форме предмета и его зрительном образе, ведь одни слова не решают проблему наглядности, так необходимой в инженерной деятельности. Кроме того, лаконичный графический язык понятен всем. Особое значение он приобретает при обмене технической информацией между специалистами, представляющими различные области науки техники и/или разные народы и культуры.

Элементы творческой деятельности придают рациональному осмыслению реальности эмоциональную окраску. Творческие способности обучающихся проявляются в процессе выполнения заданий, в использовании новых, нетрадиционных способов их представления, что показывает грамотность будущего специалиста в плане усвоения основ профессиональной деятельности.

В развитии творческих качеств личности важную роль играют:

– способности к восприятию, представлению или воображению объекта (соотношение частного и общего, ощущение форм, определение главного);

– способности к профессиональной деятельности (сенсорные и перцептивные способности к представлению), мнемические, иманижитивные и мыслительные процессы;

– устремленность к созданию целостного образа представления;

– индивидуальные особенности субъекта.

Все типы творческих ситуаций связаны между собой, как и этапы творчества. Но каждая из них может играть самостоятельную роль в формировании творческого мышления личности. Например, чтобы повысить интерес к учебе, можно целенаправленно использовать производственные ситуации. Благоприятным условием обучения творчеству является активность обучающегося. Личностные особенности обучающегося, эмоциональные и мотивационные факторы оказывают большое влияние на развитие его креативности. Мотивация способных к творчеству людей основана на стремлении к риску и проверке своих возможностей. В творчестве человек пытается реализовать себя, осуществляя новые способы деятельности.

Развитие творческих качеств студентов не будет в достаточной степени результативным без целенаправленного обучения их технологии творческой деятельности с четко организованным и управляемым мыслительным процессом. Этому способствуют как традиционные, так и активные методы преподавания: экскурсии, лекции, а также конференции, деловые игры, на организации и роли которых мы остановимся подробнее.

### **УЧАСТИЕ СТУДЕНТОВ В КОНФЕРЕНЦИЯХ И ОЛИМПИАДАХ**

В развитии творческих способностей и качеств студентов хорошо зарекомендовали себя студенческие конференции, которые обеспечивают педагогическое взаимодействие преподавателей и будущих специалистов, в результате чего достигается максимум их самостоятельности, активности и инициативы. Конференции могут проводиться в рамках учебной дисциплины, научной проблематики кафедры или вуза. Основными участниками являются сту-

денты. Их цель – развитие навыков научной работы, повышение мотивации студентов к проведению научных исследований. Конференция по любой дисциплине – одна из форм активизации учебного процесса, которая пробуждает не только интерес к ее изучению, но и творческие способности студентов.

Студенческие конференции в Сибирском государственном университете путей сообщения, как правило, проводятся ежегодно и представляют собой особую конструкцию обучения, направленную на расширение, закрепление и совершенствование знаний. Конференции предполагают обсуждение результатов исследований студентов посредством публичной научной дискуссии с представлением различных материалов – докладов, презентаций, тезисов выступлений. Таким образом, конференция является организационной формой занятия, проводимой преподавателями в рамках одной или нескольких учебных дисциплин с целью развития у студентов навыков участия в дискуссиях, аргументации и публичного выступления по определенной теме. Следует обратить внимание на широкие воспитательные возможности студенческих конференций. Они стимулируют самовыражение, самореализацию будущих специалистов. Через систему общения и организацию познавательной деятельности в коллективе формируются установки личности, ее позиции, убеждения, развиваются профессионально значимые качества.

Подготовка к конференции начинается с определения темы, подбора раскрывающих ее вопросов. На практике чаще всего проводятся тематические, заключительные и обзорные конференции. Главное при их организации – создать условия для свободного обсуждения дискуссионных проблем

Конференция по своим особенностям близка к семинару и является его развитием. Требования к подготовке рефератов и докладов для конференции значительно выше, чем для семинаров, так как их используют как средство формирования у будущих специалистов опыта творческой деятельности. Обычно предусматривается нарастание трудностей в содержании индивидуальных заданий. Учебные конференции в нашем вузе

проводятся также в связи с организацией учебной и производственной практик.

В нашем вузе каждый семестр проводятся научно-практические конференции «Наука и молодежь. XXI век» и «Дни науки». Этой весной преподаватели кафедры «Общая информатика» подготовили 19 студентов, выступивших на конференции «Дни науки» в секции «Современные тенденции в развитии информационных технологий». Как показывает практика, обучающиеся выбирают для исследования темы, которые их волнуют. Например, студентами 1-го курса были представлены доклады на темы: «Какой язык программирования при написании сайтов лучше: HTML или PHP?», «Сравнение самых популярных программ для передачи быстрых сообщений», «Коммуникаторы и смартфоны как замена КПК». Студенты выбрали обширный материал по данным темам, использовали и проанализировали различные литературные источники, статьи из журналов и интернет-ресурсы, подготовили красочные презентации. Хотелось бы отметить, что четверо участников конференции выступали с темами, которые они начали изучать еще в 1-м семестре, во 2-м семестре работа была развита, а многие хотят и дальше продолжать свои проекты.

На кафедре графики ежегодно проводятся конкурсы на лучший научный доклад, в которых принимают участие студенты с 1-го по 2-й курс. Цели этих конкурсов таковы:

– познакомить студентов с актуальными проблемами и задачами современной науки и техники в области графических дисциплин, привлечь молодежь к их решению;

– представить результаты научной, творческой и инновационной деятельности студентов;

– организовать интеллектуальное общение вузовской молодежи и взаимнообмен информацией в профессиональной сфере;

– поощрить активность студента в научно-исследовательской работе, техническом и художественном творчестве;

– содействовать повышению авторитета интеллектуальной и творческой деятельности.

Темы для реферата или доклада на конференции выбираются студентами самостоятельно. Например, это могут

быть исторические сведения о развитии графики, история чертежа на Руси, перспективы развития чертежной техники в союзе с компьютеризацией и др. При подготовке к конференции студенты должны самостоятельно изучить дополнительную литературу, отобрать самое интересное, продумать доклады. Будущий специалист в самостоятельной научно-исследовательской работе с элементами творчества должен показать свои способности в формулировании задач исследования, разработке его плана, библиографическом поиске на основе современных информационных технологий, выборе методов исследования, обработке полученных результатов, их анализе и осмыслении, представлении итогов исследования в виде реферата, оформленного с привлечением современных средств редактирования и печати, защите результатов выполненной работы.

Студенческие доклады, как правило, сопровождаются презентацией в программе PowerPoint. Лучшие работы отмечаются дипломами. Пока жюри оценивает работы, представленные на конференцию, проводятся конкурсы, участвуя в которых студенты используют свои знания по дисциплине. Элемент игры при проведении конференции, дух соревнования избавляет ее от сухости, академичности.

Выставки – еще одна форма развития творческой активности студентов. Например, на кафедре графики нашего вуза постоянно организуются выставки по различным темам (декоративно-прикладное искусство, моделирование, лучшая графическая работа, деловая графика, компьютерная графика, многогранники, инженерная графика вокруг нас и др.). На «Сибирской ярмарке» в марте 2008 года на выставке «Учисб–2008» студентка 3-го курса Е. Нефедова представила комплект электронных методических пособий по инженерной графике, выполненных в программе PowerPoint, и получила диплом в конкурсе «Золотая медаль Сибирской ярмарки». Работа по теме исследования будет студенткой продолжена. Это является ярким примером того, как с 1-го курса можно развивать выбранную тему, проводя исследования, публикуя результаты и выступая на различных конференциях.

После выступления на конференции у студентов появляется большой интерес к учебе, желание продолжать ис-

следование темы, повышается авторитет среди одногруппников, так как участник конференции может рассказать много нового, заинтересовать своих однокурсников. Также проявляется желание участвовать в дальнейшей исследовательской работе. Важным является представление материалов научно-исследовательской деятельности на конкурсы различного уровня.

Наши студенты активно участвуют в межвузовских олимпиадах, конференциях и конкурсах. Так, на проходившем со 2 по 5 октября 2007 года в Москве конкурсе «ТВОРЕЦ» (SoftTool, САПР'экспо) была представлена работа студента 2-го курса факультета управления процессами перевозок А. Федотова «Виртуальное представление графической информации».

За годы существования нашего вуза накоплен большой опыт организации научно-исследовательской работы студентов и научно-технического творчества молодежи. Образный и творческий инженерный стиль ума в значительной степени складывается под влиянием учебной, учебно-профессиональной, научно-исследовательской и самообразовательной работы будущего специалиста с первого курса. Подготовка к студенческим олимпиадам и конкурсам по графическим информационным технологиям, различным системам инженерного назначения обеспечивает синтез учебно-познавательной, профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов, включающий как необходимый компонент процесс самообразования.

Если будущие специалисты постоянно участвуют в научно-исследовательской работе, то у них появляется возможность получить грант для проведения дальнейших исследований. В нашем вузе студентам, активно участвующим в исследованиях, устанавливается надбавка к государственной стипендии за особые успехи. За победы в конкурсах, олимпиадах, конференциях они награждаются грамотами или благодарностями, памятными призами, денежными премиями.

Тематика конкурсных заданий на олимпиадах очень разнообразна, что позволяет студентам выбрать наиболее интересные номинации. Приведем примеры конкурсных заданий по различным графическим дисциплинам.

По начертательной геометрии: построение геометрических объектов

и решение задач по их геометрическому позиционированию методами начертательной геометрии с использованием преобразований комплексного чертежа. Задание можно выполнить в различных программах (Компас, AutoCAD, SolidWorks) или просто карандашом.

По геометрическому моделированию: разработка компьютерной модели детали, которая состоит из простых геометрических тел; требуется отобразить все элементы, а также фон, источник света, выбрать материал и выполнить по модели чертеж в соответствии с правилами оформления.

По конструированию и компьютерной графике: необходимо выполнить ортогональные, аксонометрические изображения деталей, сборочные чертежи или чертежи общего вида оригинальных устройств, построенные с использованием прикладного программного обеспечения (Компас, AutoCAD, SolidWorks, APM).

По компьютерной презентации: предлагается разработать товарный знак, логотип, эмблему, открытку и тому подобное или представить статистические данные в графической форме.

По деловой компьютерной графике: требуется выполнить портфолио, разработать фирменный стиль предприятия, создать коллаж по заданной теме из встроенных и разработанных исполнителем рисунков.

По результатам графических олимпиад студенческой молодежи и учащихся школ определяется только личное первенство участников. Лучшие студенты командированы для участия во всероссийских и международных конференциях, проводимых вузами России.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР**

Одной из наиболее эффективных форм обучения, стимулирующих творческое становление студентов, являются деловые игры и занятия с конкретными деловыми ситуациями, которые позволяют объединить знания и умения обучающихся, превратить знания в конкретные действия. Студентам необходимо брать на себя ответственность за принятие самостоятельных решений, выполнять различные должностные профессиональные обязанности. В процессе обучения

с использованием деловых игр повышается интерес к занятиям и к тем проблемам, которые моделируются и разыгрываются в учебной ситуации; изменяется самооценка студентов, развиваются профессионально значимые качества, изменяются взаимоотношения студентов и преподавателей.

По нашим наблюдениям, преимущество деловых игр заключается в том, что, взяв на себя какую-то роль, участники игры вступают во взаимоотношения друг с другом, причем интересы их часто не совпадают. В результате создается конфликтная ситуация, сопровождающаяся естественной эмоциональной напряженностью, что повышает интерес к процессу игры. Участники показывают не только профессиональные знания и умения, но и общую эрудицию и такие черты характера, как коммуникабельность, решительность, оперативность, инициативность, активность.

Поскольку деловая игра представляет собой управленческую имитационную игру, то участники, имитируя деятельность того или иного должностного лица, на основе анализа данной ситуации принимают различные решения. Игра направлена на формирование у студентов умений анализировать практические ситуации, что дает возможность принимать конкретные решения. Во время игры развиваются творческое мышление личности (способность видеть и ставить проблему, оценивать ситуацию, находить вероятные варианты ее разрешения и, проанализировав их эффективность, выбрать наиболее оптимальный) и профессиональные умения специалиста. Формы и методы деловых игр очень разнообразны в зависимости от учебной дисциплины, целей их проведения и конкретной темы и носят межпредметный характер.

В ходе деловых игр элементы педагогики сотрудничества сочетаются с коллективными формами работы, так как многие проблемы решаются совместно (разбор содержания задания, работа со справочной литературой, определение эффективного пути решения конкретной задачи, выявление допущенных ошибок, обсуждение и показ различных приемов техники выполнения чертежей или моделей).

В числе целей проведения деловых игр в нашем случае можно выделить следующие:

– активизация изучения студентами понятий из области инженерной графики;

– использование межпредметных связей, например, с экономическими дисциплинами или информационными технологиями;

– ознакомление студентов с существенными аспектами конкретных производственных ситуаций.

Коллективные действия студентов дают возможность грамотно выполнить задание, избежать существенных ошибок и сократить время на выполнение поставленной задачи.

Таким образом, организация деловых игр, конференций – это показатель активности преподавания дисциплины, что позволяет организовать коллективную деятельность в сочетании с индивидуальным творчеством как студента, так и преподавателя, создать атмосферу эмоционального подъема, ситуацию успеха для каждого студента с учетом возрастных, личностных особенностей, индивидуальных способностей и интересов. Также это позволяет студенту иметь возможность провести самоанализ и дать собственную оценку деятельности в период подготовки к занятиям и в процессе игры. Деловые игры и конференции помогают повысить уверенность обучающихся в собственных силах и знаниях, дают мотивацию к изучению дисциплины, стимулирующей развитие чувства ответственности и коллективизма. В процессе их проведения можно создавать временные инициативные группы из числа студентов для обсуждения и решения поставленной задачи.

Известно, что самые глубокие и результативные, психологические и педагогические исследования не смогут помочь преподавателю в формировании профессионально значимых качеств будущих специалистов, если на занятиях не будет создана особая учебно-познавательная ситуация. Имеется в виду не столько умелое применение активизирующих средств, сколько создание психологических условий, при которых преподаватель изменяется внутренне, постоянно ищет новые эффективные технологии, смело импровизирует на занятиях, создавая свои собственные приемы преподавания. Студенты при этом получают большой личный опыт участия в творческой учебной деятельности, построенной по новому образцу. Если

создается личностно-развивающая ситуация, то она каждый раз протекает по-новому.

Такой подход к проведению учебных занятий требует от преподавателя высокой педагогической культуры, настоящего педагогического мастерства, так как ему необходимо не просто владеть знаниями, а уметь применять их в различных практических ситуациях, оперативно создавать условия и владеть конкретными средствами их организации и контроля над ними, апеллировать к собственному опыту в образовательной цепочке, быть готовым к профессиональному росту. В каждой новой учебной ситуации преподаватель должен быть настроен на успешную профессиональную деятельность, эффективное психологическое управление, создание педагогического контакта, должен быть готов изменять себя и студентов в совместной творческой деятельности.

В Сибирском государственном университете путей сообщения научно-исследовательская работа реализуется на всех этапах подготовки студентов как будущих технических специалистов. Как правило, исследования выполняются ими самостоятельно, за пределами учебного плана, и предполагают достижение результатов, имеющих теоретическое и практическое значение. Научная работа студентов организована как система усложняющихся задач, решение которых приводит к обогащению исследовательского опыта, личностному и профессиональному самоопределению будущих специалистов.

Что касается учебно-исследовательской работы студентов, то она проводится в рамках общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин, предусмотренных учебным планом специальности или направления подготовки кадров. Основной ее задачей является обучение студентов навыкам самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, вооружение методологией и современными методами научных исследований.

## Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997.
2. *Пономарев Я.А.* Психология творчества и педагогика. М., 1976.
3. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989.

## Готовность будущего педагога к проектно-исследовательской деятельности

Определяя основную задачу педагогики будущего, Л.С. Выготский писал, что жизнь в ней должна раскрываться как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому [1].

Проектирование – одна из ведущих форм творческой деятельности человека. Как правило, проектирование преследует цель – создание нового объекта с заранее заданными параметрами. Оно основано на прогнозировании, планировании, исследовании, разработках, принятии решений, отображаемых в проектной документации, макетах и моделях.

Еще недавно понятие «педагогическое проектирование» отрицалось или в лучшем случае воспринималось скептически. В настоящее время педагогическое проектирование определяется как творческий процесс, результатом которого является индивидуальный проект, который создается личностью для себя и ею же внедряется. Н.Н. Суртаева определяет проектирование одновременно и как цель, и как средство, которое выполняет определенные функции и роли в деятельности учителя [2]:

- активизирует развитие творческих способностей;
- способствует реализации индивидуального подхода;
- позволяет учитывать потребности и способности образовательного пространства;
- актуализирует формирование педагогического мышления;
- способствует отработке проективных и исследовательских умений;
- обеспечивает повышение интеллектуальной культуры специалиста.

При определении сущности проектно-исследовательской деятельности в контексте нашей работы мы придерживаемся следующего: это творческий процесс совместной деятельности двух или нескольких субъектов, направленной на поиск решения неизвестного, в ходе которой осуществляются трансляция культурных ценностей и переосмысление педагогической практики, а результатом является проект педагогической инновации.

Как субъект проектно-исследовательской деятельности педагог должен следующее:

- выявлять необходимость в проведении проектно-исследовательской деятельности для осуществления педагогических инноваций;
- ставить проектно-исследовательские задачи;
- планировать проведение исследований;
- выполнять проектно-исследовательские действия;
- анализировать исходные данные и оценивать результаты исследований.

Под готовностью к проектно-исследовательской деятельности мы будем понимать комплекс качеств человека, необходимых ему для выполнения функции субъекта этой деятельности. Мы выделяем четыре группы таких качеств (компонентов готовности): мотивационный, когнитивный, ориентировочный и операциональный.

Мотивационный компонент готовности – это смысл, который проектно-исследовательская деятельность имеет не вообще, а для конкретного педагога. Если она не имеет смысла ценности, т.е. участие в ней не воспринимается как значимое, привлекательное для себя, это означает неготовность педагога к этой деятельности с точки зрения ценностной ориентации. Показателями уровня мотивационной готовности служат:

- интерес к освоению методов проектно-исследовательской деятельности;
- активность участия в проектно-исследовательской деятельности;
- самостоятельность в выборе проектно-исследовательских задач;
- настойчивость в преодолении затруднений при решении проектно-исследовательских задач;
- активность в саморазвитии, стремление узнать, освоить больше, чем предлагают учебные программы.

Когнитивный компонент готовности – это совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать проектно-исследовательские задачи в своей профессиональной деятельности.

Показателями уровня когнитивной готовности к проектно-исследовательской деятельности служат:

- понимание роли и значения решения проектно-исследовательских задач в профессиональной деятельности педагога;
- знание типов проектно-исследовательских задач, решаемых педагогами в своей профессиональной деятельности, и требований к результатам их решений;
- знание требований, предъявляемых к исследовательским проектам и программам;
- знание методов решения проектно-исследовательских задач и условий их применения.

Ориентировочный компонент готовности – это совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в каких-то знаниях и построение образа того, как они могут быть получены в существующих условиях. Ориентировочные действия предшествуют выполнению проектно-исследовательских задач, определяя их состав, цели, методы и сроки.

Показателями уровня ориентировочной готовности служат:

- умение ставить проектно-исследовательские задачи, определяя требования к результатам их решения;

– умение планировать, определять структуру проектно-исследовательских действий;

– умение выбирать адекватные методы выполнения проектно-исследовательских действий;

– умение оценивать качество проектно-исследовательских действий.

Операциональный компонент готовности – это совокупность умений человека выполнять проектно-исследовательские действия, необходимые для решения проектно-исследовательских задач в педагогической деятельности.

Показателем операциональной готовности служит:

– умение применять основные проектно-исследовательские методы: наблюдение, опрос, анкетирование, конструирование, моделирование, проектирование, эксперимент, функциональный анализ, корреляционный анализ.

Для оценки показателей компонентов готовности к проектно-исследовательской деятельности использовались различные методы, а именно анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение, экспертная оценка, самооценка, решение проектно-исследовательских задач разных типов и уровней сложности.

Исследование уровня готовности выпускников к проектно-исследовательской деятельности на основе оценки ее компонентов проводилось на базе Ставропольского государственного университета. В исследовании принимали участие более 600 человек.

Высокий уровень готовности к проектно-исследовательской деятельности показали 34,58% выпускников. В эту группу входят выпускники:

– с интересом относящиеся к профессии в целом и к проектно-исследовательской деятельности в частности, считая это важным для своего будущего;

– самостоятельно ставящие проектно-исследовательские задачи, регулярно участвующие в разработке и реализации исследовательских проектов в составе группы или индивидуально;

– проявляющие активность в саморазвитии, стремящиеся получить больше, чем дают учебные программы, а также понимающие роль и значение решения проектно-исследова-

тельских задач в профессиональной деятельности педагога;

– имеющие знания, достаточные для решения проектно-исследовательских задач всех типов;

– умеющие ставить проектно-исследовательские задачи, самостоятельно планирующие их решение, всегда или почти всегда демонстрирующие умение выбрать адекватные методы исследования;

– адекватно оценивающие качество проектно-исследовательских программ, выявляющие большинство их недостатков, если таковые имеются, и умеющие применять в соответствии с имеющимися условиями все основные методы, которые требуются для решения проектно-исследовательских задач в педагогической деятельности.

Среди выпускников 47,82% имеют средний уровень готовности к проектно-исследовательской деятельности. Вошедшие в данную группу выпускники:

– заинтересованно и ответственно относятся к освоению методов исследования, считая, что это может пригодиться в будущем;

– не регулярно, но участвуют в разработке и реализации исследовательских проектов;

– самостоятельно ставят проектно-исследовательские задачи, но не проявляют должной настойчивости при возникновении затруднений;

– проявляют заинтересованность в саморазвитии, но их активность в этом невысока;

– понимают роль и значение решения проектно-исследовательских задач в профессиональной деятельности педагога;

– имеют знания, достаточные для решения проектно-исследовательских задач большинства типов, и умеют ставить проектно-исследовательские задачи большинства типов, а также самостоятельно планировать их решение, но в сложных ситуациях испытывают затруднения и не справляются с разработкой адекватного плана;

– в большинстве случаев демонстрируют умение выбрать адекватные методы исследования, но в сложных случаях испытывают затруднения при оценке проектно-исследовательских программ и нередко не выявляют часть имеющихся в них недостатков;

– умеют применять в соответствии

с имеющимися условиями часть основных методов исследования.

Низкий уровень готовности к проектно-исследовательской деятельности показали 17,60% выпускников. Согласно данным исследования, входящие в эту группу выпускники:

– ответственно относятся к освоению методов проектно-исследовательской деятельности, но не уверены, что это важно для их будущего;

– проявляют некоторый интерес к несложным проектно-исследовательским задачам и заданиям, но у них отсутствует творческая активность и настойчивость при их решении;

– изредка могут участвовать в реализации исследовательских проектов в составе группы, но самостоятельно такие проекты не разрабатывают; активности в саморазвитии не проявляют или она невысока;

– слабо понимают роль и значение решения проектно-исследовательских задач в профессиональной деятельности педагога, имеют знания, достаточные для решения некоторых наиболее простых проектно-исследовательских задач;

– умеют ставить только некоторые типы проектно-исследовательских задач, а при планировании их решения используют стандартные планы, т.е. планирование исследования репродуктивно;

– во многих случаях не могут адекватно оценить качество исследовательских программ и не замечают имеющихся в них недостатков;

– применяют в соответствии с имеющимися условиями только некоторые методы исследования.

Процесс формирования у будущих педагогов готовности к проектно-исследовательской деятельности предполагает качественный переход от низкого уровня к более высокому. Такой переход невозможен при ассоциативно-репродуктивной форме обучения, он требует обучения в активных деятельностных формах.

## Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М., 1982.

2. *Суртаева Н.Н.* Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на примере естественнонаучных дисциплин): дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995.

# Обеспечение качества подготовки по физике студентов технических специальностей в инновационном высшем учебном заведении

## СИСТЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ

Известно, что физика — ядро комплекса естественных наук и одна из главных составляющих учебного процесса на естественнонаучных и технических факультетах вузов.

Поэтому в Воронежском институте высоких технологий при изучении студентами дисциплины «Физика» большое внимание уделяется поисково-исследовательской деятельности, направленной на повышение качества подготовки специалистов. Суть ее состоит в следующем. В начале семестра студентам предлагается перечень вопросов традиционной программы по дисциплине «Физика», и каждый студент выбирает тот перечень, который он хочет изучить более углубленно. Затем с помощью Интернета он самостоятельно составляет для себя программу исследования по заинтересовавшему его вопросу.

Простое копирование найденного в Интернете материала полностью исключается. Студент должен предложить собственную версию изложения исследуемой области, стремясь привнести что-то новое. От преподавателя студенты получают полезные, но не обязательные рекомендации, касающиеся повышения эффективности индивидуальной исследовательской работы. В итоге традиционный курс физики обогащается поисково-исследовательской деятельностью студентов, которая в будущем обязательно сыграет важную роль в случае продолжения ими образования в магистратуре, аспирантуре, а также, безусловно, и в профессиональной деятельности.

В настоящее время в нашем вузе студенты всех технических специальностей (как очной, так и заочной форм обучения), изучающие физику, полностью обеспечены созданными нашими преподавателями качествен-

ными учебно-методическими комплексами по всем разделам этой дисциплины. Эти комплексы содержат:

- информацию об изучаемой дисциплине (четко сформулированные цели, задачи, место ее в учебном процессе, сведения о содержании и видах учебной работы);

- рабочие учебные материалы (рабочую программу, тематический план, перечень лекционных, практических и лабораторных занятий, график изучения дисциплины);

- информационные ресурсы (полный курс лекций, учебное пособие, методические указания к практическим и лабораторным работам, библиографический список, перечень технических и информационных ресурсов, необходимых для изучения дисциплины);

- блок контроля усвоения дисциплины (методические указания к выполнению контрольных работ, задания, предназначенные для контрольных работ, тренировочные тесты по каждому разделу дисциплины «Физика», вопросы для подготовки к зачетам и экзаменам).

Приведенная выше структура учебно-методических комплексов удобна для размещения учебного курса на сайте Воронежского института высоких технологий. Заметим, что студенты нашего вуза могут получить эти комплексы как в электронном, так и в печатном виде [9–13].

Для обеспечения качества подготовки студентов технических специальностей по дисциплине «Физика» мы используем новейшие педагогические технологии. На помощь нам приходят интерактивные технологии, которые полезны и удобны в учебном процессе. При изучении дисциплины «Физика» стало возможным на большом экране не только показывать необходимую информацию, но и простым касанием руки или маркера работать с текстом, фор-

мулами, картинками. Таким образом, участвуя в изменении виртуального пространства, студент более глубоко вовлекается в учебный процесс, что, как правило, приводит к значительному повышению успеваемости. А у педагога появляется возможность более творчески подойти к изложению материала: использовать 3D-анимацию, видео-, аудиоматериалы и flash-анимацию, не применяя дополнительных технических средств.

Созданные с помощью интерактивных технологий интересные видео- и аудиоматериалы позволяют преподавателю, в отличие от традиционных методов, увлечь студентов, демонстрируя виртуальный музей, где собраны все материалы по дисциплине «Физика». Нужная для студентов информация по изучаемой дисциплине хранится в компьютере, подключенном к доске. Умелые вставки отрывков из учебных фильмов, документального и научного кино помогают привлечь внимание студента и повысить его интерес к дисциплине «Физика». При этом повышается усвояемость нового материала и, как следствие, качество подготовки студентов.

При использовании интерактивных технологий педагоги в процессе подготовки к лекционным занятиям обретают новое видение своей дисциплины, они глубже осмысливают ее структуру, у многих появляется интерес к применению новых методик обучения, что, в свою очередь, повышает качество преподавания.

Развитие физического мышления при изучении курса физики — одна из наиболее актуальных задач обучения. Задача преподавателя — научить будущего инженера физическому мышлению без зазубривания и простого запоминания тех или иных законов и формул. Студент должен понимать сущность различных явлений и процессов. Эту задачу позволяет

решить цельный, логически последовательный, доказательный, концептуально выверенный и, что не менее важно, интересный курс лекций по дисциплине «Физика». Ни в коем случае лекция не должна превращаться в диктант и состоять из набора бездоказательных утверждений, требующих простого зазубривания. Для понимания студентами исторической перспективы физических открытий в курс физики полезно ввести вопросы истории развития физических идей.

Поскольку лекция – это ведущая форма обучения в вузе, то в основе ее должны лежать креативные методы, прежде всего проблемное и диалогическое изложение. Лекция должна стимулировать развитие творческих способностей. Студенты должны в преподавателе видеть активного участника процесса обучения, который представляет им учебную информацию, а сами выступать в роли ее заказчиков. Свидетельством овладения изучаемым материалом является демонстрируемые студентами знания.

При подготовке курса лекций необходимо внимание должно уделяться повторению основополагающих положений школьного курса физики, поскольку большинство студентов, поступающих в наш вуз, знают физику формально.

В последнее время в связи с внедрением информационных технологий появились новые формы и методы обучения и существенно обогатились традиционные [9]. Их комплексное применение с ориентацией на высокую эффективность каждого академического часа, каждой минуты учебных занятий дают основание говорить об инновационном характере учебного процесса.

### **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ**

Разработка мультимедийных информационных ресурсов для сопровождения лекционных занятий – это очередной этап модернизации учебно-методического комплекса дисциплины «Физика». Нами проведен эксперимент по использованию в ходе лекций мультимедийного проектора. Процесс подготовки мультимедийного курса лекций по естественнонаучной дисциплине существенно отлича-

ется от такового для гуманитарных дисциплин. Достаточно отметить необходимость использования большого количества математических и физических формул.

Мультимедийный курс лекций по дисциплине «Физика» создан в виде компьютерных презентаций в формате Power Point. Тематика лекций соответствует рабочим программам, составленным на основании государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Презентационная программа к каждой лекции содержит слайды, включающие тему, план лекции и ключевые понятия, отображающие изучаемый материал. При раскрытии темы лекции информация на слайд выводится постепенно, по мере изложения материала. Темп показа слайдов изменяется лектором в зависимости от восприятия материала аудиторией. В зависимости от уровня подготовки студентов количество слайдов лекции-презентации может быть увеличено.

При создании слайдов использовались различные приемы. Одним из них является прием квантования информации – текст выводится на экран небольшими блоками (от одного до двух предложений). Сложное изображение на экране строится постепенно – сначала появляются основные элементы, которые в дальнейшем достраиваются линиями связи, второстепенными элементами, выносками с поясняющим текстом и т.д. Такой прием применялся при выводе формул, построении рисунков. Для того чтобы объяснить некоторые явления и эффекты, использовалась анимация.

В отличие от традиционной рассматриваемая форма лекции характеризуется высокой иллюстративностью и достоверностью представляемого материала. При этом во время лекции каждый студент имеет перед собой отпечатанный полный конспект лекций по дисциплине «Физика». Студенты слушают лекции, а в своих конспектах делают пометки. В библиотеке Воронежского института высоких технологий студенты могут взять конспекты лекций в электронном виде, на которые получены регистрационные номера в Государственном фонде алгоритмов и программ [10–13].

После поставленного эксперимента было проведено анкетирование среди студентов различных специаль-

ностей очной и заочной форм обучения. В эксперименте приняли участие 400 человек. Анализируя результаты анкетирования, мы пришли к выводу: что 78% опрошенных студентов считают, что использование новых технологий при чтении лекций позволяет лучше усвоить программный материал.

Внедрение в учебный процесс мультимедийных технологий дает возможность создать условия для использования наиболее эффективных форм передачи информации. У преподавателя также появилась возможность сэкономить время, связанное с процессом писания на доске, и потратить его на дополнительные объяснения и приведение различных иллюстративных примеров.

Лабораторные работы в нашем вузе проводятся как традиционными методами, так и с использованием новых технологий. В многоуровневом компьютеризированном лабораторном практикуме сочетаются преимущества реального эксперимента с мультимедийными возможностями персонального компьютера, необходимыми для имитационного моделирования. Использование многоуровневых лабораторных работ придает лабораторному практикуму исследовательский характер.

В экспериментальных группах выполнялись разноуровневые лабораторные работы с применением инновационных компьютерных и педагогических технологий, а в контрольных группах лабораторные работы проводились по традиционной методике. Результаты, полученные при постановке многоуровневых лабораторных работ, подтверждают эффективность компьютеризации лабораторного практикума. Это видно из представленной ниже гистограммы (рис. 1).

Преподавателями нашего вуза написано учебное пособие «Практические занятия по физике (раздел “Механика”)), предназначенное для студентов, обучающихся по специальностям «Информационные системы и технологии», «Пожарная безопасность». Это пособие ориентировано на студентов, которые учатся по ускоренной программе, т.е. для выпускников техникумов и колледжей, которые пришли в вуз специалистами в какой-то определенной области. Этим студентам, изучавшим физику на 1-м курсе среднего специального

учебного заведения, необходимо освоить его в более фундаментальном изложении [1].

Пособие содержит основные формулы, формулировки законов, приме-

ких фундаментальных законов физики или их следствий. Прежде чем приступить к решению задач, студенту необходимо изучить теоретическую часть вопроса. Решение большинства

без непосредственного участия преподавателя. Она, как правило, обеспечивает качественную подготовку студента. Этому способствуют различные формы текущего контроля (выполнение докладов, рефератов, контрольных работ, текстовых заданий, участие в олимпиадах), которые дают рейтинговую оценку текущей успеваемости каждого студента по дисциплине «Физика».

Преподаватель должен увлечь своим предметом каждого студента и научить его самостоятельно пополнять свои знания, используя различные методы организации учебной деятельности. Для успешной самостоятельной учебной деятельности студентам необходима помощь преподавателя, который призван направлять ее в нужное русло. Студенты обязательно должны анализировать свою самостоятельную учебную деятельность: задавать вопросы; выступать перед аудиторией; проводить самоконтроль.

В ходе самостоятельной работы студентам необходимо следующее:

- ставить ее цели и задачи;
- выделять главные вопросы;
- обобщать и систематизировать;

ры решения задач, а также задачи для самостоятельной работы, подобранные по принципу «от простого к сложному». Задачам предшествует краткое изложение теоретических основ каждого раздела механики. Отличительной особенностью пособия является наличие раздела, посвященного повторению базовых моментов курса физики.

Студентам предоставляется возможность самостоятельно оценить уровень обучения: раздел включает повторение, тестовые задания уровней А и В, задачи с развернутым ответом уровней В и С. Задания уровней А, В, С соответствуют требованиям единого государственного экзамена по физике за курс средней школы:

- уровень А – задания базового уровня сложности;
- уровень В – задания повышенного уровня сложности;
- уровень С – задания высокого уровня сложности.

Пособие содержит справочный материал: таблицы физических величин, элементы векторной алгебры, которые необходимы при решении задач по физике, константы и др.

Рассматриваемое пособие учит студентов решать физические задачи. В первую очередь каждому обучающемуся необходимо вникнуть в смысл задач, предложенных для самостоятельного решения, установить все ли данные имеются, найти в таблицах недостающую информацию. В основу каждой физической задачи положено проявление одного или несколь-

ких физических задач расчетного характера мы предлагаем разделить на этапы (рис. 2) [13].

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТАМ

В современных условиях студент в учебном процессе из пассивного потре-

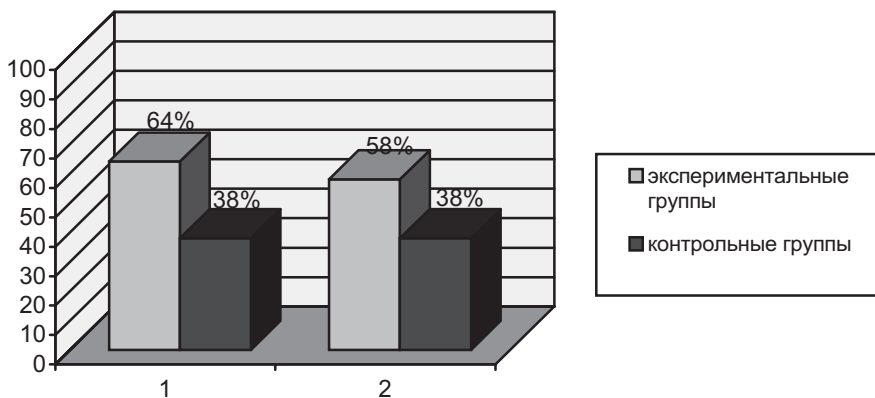


Рис. 1. Гистограмма результатов итогового контроля по уровням усвоения лекционного материала и лабораторного практикума в контрольных и экспериментальных группах, %

бителя знаний становится основным участником процесса потребления. Тем большее значение надо придавать контролируемой самостоятельной работе студента. Самостоятельная работа студентов – это активный способ приобретения ими новых знаний и умений

- анализировать;
- правильно составлять алгоритм решения задачи;
- находить необходимую информацию из различных источников;
- получать информацию с помощью технических средств.

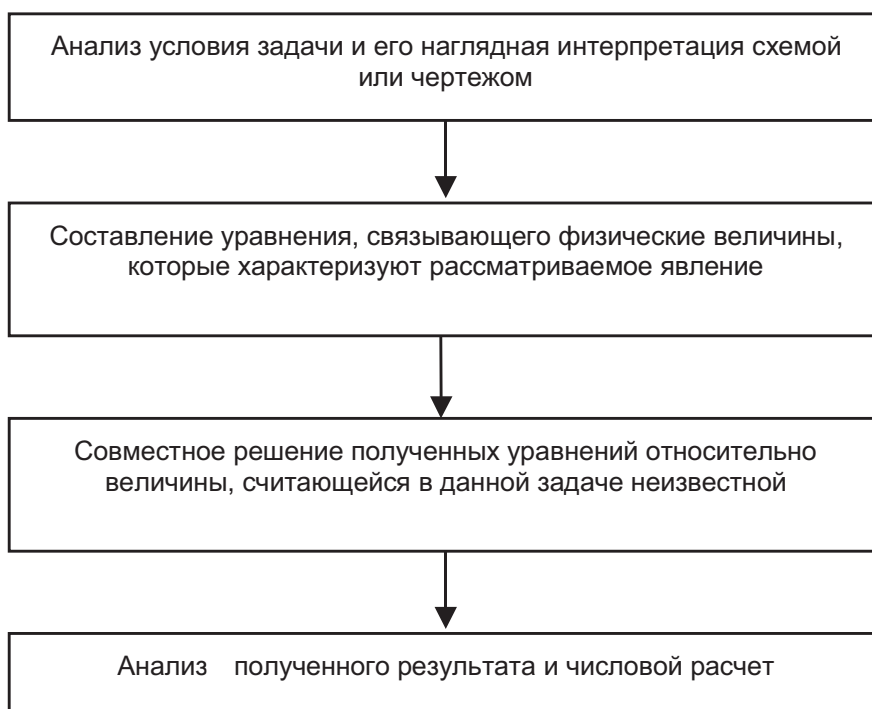


Рис. 2. Этапы решения задач

В результате у студентов должен сформироваться рациональный подход к организации учебной деятельности, который не только позволит повысить эффективность изучения учебного материала, но и поможет в

овладении навыками научной организации труда в выбранной профессии.

Резюмируя сказанное отметим, что использование инновационных педагогических технологий, современных методов обучения, стимулирующих актив-

ную учебно-познавательную деятельность студентов, обеспечивает существенное улучшение качества подготовки будущих специалистов по физике, а значит, и по всему комплексу естественных и технических дисциплин.

## Литература

1. Антипов С.А., Дубовицкая Т.В., Корovina З.В., Струкова С.В. Практические занятия по физике (механика): учеб. пособие. Воронеж, 2007.
2. Балацкий Е.В. Куда же идут наши университеты?! // Высшее образование сегодня. 2006. № 1.
3. Волков А.Н. Взаимодействие педагогического сообщества на основе сетевых телекоммуникаций // Профессиональное образование. 2006. № 4.
4. Эгаа П. Современные тенденции в сфере высшего образования в Европе // Высшее образование сегодня. 2006. № 1.
5. Колесов В. П. О классификации компетенций // Высшее образование сегодня. 2006. № 2.
6. Мартыненко О.О. Инновационное проектирование учебного процесса Владивостокского государственного университета экономики и сервиса // Высшее образование сегодня. 2006. № 2.
7. Струкова С.В. Роль информационных технологий в образовательном процессе при изучении студентами технических вузов предмета «Физика» // Математическое и компьютерное моделирование естественнонаучных и социальных проблем: сб. ст. / под ред. И.В. Бойкова. Пенза, 2007.
8. Струкова С.В. и др. Компьютеризованные учебно-методические материалы для студентов очной формы обучения по направлению 230100 «Информатика и вычислительная техника (I курс, 1-й семестр)» / Воронеж. ин-т высоких технологий. Воронеж, 2006.
9. Струкова С.В. и др. Компьютеризованные учебно-методические материалы для студентов очной (ускоренной) формы обучения по специальности 230201 «Информационные системы и технологии (I курс, 1-й семестр)» / Воронеж. ин-т высоких технологий. Воронеж, 2006.
10. Струкова С.В. и др. Компьютеризованные учебно-методические материалы для студентов заочной (ускоренной) формы обучения по специальности 230201 «Информационные системы и технологии (I курс, 1-й семестр)» / Воронеж. ин-т высоких технологий. Воронеж, 2006.
11. Струкова С.В. и др. Компьютеризованные учебно-методические материалы для студентов заочной (ускоренной) формы обучения по специальности 230201 «Информационные системы и технологии (I курс, 2-й семестр)» / Воронеж. ин-т высоких технологий. Воронеж, 2006.
12. Шапкин В.В., Василенко Н.В. Научное сопровождение инновационных процессов в профессиональном образовании // Профессиональное образование. 2006. № 4.
13. Шихова О.Ф. Сертификация стандартов высшего профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2006. № 1.

Н.Е. Синичкина,  
Санкт-Петербургский государственный университет

# Педагогическая практика будущих учителей русского языка и литературы через призму инновационной деятельности

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Концепция реформирования российского образования признает «необходимость формулирования общенациональной образовательной политики, которая позволит достичь современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства» [5, с. 403]. Очевидно, что достижение этих целей станет возможным лишь в результате продуманных действий в области непрерывного пе-

дагогического образования с учетом социально-экономических и культурных реалий новой России.

Проблема подготовки учителя для современной российской школы — одна из самых актуальных тем дискуссий научно-педагогического сообщества. В книге «Методология педагогики: новый этап» В.В. Краевский и Е.В. Бережнова указывают на то, что «школа нуждается в специалистах, обладающих методологической культурой, не игнорирующих научное знание в области педагогики и способ-

ных использовать его в интересах практики. Однако эта культура формируется не стихийно. Необходима длительная, целенаправленная работа в ходе профессиональной подготовки будущих учителей» [7, с. 118].

Формирование методологической культуры — процесс, который предполагает установление особого взаимодействия между вузом и школой. По справедливому мнению, прозвучавшему на Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических учебных за-

ведений в Российской академии образования, «укрепление связи между школой и вузом необходимо рассматривать как одну из составляющих миссии высшей педагогической школы» [2, с. 66].

Особым этапом в становлении профессиональной компетенции будущего учителя-словесника является педагогическая практика. Согласно требованиям к уровню подготовки выпускника по специальности 032900 «Русский язык и литература» студент-филолог должен уметь решать типовые задачи профессиональной деятельности, среди которых выделяются, такие как: «осуществление процесса обучения русскому языку и литературе в соответствии с образовательной программой; планирование и проведение занятий по русскому языку и литературе с учетом специфики тем и разделов программы и в соответствии с учебным планом...» и др. Анализируя педагогические стандарты в свете компетентного подхода, Е.В. Бережнова приходит к обоснованному выводу о том, что функцию интегрального показателя качества подготовки специалиста определяет сложное умение — решение учителем педагогических задач. Умение студентов решать педагогические задачи формируется, в том числе, и в процессе практики. Именно практика создает объективные предпосылки для формирования данных умений на новом качественном уровне за счет включения студентов в реальную педагогическую среду.

### **ИННОВАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА**

В рамках данной публикации мы представим инновации в области проведения педагогической практики на филологическом факультете Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, внедренные в 2002–2007 годы. Данный опыт базируется на понимании предмета педагогики высшей школы как проектирования процесса совместной деятельности преподавателя и студента, который заключается «в создании оптимальных условий для самовоспитания, саморазвития личности» [12, с. 14]. В контексте нашего опыта речь идет о проектировании полисубъектного образовательного процесса, поскольку в совместную инновационную деятельность одновременно включаются и

школьники, и студенты-филологи, и учителя-словесники, и преподаватели вуза, и руководители школ.

В современной дидактике «к основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.» [7, с. 297]. Наш опыт педагогической практики основывается на введении так называемых улучшающих технологий, которые обеспечивают «значительные преимущества», не являясь при этом принципиально новыми технологиями и подходами [7, с. 299].

Одним из инновационных подходов в организации педагогической практики является предваряющая ее научно-практическая конференция. В отличие от традиционной установочной конференции, она включает несколько этапов. Первый этап — показательные уроки учителей-словесников по русскому языку и литературе. На втором этапе в режиме круглого стола проводится совместная рефлексия учителей, студентов-филологов и преподавателей вуза. Третий этап — «студенческие чтения»: будущие учителя предлагают для коллективного обсуждения свои исследовательские работы по вопросам педагогики и психологии, методики преподавания русского языка и литературы, филологии (темы докладов соотносятся с содержанием показательных уроков). Последний этап конференции — итоговая рефлексия всех субъектов образовательного процесса, в контексте которой студенты получают рекомендации к предстоящей практике.

Рассуждая о роли педагогического научного знания, В.В. Краевский и Е.В. Бережнова выделяют функции педагогического опыта в системе связи науки и практики. Одна из них «заключается в том, что он предоставляет эмпирический материал для научного изучения, поскольку именно в нем возникают непредвиденные ситуации и проблемы, которые становятся объектами научного исследования... Другая функция проявляется в том случае, когда опыт удачен. Тогда он может служить для многих педагогов-практиков образцом хорошей работы. Однако значение таких образцов ограничено. Они полезны не для ко-

пирования, а для осмысления и, возможно, подражания в пределах, которые волен установить каждый, кому этот опыт покажется приемлемым в каком-то отношении» [6, с. 111]. Подчеркнем, что данный факт мы приводим в качестве одного из критериев оценки деятельности педагога, заключающегося в возможности «творческого применения опыта другими педагогами» [6, с. 117]. Описанный инновационный опыт проведения научно-практической конференции, открывающей педагогическую практику, послужил импульсом для создания учебного пособия по методике преподавания русского языка, в работе над которым принимали участие преподаватели вуза, студенты-филологи и учителя-словесники. Это пособие используется в качестве средства, дополняющего основные учебники по курсу методики русского языка, в ряде средних и высших педагогических учебных заведениях России.

В качестве инновации в проведении педагогической практики мы рассматриваем также портфолио. Классический отчет студентов по итогам практики включает конспекты зачетных уроков и внеклассных занятий, описание учебных комплексов по русскому языку и литературе, характеристики учителей-методистов о деятельности студентов-стажеров и др. Нередко отчеты студентов становятся лишь формальностью: читая их, трудно увидеть личность будущего учителя, ее развитие. Создание студентами по итогам педагогической практики портфолио помогает изменить ситуацию. Технология портфолио, предложенная в середине 1990-х годов учеными Западной Европы, в российской педагогике начала XXI века признана одной «из важных составляющих личностно-ориентированного... обучения в современной средней и высшей школе» [13, с. 62–63]. Портфолио трактуется как коллекция работ студента, отображающая его участие в учебном процессе, служащая «свидетельством эффективности процесса обучения, мерилем его результатов для студента и установления обратной связи» [8а, с. 10–11]. Кроме того, портфолио выступает «как документ, в котором отражено развитие студента и результаты его самовыражения; как демонстрация стилей обучения, свойственных студенту, сторон его интеллекта и особенностей его культуры... как воз-

возможность для студентов рефлексии собственных изменений» [4, с. 265]. По результатам опросов студентов такая форма представления материалов позволяет им проявить свое творчество. «Возможность творчества в профессиональной деятельности» [8, с. 171], по нашим наблюдениям, является особой потребностью студентов-филологов. В подтверждение сказанному приведем некоторые данные эксперимента, прошедшего в 2007 году на филологическом факультете Санкт-Петербургского государственного университета (специальность 021700 «Филология»). Студентам был предложен выбор: представить в качестве итогового отчета по практике только конспекты уроков и характеристику из школы (традиционный подход) или выполнить портфолио. Порядка 70% студентов выбрали портфолио, что свидетельствует, в том числе, об их желании творческой самореализации.

Образовательный маршрут педагогической практики студентов – будущих учителей русского языка и литературы – представлен в специальном пособии [10]. Проиллюстрируем фрагмент пособия, в котором обозначен порядок оформления портфолио – образец выполнения ряда творческих работ выпускниками ЛГУ им. А.С. Пушкина 2007 года

\* \* \*

Содержание портфолио студентов-стажеров 5-го курса включает в себя следующее:

- информацию о разработчике;
- личный педагогический девиз, эпиграф к практике;
- отзывы о педагогической практике – учителей, студентов, учащихся, собственный отзыв;
- конспект зачетного урока по русскому языку;
- конспект зачетного урока по литературе;
- конспект внеклассного занятия по литературе;
- самоанализ проведенного урока русского языка;
- самоанализ проведенного урока литературы;
- эссе;
- характеристику студента-стажера;
- документацию.

#### ЭПИГРАФ К ПРАКТИКЕ

Размышляя над эпиграфом к практике, я пришла к простому выводу –

не ищи далеко. Личным девизом не может стать случайно обнаруженная в книге «Мудрые мысли» цитата древних. Логичнее трансформировать собственный опыт в осознанное принятие высказывания давно близкого тебе авторитета. Для меня таким стал Н.В. Гоголь, с прозорливой гениальностью обозначивший постулат современной педагогики в своих трудах. Он как-то написал: «Уча Других, также учишься». Чем не концепция субъект-субъектных отношений, принимаемых ныне за аксиому? Это близко моему пониманию учебного процесса – настоящим педагогом является тот и только тот, кто способен принять позицию как обучающего, так и обучаемого. С этой установкой я пришла в школу и сознательно реализовывала ее в своей педагогической деятельности (О. Львова)

#### ОТЗЫВ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Моя практика на 5-м курсе явилась закономерным итогом четырехлетнего обучения в педагогическом вузе. И ее результаты показали, что я не зря выбрала профессию. Я получила огромное удовольствие и, что немало важно, удовлетворение от выполненной работы. Удача улыбнулась мне еще в прошлом году, когда мне повезло работать воспитателем в ВДЦ «Орленок». Этот опыт стал для меня поистине бесценным, а спектр неожиданно открывшихся возможностей – почти неисчерпаемым. Работа вожатой укрепила веру в собственные силы, и я без страха перешагнула порог школы в конце января. И в тот момент я во второй раз осознала, как мне повезло. Моим наставником стал замечательный педагог Ираида Ивановна Баранова. Я всегда преклонялась перед ее талантом, даже будучи школьницей, лишенной, к сожалению, возможности обучаться у этого замечательного человека. Присутствуя на уроках, готовясь к собственным занятиям, я не уставала поражаться трудолюбию, упорству, терпению и выдержке Ираиды Ивановны. Ее уроки – маленькие шедевры, а она сама – виртуозный дирижер. Невозможно было ударить в грязь лицом, имея такого наставника. Мне поручили 6-й класс, совсем крохотный по нынешним меркам, 10 девочек и 2 мальчика, всего 12 учеников. И мы начали работу. Именно мы, потому что за всю практику мне, к

счастью, очень редко приходилось использовать конфликтные местоимения второго лица. Я учила своих детей, а они в чем-то просвещали меня. Каждое утро я с удовольствием шла на работу. И каждый день был полон открытий. Как тут не удивляться, когда грозная завуч Наталья Вениаминовна, еще недавно называвшая тебя Олькой, обращается официально, по имени-отчеству, пряча лукавые чертики в глазах? Как не улыбаться, слыша радостное детское «Здравствуйте, Ольга Викторовна!»? Как не почувствовать крылья за спиной, получив похвалу от своего наставника? И тогда издержки профессии уходят на второй план, забываются и трудности, и огорчения. Несомненно, профессия учителя – одна из самых тяжелых и, к сожалению, не оцененная по достоинству государством. Но когда понимаешь, что ты держишь в руке чудо, которым готова поделиться с окружающими, что важнейшее дело воспитания молодого поколения ложится на твои плечи. Как тут дрогнуть? Отступить? Обмануть чьи-то надежды?

Мой опыт работы в школе оказал на меня огромное влияние, и самой большой наградой для меня стали даже не отметки в характеристике, а слова благодарности детей, сказанные ими в конце практики. Это ли не счастье учителя? (О. Львова)

#### СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ (ЭССЕ)

Главное – идти. Дорога не кончается, а цель – всегда обман зрения странника: он поднялся на вершину, но ему уже видится другая; достигнутая цель перестает ощущаться целью. Но ты не сдвинешься с места, если не примешь того, что существует вокруг тебя. Я не верю в отдых.

*Антуан де Сент-Экзюпери*

Готовясь к уроку в новом классе, я каждый раз задумывалась над тем, что и как говорить, как привлечь внимание детей к уроку и, в частности, к языку, как показать его богатейшие возможности, как выстраивать взаимоотношения с детьми... Море вопросов, ответы на которые сегодня можно найти в книгах по методике и педагогике, психологии и философии,

языкознанию и риторике. Но познать все это — одно, реализовать, сгенерировать знания в умения и навыки — совершенно другое.

В процессе прохождения педагогической практики происходит становление, прежде всего, коммуникативной компетенции студентов-стажеров. Ведь речь учителя — образец, которому подражают ученики, а значит, учитель-словесник должен не только соблюдать все правила и нормы языка, но и говорить логично, эмоционально, образно, правильно расставлять логические ударения, делать паузы. Вначале было Слово. Благодаря слову происходит взаимодействие учителя и ученика. Мы (учителя, студенты-стажеры) не только проверяем, выучены ли новые правила, прочитан ли параграф учебника, но и развиваем личность школьника (языковую личность!), формируем его коммуникативную компетенцию. Но это происходит лишь в том случае, если словесник сам в полной мере овладел словом, различными видами речевой деятельности. Однако здесь есть еще один подводный камень: слово в образовательном процессе традиционно реализуется через учителя, который старается донести содержание учебного предмета. Возникает вопрос: А где слово ученика? Учителям очень удобно, чтобы ученики молчали и слушали, молчали и писали, молчали и читали; и становится привычно слышать звучащее слово учителя и «молчаливое» слово ученика.

Слово и мнение учителя зачастую превалируют, доминируют над учениками. Все мы слышали о таком понятии как «золотое сечение». Целое всегда состоит из частей, части разной величины находятся в определенном соотношении друг к другу. Принцип золотого сечения — высшее проявление структурного и функционального совершенства целого и его частей в растительном мире и физиологическом строении животных и человека, в мире математики, техники и литературы, в мире музыки и живописи... На сегодняшний день говорят уже о более или менее точном числе, которое равняется 1,625, и если исходить из данной величины, то получается, что урок можно поделить на две части: 27 и 18 минут. Может быть, таким должно быть соотношение между «словом учителя» и «словом ученика»?

При подготовке к практическому занятию, семинару или лабораторной работе студенту важно найти нужную информацию, в меньшей степени задумываясь о том, как и что говорить. Студенты уверены в компетенции наших преподавателей, которые всегда помогут, исправят, поправят. В школе все с точностью наоборот. Здесь на тебя смотрит 20–25 пар глаз, кто с уважением и вниманием, кто с равнодушием и безразличием, кто с явным ехидством. Здесь нет права на ошибку (как минимум первое время), если ты хочешь стать образцом для подражания. Учитель-словесник должен владеть в полной мере и орфографическими, и пунктуационными знаниями, владеть и богатством своего языка и всеми его нормами. Поэтому наша филологическая подготовка должна быть безукоризненной...

Полноценное становление профессиональной компетенции происходит благодаря прохождению педагогической практики, благодаря тому, что мы пытаемся обогатить личность школьника, благодаря тому, что этот процесс имеет обратную связь: обогащая, мы обогащаемся сами. Это и есть дополнительный импульс для самостоятельного поиска. А как говорила Анри Бассис: «Я ищу, значит учусь» (Е. Андреева).

(Позволим себе не комментировать творческие работы студентов, оставляя право проанализировать эссе просвещенным коллегам. Заметим лишь, что сегодня, в эпоху системного кризиса профессионального педагогического образования, когда наши выпускники не идут работать в школу, читать такие сочинения твоих учеников — подлинная радость.)

\* \* \*

Описанные инновационные подходы к организации педагогической практики создают, по нашему убеждению, оптимальные условия для следующего:

- становления педагогической позиции будущего учителя-словесника;
- расширения и систематизации знаний студентов по методикам преподавания;
- осознанного обучения ими школьников русскому языку и литературе;
- развития речевых умений студентов, развития их критического мышления и способностей к исследовательской деятельности.

Думается, полученные в ходе апробации инноваций результаты отве-

чают таким принципам «стиля нового педагогического (гуманитарного) мышления», как диалогичность, метафоричность, понимание и рефлексивность [9, с. 92].

## Литература

1. *Бережнова Е.В.* Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М., 2007.
2. *Глебова Г.Ф.* Миссия высшей педагогической школы и проблемы подготовки учителя для современной российской школы: сб. материалов. М., 2007.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031900 «Русский язык и литература» (утверждено 31 января 2005 года).
4. *Загашев И.О.* Критическое мышление: технология развития. СПб., 2003.
5. История педагогики / под ред. Н.Д. Никандрова. М., 2007.
6. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения. Дидактика и методика. М., 2007.
7. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Методология педагогики: новый этап. М., 2006.
8. *Роботова А.С., Шапошникова И.Г., Родионова В.А.* и др. Профессия — учитель / под ред. А.С. Роботовой. М., 2005.
- 8а. *Саффокова С.* Портфолио как способ научить письменной аргументации // Перемена. 2001. № 6.
9. *Сенько Ю.В., Фроловская М.Н.* Педагогика понимания. М., 2007.
10. *Синичкина Н.Е., Зинкевич Е.Р., Жиркова М.А.* Технология организации методической и стажерской практики студентов IV и V курсов филологического факультета. СПб., 2006.
11. *Синичкина Н.Е., Зинкевич Е.Р.* Практическая методика русского языка: учеб. пособие по курсу «Теория и методика обучения русскому языку». СПб., 2005.
12. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2001.
13. *Стрельцова Т.В.* Портфолио: методический учебный портфель // Вузовские формы обучения: современное состояние и перспективы развития: материалы межвузов. науч.-практ. конф. / сост. А.Д. Дейкина, Е.Г. Шатова, Л.Ю. Комиссарова. М., 2007.

# Концептуальные основы формирования педагогической компетентности родителей в профессионально-замещающей семье

## **ИНСТИТУТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ**

Под воздействием социально-экономических, а также политических изменений, характерных для современного периода, происходит трансформация сложившихся социальных институтов. Это затрагивает, прежде всего, семью — основной институт воспитания и социализации личности будущего гражданина, труженика и семьянина. Нестабильность семьи в условиях системного социального кризиса и региональных конфликтов, девальвация ряда нравственных ценностей, потери привычных культурных установок и ориентаций способствовали возникновению и распространению такого негативного явления, как социальное сиротство.

Создавшаяся ситуация объективно требует усиления роли семьи в воспитании и коррекции социализации детей. Тем более что безнадзорность детей и распространение среди них девиантного поведения продолжают оставаться одной из наиболее острых проблем развития современного российского общества. По данным Комитета Государственной Думы по делам женщин, семьи и молодежи ежегодно в России без попечения родителей остаются свыше 100 тысяч детей, а за последние десять лет количество детей-сирот у нас в стране увеличилось с 350 до 750 тысяч. Официальные сведения о численности детей-сирот в стране нашли свое подтверждение и в информации, представляемой общественными организациями, в частности Детским фондом. По данным экспертов фонда, численность детей-сирот в России превысила показатель мая 1945 года, когда она составляла 678 тысяч человек, что очевидным образом свидетельствует о низкой

эффективности современной системы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

На наш взгляд, сложившаяся негативная ситуация может быть в определенной мере исправлена путем развития в России института профессионально-замещающей семьи. Профессионально-замещающая семья — это семья, в которой воспитание детей-сирот является профессиональной деятельностью лиц, имеющих формальный статус замещающих родителей. Приобретение этого статуса предполагает проведение специализированного отбора претендентов на выполнение роли родителей, их обучение, а также предоставление им всей совокупности прав и, соответственно, возложение на них ответственности, которые согласно действующему законодательству присущи кровным родителям. Профессионально-замещающая семья пользуется всеми льготами и пособиями на приемных детей, она может функционировать в различных формах: в виде приемных родителей, патроната, семейной воспитательной группы. Очевидно, что развитие этого института невозможно без разработки концептуальных основ формирования педагогической компетентности родителей в профессионально-замещающей семье.

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И КЛЮЧЕВЫЕ ИДЕИ**

Концепция процесса формирования педагогической компетентности родителей в профессионально-замещающей семье представляет собой систему идей и определяет ведущий замысел воспитательного процесса, который объединяет многих участников:

- замещающих родителей;
- приемных детей;

— специалистов, организующих сопровождение профессионально-замещающей семьи (педагогов, психологов, медиков);

— общественность (детей, их родителей, сотрудников детских дошкольных, общеобразовательных учреждений, знакомых, родственников данных семей и др.).

В качестве основных методологических подходов формирования педагогической компетентности родителей в профессионально-замещающей семье нами были избраны деятельностный, системный и комплексный.

Деятельностный подход позволяет выявить организационные и педагогические условия реализации процесса формирования педагогической компетентности родителей в профессионально-замещающей семье как деятельности целого ряда социальных институтов общества (профессионально-замещающей семьи, учреждений государственно-общественной системы ее сопровождения).

Системный подход в нашем исследовании предполагает рассмотрение процесса формирования педагогической компетентности родителей в профессионально-замещающей семье как целостного явления, подразумевающего единство учреждений государственно-общественной системы сопровождения, профессионально-замещающих и кровных семей, а именно взаимосвязи следующих структурных компонентов:

— подготовки социальных педагогов к организации педагогической деятельности с профессионально-замещающими семьями;

— овладения замещающими родителями технологией компетентного воспитания приемных детей;

— обучения детей-сирот взаимодействию с членами профессионально-замещающей семьи.

Комплексный подход требует всестороннего рассмотрения структурной организации мер педагогической и социально-психологической помощи профессионально-замещающим семьям, воспитывающим детей-сирот, междисциплинарного взаимодействия научных подходов, а также осуществления теоретического обоснования этого процесса с различных позиций.

В качестве основных концептуальных идей формирования педагогической компетентности родителей в профессионально-замещающей семье мы выдвигаем следующие положения.

Во-первых, положение об усилении роли рассматриваемых социальных институтов общества – профессионально-замещающей семьи, учреждений государственной системы ее сопровождения, – что должно способствовать развитию потенциала, инициативы, творчества профессионально-замещающей семейной системы, повышению статуса детей-сирот в современном обществе.

Во-вторых, это положение о необходимости установления приоритета профессионально-замещающей семьи как перспективной формы воспитания и социализации личности детей-сирот. Данное положение даст возможность открыть профессионально-замещающую семейную систему для помощи специалистов (педагогов, психологов, социальных работников, медиков, юристов), разрешить множество психолого-педагогических, социальных и правовых проблем, возникающих в процессе воспитания детей-сирот. И, что немаловажно, приоритетное положение профессионально-замещающей семьи позволит социально защитить не только детей-сирот, но и всю профессионально-замещающую семью, восстановить утраченные детьми-сиротами контакты со своей кровной семьей.

В-третьих, это положение о формировании педагогической компетентности родителей в профессионально-замещающей семье в процессе непрерывного образования, сконцентрированного на решении актуальных жизненных задач, стоящих перед профессионально-замещающей семьей (психолого-педагогических, социальных, правовых, культурных и др.). Являясь сложным и длительным процессом, непрерывное образование замещающих родителей имеет ряд составляющих:

– скрытую (обучение способам и приемам воспитания детей-сирот на примере своей замещающей семьи);

– традиционную (обучение через средства массовой коммуникации: книги, фильмы, Интернет);

– ситуативную (передача знаний посредством консультаций специалистов: педагогов, психологов, врачей, юристов);

– рефлексивную (анализ окружающей реальности, в которой приемный ребенок рассматривается как самостоятельный субъект отношений, а также принятие во внимание последствий действий, предпринятых замещающими родителями).

Нами также выявлены закономерности формирования педагогической компетентности у родителей в профессионально-замещающей семье.

Первая закономерность касается педагогически компетентной деятельности родителей в профессионально-замещающей семье. Процесс формирования педагогической компетентности у родителей в профессионально-замещающей семье осуществляется системно, как самодвижение замещающих родителей от информационно-профессионального интереса к формированию педагогического опыта до полной готовности к социально востребованному педагогическому взаимодействию с приемными детьми.

Еще одна закономерность заключается в том, что в основе педагогической компетентности замещающих родителей лежат непрерывность и личностно-ориентированная направленность их образования. Непрерывность образования замещающих родителей мы рассматриваем как интегративный элемент их жизни, способствующий творческому потенциалу и самореализации в сфере профессионального воспитания детей-сирот. В личностной ориентированности мы видим одно из условий учета индивидуально-личностных особенностей при формировании педагогической компетентности в ходе обучения.

Закономерна и необходимость профессионально компетентной и организационно-педагогической деятельности социальных педагогов в профессионально-замещающей семье, направленной на формирование педагогической компетентности замещающих родителей. Важнейшими особенностями профессионально компетент-

ной подготовки социальных педагогов являются функциональная, личностная и предметная стороны их педагогической деятельности в профессионально-замещающей семье, а также наличие соответствующих профессионально-педагогических знаний, умений и личностно-профессиональных качеств.

## ТЕНДЕНЦИИ И ПРИНЦИПЫ

Основными тенденциями формирования педагогической компетентности родителей в профессионально-замещающей семье являются:

– понимание образования замещающих родителей как образования социального, способствующего становлению их готовности к социализации детей-сирот (И.И. Осипова);

– осознание роли психолого-педагогических знаний в формировании педагогической компетентности у замещающих родителей (Г. Андерссон, Л. Бьюрель, И. Бруфальк, Н.В. Докина, Н.П. Иванова, О.В. Заводилкина, С.Е. Кузнецова, Л. Лит, В.Н. Ослон, Е.И. Петрочук, А.Б. Холмогорова);

– реализация личностно-ориентированного подхода к формированию педагогической компетентности у родителей в профессионально-замещающей семье (Н.А. Хрусталькова).

Процесс формирования педагогической компетентности у родителей в профессионально-замещающей семье может опираться на общие дидактические принципы и принципы непрерывного образования, выбранные нами в качестве концептуальных основ.

К общим дидактическим принципам относятся:

– социальная обусловленность и научность обучения (соответствие результатов обучения требованиям, предъявляемым к профессиональной деятельности замещающих родителей, соответствие содержания обучения современным требованиям, предъявляемым к знаниям в области формирования педагогической компетентности у родителей в профессионально-замещающей семье);

– принцип практической направленности (связь с имеющимся опытом замещающих родителей, практико-ориентированный характер обучения, применение современных технологий формирования педагогической компетентности у родителей в профессионально-замещающей семье, обеспечи-

вающих параллельное усвоение знаний и практических действий);

– системность и последовательность (соблюдение соответствия целей, задач, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения замещающих родителей);

– принцип сознательности и активности обучаемых (осознание и осмысление замещающими родителями процесса формирования у них педагогической компетентности и своих действий по организации процесса обучения);

– дифференциация и индивидуализация обучения (учет индивидуальных особенностей замещающих родителей, соблюдение доступности, оптимального сочетания групповых и индивидуальных форм организации процесса формирования у них педагогической компетентности, создание индивидуальной программы обучения для каждого родителя, ориентированной на решение конкретных психолого-педагогических проблем, возникающих при воспитании детей-сирот).

К принципам непрерывного образования относятся:

– самостоятельность обучения, заключающаяся в том, что самостоятельная деятельность замещающих родителей является основным видом их учебной работы и рассматривается нами не как вид учебной деятельности, а как самостоятельная организация процесса своего обучения;

– совместная деятельность, предусматривающая совместную организацию деятельности замещающих родителей и социальных педагогов по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения;

– контекстность обучения, подразумевающая, что обучение строится не только на освоении конкретной роли «замещающий родитель», но и с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности, а также пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов, организационных и педагогических условий;

– принцип актуализации результатов обучения, предполагающий безотлагательное применение замещающими родителями приобретенных знаний, умений, навыков и сформированных личностных качеств в конкретных воспитательных ситуациях, возникающих в профессионально-замещающей семье;

– принцип элективности обучения, означающий предоставление замещающим родителям определенной свободы выбора форм, методов, сроков и места обучения;

– принцип развития образовательных потребностей, предполагающий, во-первых, оценивание результатов обучения путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, построение процесса обучения замещающих родителей в целях формирования у них педагогической компетентности и прямой профессионально-педагогической мотивации.

Спецификой формирования педагогической компетентности у родителей в профессионально-замещающей семье является ее ориентация и опосредованное влияние на благополучие и жизнь приемных детей – отсюда вытекает относительность многих «родительских знаний». Эта относительность определяется различиями в поле, возрасте приемных детей, их социальном статусе (ребенок-сирота или ребенок, оставшейся без попечения родителей). Процесс обучения родителей в профессионально-замещающей семье будет конструктивным, если они сами выступают в качестве субъектов обучения. Поэтому доминирующими становятся вопросы самообразования замещающих родителей, в этом случае методология образовательной деятельности обуславливает определение последовательности образовательных действий, получение необходимого социально педагогического сопровождения и методической помощи.

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ

Итак, концептуальными основами формирования педагогической компетентности у родителей в профессионально-замещающей семье являются:

– организационные и педагогические условия формирования педагогической компетентности у родителей в профессионально-замещающей семье;

– стратегические ориентиры разрабатываемой нами модели формирования педагогической компетентности у родителей в профессионально-замеща-

ющей семье, а именно основные подходы: деятельностный, системный и комплексный;

– ведущие идеи, определенные нами в рамках вышеперечисленных подходов: усиление роли социальных институтов общества (профессионально-замещающей семьи, учреждений государственно-общественной системы ее сопровождения), приоритет профессионально-замещающей семьи как перспективной формы замещающей заботы в воспитании и социализации личности детей-сирот, направленность процесса формирования педагогической компетентности у родителей в профессионально-замещающей семье;

– выявленные в ходе исследования закономерности: педагогически компетентная деятельность родителей в профессионально-замещающей семье, непрерывность и личностно-ориентированная направленность образования замещающих родителей, профессионально-компетентная и организационно-педагогическая деятельность социальных педагогов в профессионально-замещающей семье, направленная на формирование педагогической компетентности замещающих родителей;

– общие дидактические принципы (социальной обусловленности, научности, практической направленности, системности, последовательности, дифференциации, индивидуализации обучения, сознательности и активности обучаемых) и принципы непрерывного образования (самостоятельности, контекстности, элективности, актуализации результатов обучения, совместной деятельности и развития образовательных потребностей обучаемых), являющиеся руководством для социальных педагогов в формировании педагогической компетентности замещающих родителей.

## Литература

1. *Ослон В.Н.* Социально-психологические проблемы становления института приемной семьи // Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований / под ред. М.А. Слюсарянского. Пермь, 1998.

2. *Хрусталькова Н.А.* Система комплексного сопровождения профессионально-замещающей семьи // Педагогика. 2007. № 2.

# К вопросу о содержании и методах подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства на технологическом практикуме

## СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Введение в школе новой образовательной области «Технология» привело к изменениям в содержании подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства. Эти изменения нашли свое отражение в государственном образовательном стандарте по специальности «Технология и предпринимательство».

Обучение будущего учителя технологии и предпринимательства, способного обеспечить реализацию требований образовательной области «Технология», невозможно без уточнения объема и содержания предметной подготовки. Однако образовательный стандарт в силу своего общего характера нужной для этого информации не дает. В первую очередь, это относится к содержанию технологического практикума. Приходится констатировать, что он является единственной дисциплиной федерального компонента образовательного стандарта, для которой не определены не только основные понятия, с которыми необходимо ознакомить будущих учителей технологии, но даже приблизительно не указаны разделы, нуждающиеся в изучении [1]. Это отмечает и Е.М. Муравьев, говоря о том, что «учебная дисциплина на современном этапе нуждается в научном рассмотрении в связи с теми требованиями, которые предъявляет к подготовке учителей общеобразовательная школа» [6, с. 67].

Сказанное позволило сформулировать проблему нашего исследования

следующим образом: каким должно быть содержание, а также формы и методы подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства на технологическом практикуме, чтобы обеспечить ее высокую эффективность.

Важность и актуальность рассматриваемой нами проблемы послужили основанием для определения темы диссертационного исследования: «Технологический практикум в подготовке будущих учителей технологии и предпринимательства».

Целью исследования являются разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка содержания, форм и методов обучения будущих учителей технологии и предпринимательства на технологическом практикуме в условиях технологического факультета педвузов.

Ввиду того что подготовка учителей технологии и предпринимательства начата сравнительно недавно, выбранное нами направление исследования является еще недостаточно изученным. В своем исследовании мы проанализировали и опыт подготовки будущих учителей трудового обучения на практикуме в учебных мастерских.

Исследователи по-разному подходят к отбору содержания технологического практикума, а также используемых форм и методов проведения занятий. Например, Е.М. Муравьев выделяет группы знаний (практических, технологических, конструктивно-технических, материаловедческих и организационно-технических), которые должны быть отражены в содержании технологического практикума [6].

Е.Н. Тронин предлагает разделить

технологическую подготовку на две составляющие: базовую (собственно технологический практикум) и специальную (спецпрактикум) [7]. Соответственно, содержанием технологического практикума должны являться знания и практические навыки по основным видам ручной и механической обработки конструкционных материалов.

Ряд исследователей проводят анализ содержания технологического практикума на примере токарной обработки как наиболее показательной с точки зрения возможностей переноса знаний, умений и навыков на другие виды обработки, с которыми знакомятся будущие учителя технологии и предпринимательства [2, 4].

Возможности организации самостоятельной работы на технологическом практикуме рассматриваются В.К. Кузьминым [5], применение метода проектов при изучении технологического практикума – О.А. Булавенко [3].

## РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ

На начальном этапе нашего исследования необходимо было рассмотреть учебные планы и программы, уточнить содержание учебного материала по темам, последовательность расположения материала, структуру учебных планов по годам обучения, а также определить формы и методы подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства на технологическом практикуме.

Проведенный нами сравнительный анализ позволил выявить некоторые устаревшие понятия, отдельные узкоспециализированные вопросы, которые могут быть исключены, и элементы новых знаний, обязательные для введения в процесс обучения будущих учителей технологии и предпринимательства.

Также нами было отмечено, что в

ходе подготовки студентов на технологическом практикуме недостаточно широко применяются такие методы обучения, как решение творческих задач и выполнение творческих проектов.

Нами была разработана учебная программа по данному курсу, в которой принята следующая последовательность изучения разделов:

- «Ручная обработка металла» (1-й семестр);
- «Механическая обработка металла» (2-й семестр);
- «Ручная обработка древесины» (3-й семестр);
- «Механическая обработка древесины» (4-й семестр).

Кроме того, часть времени, отведенную государственным образовательным стандартом на самостоятельную работу, предлагается выделить на выполнение творческих проектов. Это позволит, с одной стороны, создать условия для приобретения студентами собственного опыта проектной и творческой деятельности без затрат времени, отводимого на аудиторные занятия, а с другой – лучше использовать время, выделяемое на самостоятельную учебную работу будущих специалистов.

### **ЧТО ПОКАЗАЛ ЭКСПЕРИМЕНТ**

Для оценки эффективности предложенной методики на базе технологического факультета Стерлитамакской государственной педагогической академии была проведена опытно-экспериментальная работа, в которой приняли участие 300 студентов 1-го и 2-го курсов.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в несколько этапов.

Первый этап – предварительный (констатирующий). Целью данного этапа явилось выявление исходного уровня подготовки студентов.

Второй этап – преобразующий (формирующий). Целью данного этапа являлось внедрение в учебный процесс разработанных содержания, форм и методов подготовки.

Третий этап – заключительный (контрольно-корректирующий). Целью данного этапа заключалась в сравнительном анализе эффективности обучения студентов по разработанной и традиционной методикам.

Для проведения формирующего

педагогического эксперимента в течение каждого учебного года выбирались одна контрольная и три экспериментальные группы на 1-м курсе, а также одна контрольная и три экспериментальные группы на 2-м курсе.

Данный выбор обусловлен следующими обстоятельствами. Основными независимыми переменными в нашем исследовании являются содержание технологического практикума, а также методы обучения, применяемые на занятиях, т.е. возможно варьирование двумя переменными. В ходе эксперимента в контрольной группе не вводится ни одна из переменных. В первой экспериментальной группе мы вводим одну из переменных, а именно, разработанное и обоснованное нами содержание технологического практикума. Во второй экспериментальной группе мы вводим в действие другую переменную – предлагаемые нами методы. В третьей экспериментальной группе мы вводим в действие обе независимые переменные. Таким образом, можно оценить эффективность предложенного содержания и методов, как по отдельности, так и в комплексе.

Для доказательства сходства выборочных совокупностей нами были использованы следующие методы математической статистики: однофакторный ранговый анализ Краскала-Уоллиса и дисперсионный анализ.

Контрольные срезы были осуществлены нами до и после проведения экспериментального обучения по каждому из разделов указанного курса.

В ходе исследования нами были приняты следующие критерии эффективности подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства на технологическом практикуме:

- критерий усвоения знаний (когнитивный критерий);
- критерий сформированности ориентировочной основы деятельности;
- критерий сформированности технологических умений и навыков;
- критерий сформированности профессионально важных качеств личности (мотивационный критерий).

Для количественной оценки усвоенных знаний (когнитивный критерий) были использованы следующие показатели: объем усвоенных знаний, который определяется числом правильно выполненных заданий, и коэффи-

циенты усвоения по каждому из предложенных уровней творческих задач.

В качестве основных показателей критерия сформированности ориентировочной основы деятельности были приняты полнота и правильность информации, представленной в предложенных студентами технологических картах.

В качестве основного показателя критерия сформированности технологических умений и навыков было принято время, затраченное на выполнение задания, при условии соблюдения правил техники безопасности, точности размеров, шероховатости поверхности и прочих технических требований.

К основным показателям критерия сформированности профессионально важных качеств личности мы отнесли ответственность, дисциплинированность, коммуникабельность, способность к творческой деятельности и др.

В результате проведенного эксперимента установлено, что в экспериментальных группах, где обучение проводилось на основе разработанного нами содержания технологического практикума, наблюдался более высокий уровень усвоения теоретического материала (когнитивный критерий) по сравнению с контрольными группами, а также более полное и правильное заполнение технологических и операционных карт (критерий сформированности ориентировочной основы деятельности).

В экспериментальных группах, в которых обучение проводилось с применением предложенных методов, наблюдались рост творческой активности, развитие инициативы, повышение коммуникабельности (мотивационный критерий), а также незначительное снижение времени на обработку изделия (критерий сформированности технологических умений и навыков) по сравнению с контрольными группами.

В экспериментальных группах, в которых обучение проводилось в соответствии с предложенными содержанием и методами, наблюдался более высокий уровень усвоения теоретического материала, рост творческой активности, снижение времени на обработку изделия при соблюдении точности размеров и технических требований, правильное заполнение технологических и операционных карт.

Для опровержения нуль-гипотезы о случайном характере изменений, про-

изошедших в экспериментальных группах, рассчитывались значения рангового коэффициента корреляции Спирмена и коэффициента корреляции Пирсона для каждой из студен-

ческих групп, участвовавшей в эксперименте.

Исследование позволяет утверждать, что внедрение апробированного содержания технологического практикума, а

также таких методов обучения, как решение творческих задач и выполнение творческих проектов, повышает эффективности подготовки учителей технологии и предпринимательства.

## Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 030600 «Технология и предпринимательство». М., 2005.

2. *Борисов А.В.* Повышение качества технико-технологической подготовки будущих учителей технологии: на примере обучения токарной обработке конструкцион-

ных материалов: дис. ... канд. пед. наук. Сыктывкар, 2003.

3. *Булавенко О.А.* Психолого-педагогические условия формирования технического мышления у будущих учителей технологии и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 1999.

4. *Дехтярь С.Н.* Методические основы технологического практикума (на примере технолого-экономического факультета педвуза): дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.

5. *Кузьмин В.К.* Формирование профессионального интереса у будущих учителей технологии и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2003.

6. *Муравьев Е.М.* Методическая подготовка учителей технологии и предпринимательства / под ред. В.Д. Симоненко. Брянск, 2002.

7. *Тронин Е.Н.* Технологическая подготовка студентов специальности «Технология и предпринимательство». М., 2000.

О.В. Наас,

Западно-Казахстанский государственный университет  
им. Махамбета Утемисова

# Содержание компьютерных средств обучения (на примере дистанционной формы организации образовательного процесса)

По сравнению с традиционным заочным обучением основным требованием к дистанционному образованию является предоставление студентам средствами компьютерных и телекоммуникационных технологий дополнительных возможностей для оперативной связи, активного включения их в учебный процесс, эффективного управления их учебно-познавательной деятельностью [1, 2]. Рассмотрим применяемые для этого компьютерные средства.

Компьютерные средства применяются как непосредственно для обучения, так и для программной поддержки образовательного процесса. К последним относятся универсальные программные средства, программы предметной области и поддержки аудио- и видеоконференций, форумы, чаты, почтовые (mail.ru, rambler.ru) и поисковые системы (<http://www.aport.ru>, <http://www.yandex.ru>). Существенным признаком компьютерных средств обучения, позволяющим отличить их от других программных средств, является

наличие в компьютерной программе предметного содержания

Компьютерные средства обучения включают также электронные учебники, дистанционные электронные учебные курсы, компьютерные аудио- и видеоматериалы, слайды, тестирующие программы. А программы для коммуникации и связи, поддержки чатов, электронной почты, аудио- и видеоконференций, «обоймы» для электронных учебных курсов, базы данных с «траекториями» обучения, управленческой информацией, которые не содержат электронных учебных материалов, мы классифицируем как вспомогательные компьютерные средства.

Занятия дистанционной формы организации образовательного процесса реализуются с помощью следующего:

– кейс-технологий с предоставлением студентам кейса с разнообразными компьютерными средствами обучения, в которых содержится учебный материал по всем дисциплинам специальности на лазерных дисках;

– учебного телевидения, включающего эфирное, кабельное и спутниковое телевидение, телеконференции, а также аудио- и видеокассеты, разработанные в учебных целях;

– компьютерных аудио- и видеоматериалов, слайдов, позволяющих прослушать полный установочный курс в рамках подготовки к экзаменационной сессии;

– программ интерактивного телевидения (two-way TV).

При дистанционном обучении широко используются также интернет-технологии – способы, методы, правила и протоколы для передачи данных по сети Интернет:

– электронная почта с помощью которой проводятся консультирование, отправка контрольных заданий, обмен управленческой информацией;

– сетевой доступ (телекоммуникации, модемное соединение) к учебным материалам (текстовые файлы, контрольные задания, гипертекстовые электронные учебники), позволяющим самостоятельно освоить учебный курс;

– компьютерные тестирующие программы.

Отбор содержания учебных фильмов, тестовых заданий, разработка слайдов, подбор компьютерных средств обучения (при необходимости участие в их разработке), обеспечение студентов другими учебно-методическими материалами осуществляется педагогом.

Занятия дистанционной формы организации образовательного процесса отличаются от традиционных занятий. Студенты занимаются самостоятельно, прибегая к компьютерным средствам, которые несут в себе педагогическую функцию как таковую.

<http://repetitor.1c.ru>), выпущен компанией «1С» в 1999 году;

– мультимедиа – обучающий курс «Органическая химия» выполнен лабораторией систем мультимедиа Марийского государственного технического университета совместно с Республиканским мультимедиа центром;

– дидактическая игра «Химикус». Обучение с приключениями (web-сайт: <http://www.mediahouse.ru>), получившая самую высокую оценку специалистов во многих странах мира.

Из-за того, что некоторые учебные материалы не соответствуют государственным стандартам образования

Для проведения занятий дистанционной формы организации учебного процесса из всего многообразия компьютерных средств был выбран дистанционный электронный курс обучения, который пользуется большим спросом ввиду его малого размера и легкости перемещения в глобальной сети Интернет.

Оптимальная реализация функций учебных книг, обеспечивающих успешное усвоение учебных дисциплин, предполагает ряд специфических свойств дистанционного электронного курса обучения, исходя из которых определяем примерное содержание



Рис. 1. Содержание компьютерного средства

Их можно назвать педагогическими программными средствами.

Хотя компьютерных средств в учебном заведении может быть и достаточное количество, однако они зачастую не соответствуют уже существующим дидактико-методическим средствам, поэтому появляется необходимость в создании новых компьютерных программ.

На этот случай на кафедре химии Западно-Казахстанского государственного университета им. Махамбета Утемисова имеются в наличии комплекты следующих готовых компьютерных средств:

– электронный учебник «1С: репетитор. Химия 8-11 классы» (web-сайт:

Республики Казахстан по специальностям кафедры, педагогам пришлось создать новые компьютерные средства. Среди них следующие:

– «Аналитическая химия для студентов специальности «Экология»», Analytical chemistry for the students of a speciality Ecologies (автор Ш.А. Аккалиева).

– «Курс физической и коллоидной химии для студентов специальности «Химия»», Course of physical and colloidal of chemistry for the students of a speciality chemistry (автор М.Г. Амангосова).

– «Экотоксикология для магистрантов и студентов-экологов», Ecotoxicology for magistrants and students ecologists (автор Р.Е. Ниязова).

компьютерного средства. На наш взгляд, оно характеризуется тем, что компьютерное средство:

– использует различные каналы восприятия студентов, следовательно, оно содержит мультимедийные эффекты;

– обеспечивает управление познавательной деятельностью студентов, т.е. содержит развернутую характеристику изучаемых разделов и тем, минимально необходимые и формируемые знания и умения, перечень практических и лабораторных занятий, временные параметры изучения, требования к знаниям и умениям студентов, формы текущего и итогового контроля;

– вносит в дистанционное образование необходимую информацию, включает комплект учебно-методических материалов, в том числе теоретические конспекты, практические пособия, методические указания к лабораторным работам;

– создает условия для подключения студентов к деятельности, например, посредством характеристики предметной области изучения, анализа возможностей организации межпредметных связей, формулировки цели и задач курса, формирования схемы названий его компьютерных модулей;

– побуждает студентов высшей школы не к запоминанию, а к мышлению, рассуждению, анализу, применению знаний в своей деятельности, в частности, при помощи подбора рекомендуемой литературы, дополнительных информационных источников;

– инициирует студентов к взаимодействию с педагогами и другими студентами, т.е. содержит инструменты для оперативного дистанционного общения, например контактную информацию в виде адресов электронной почты студентов и педагогов, ссылки на ресурсы сети Интернет;

– побуждает студентов к созданию собственных образовательных продуктов с указанием возможных заданий для включения в курсовые и дипломные проекты;

– стимулирует рефлексию студентов по поводу учебной деятельности и содержит материалы для самоконтроля знаний;

– предоставляет обратную связь, кроме названия курса, содержит сведения об авторах, их контактную информацию.

Таким образом, было выявлено примерное содержание дистанционного электронного учебного курса. Оно включает следующее:

– презентацию курса, содержащую название, присваиваемое дистанционному электронному учебному курсу, сведения об авторах, контактную информацию, например адреса электронной почты студентов и педагогов, ссылки на ресурсы сети Интернет; характеристику предметной области, возможности организации межпредметных связей; формулировку целей и задач курса; схему его компьютерных модулей, минимально необходимые и формируемые знания и умения, развернутую характеристику и временные параметры изучения разделов и тем; формы текущего и итогового контроля; возможные задания для включения в курсовые и дипломные работы;

– теоретическую часть, содержащую лекционный комплекс – образовательный контент, включающий в себя тему, цели и задачи, краткий конспект учебного материала, выводы, список рекомендуемой литературы и контрольные вопросы для каждой лекции;

– практическую часть, включающую в себя практические и лабораторные занятия, варианты семинарских заданий, их цели и задачи, планы, комп-

лект учебно-методических и справочных материалов, например учебные пособия для семинаров, методические указания к лабораторным и практическим работам;

– материалы для самоконтроля студентов, такие как: письменные контрольные задания, перечень вопросов и заданий для самоподготовки, тесты по каждому модулю и тесты итогового контроля;

– дополнительные материалы, например тезаурус, формирующий понятийную базу, глоссарий – исчерпывающий учебный словарь определений, персоналий, подобранный соответствующий перечень рекомендуемой литературы, дополнительных информационных источников.

Получаемый в результате файл является проектом учебного курса, воплощающего принципы дистанционного образования.

Для большей наглядности изобразим выявленное содержание дистанционного компьютерного средства на рис. 1.

## Литература

1. *Зайнутдинова Л.Х.* Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). Астрахань, 1999.

2. *Щенников С.А., Теслинов А.Г., Чернявская А.Г.* и др. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализир. учеб. курс. М., 2006.

## ОБ УСЛОВИЯХ ПУБЛИКАЦИИ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Ежемесячный журнал «Высшее образование сегодня» публикует статьи по проблемам высшей школы и науки, представляющие интерес для широких кругов профессорско-преподавательского состава и научных работников. В числе важнейших задач издания: поддержка нововведений, распространение опыта, информационное обеспечение мероприятий по модернизации профессионального образования, обсуждение научных проблем и актуальных вопросов жизни вузов.

Основные рубрики: «Момент истины», «Национальный проект “Образование”», «Императив модернизации», «Внимание: эксперимент!», «Трибуна», «Мировые тенденции», «Научные сообщения», «Психолого-педагогический форум», «Университетская библиотека», «Своими словами», «Круглый стол преподавателей», «Pro et contra», «Школа истории».

Журнал заинтересован в публикациях, освещающих передовой опыт в сфере высшего образования, материалах, рассказывающих о последних событиях в высшей школе, внедрении инноваций, проводимых экспериментах, критическом осмыслении происходящих в образовании событий.

Журнал является рецензируемым изданием ВАК в области педагогики, психологии и социологии. Как правило, статьи аспирантов и докторантов публикуются с учетом рекомендаций ученых, специалистов, кафедр и факультетов вузов.

К публикации принимаются статьи объемом до 10 000 знаков, в отдельных случаях – до 20 000 знаков (0,5 а.л.). Желательно дополнить статьи таблицами, цветными иллюстрациями в виде рисунков, графиков, фотоснимков.

В сведениях об авторе должны быть указаны фамилия, имя, отчество (полностью),

адрес, ученая степень и звание, сфера научных интересов, общее число научных трудов. Необходимо приложить фотографию автора с разрешением 300 точек/дюйм.

Все материалы направляются в редакцию электронной и обычной почтой.

Тематический план журнала формируется на очередные три месяца. Статьи, присылаемые по инициативе авторов, публикуются с одобрения редакционного совета бесплатно и в очередности, определяемой тематикой номеров. За статьи, подготовленные по заказу редакционного совета, выплачивается авторское вознаграждение.

Заинтересованным авторам оказывается помощь в оформлении статей и организации их ускоренной публикации. Как и рекламные материалы, эти публикации оплачиваются в соответствии с утвержденными расценками.

# Формирование профессиональной направленности будущих социальных работников в процессе изучения иностранного языка

В современных условиях общение на иностранных языках становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов в области социальной работы. В связи с этим значительно возрастает и роль иностранного языка при их подготовке в вузе. Он является объективно необходимой общественной ценностью, а вопрос о его изучении как средства международного общения приобретает особое значение [9, с. 3].

Владение иностранным языком дает возможность знакомиться с достижениями в области социальной работы, открывая путь к самосовершенствованию молодого специалиста, расширяя возможности его профессионального роста и специализации в избранной области. Очевидно, что предпосылки владения иностранным языком в профессиональной деятельности закладываются в учебном процессе. Их определяют, прежде всего, содержание учебного материала, его направленность и методы изучения, а также формы взаимодействия преподавателя и студентов [3, с. 19].

Для специалиста в области социальной работы особенно важным является владение английским языком. Это связано с тем, что по рассматриваемой тематике наибольшее число наименований специальной литературы выпущено в США и Великобритании. В этих же странах, где, как считается, зародилась социальная работа [10, с. 113], выходят и наиболее авторитетные периодические издания в этой области.

Для изучения зарубежного опыта, установления контактов с зарубежными общественными и благотворительными организациями большое значе-

ние имеет Интернет. В связи с этим на первый план выдвигается задача обучения студентов понимать и усваивать полученную из сети иноязычную информацию в более полном объеме, для чего требуется решить грамматические и лексические трудности, сформировать навыки аннотирования и реферирования текстов на иностранном языке.

Специфика деятельности будущего социального работника – это общение. Согласно Е.И. Пассову, «общение как речевая технология требует овладения приемами установления контактов; умениями видеть, чувствовать, воспринимать, понимать речевого партнера; знаниями законов социального взаимодействия людей; способами и средствами речевого и неречевого общения» [6, с. 118]. Поэтому сегодня иностранный язык, как никакой другой предмет, может способствовать повышению культуры общения будущих социальных работников. «Иностранный язык, – отмечает И.А. Зимняя, – единственный предмет, в процессе обучения которому преподаватель может позволить себе целенаправленно учить культуре речевого общения взрослого человека».

Следующей особенностью иностранного языка как учебного предмета является то, что язык выступает и средством, и целью обучения. Студент усваивает наиболее легкие языковые средства, овладевает разными видами речевой деятельности, которые до определенного момента выступают целью обучения, а затем используются им для освоения более сложных языковых действий, т.е. являются уже средством обучения.

Еще одной специфической чертой иностранного языка как учебной дисциплины является его беспредметность. В отличие, например, от других дисциплин, она не дает человеку знаний о реальной действительности, так как язык является средством формирования, фиксации и выражения мыслей об окружающем мире. Своеобразие этой учебной дисциплины заключается также в ее «беспредельности», т.е. в невозможности выучить весь язык, так как учебный материал ограничивается программой [8, с. 32].

Достаточно обоснованным и аргументированным нам представляется мнение Н.Д. Гальсковой. Она рассматривает иностранный язык не просто как учебный предмет, а как общеобразовательную дисциплину, обладающую огромным культурным потенциалом, способным внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности [1, с. 12].

Существенной особенностью иностранного языка как учебной дисциплины является и его «неоднородность» [2, с. 33].

Формирование профессиональной направленности будущих социальных работников предполагает ориентацию на международные стандарты. Анализируя учебные материалы по иностранным языкам, можно сделать вывод, что методические и педагогические принципы, на основе которых построены учебно-методические комплексы, базируются на системе преподавания иностранных языков, не отвечающей требованиям сегодняшнего дня. Эта система предполагает знание основ грамматики языка, умение читать и понимать тексты по

специальности, но она совершенно не направлена на общение, коммуникацию, формирование профессиональных качеств обучаемого.

Основным содержанием учебно-методического комплекса нового поколения должно стать профессионально-ориентированное деловое общение с доминантой обучения разговорной речи, включая обучение переводу отраслевых текстов на иностранном языке. Большую часть текстов должны составить задания, направленные на развитие и формирование навыков устной формы коммуникации (50%), в сочетании с навыками письменной коммуникации и перевода (20–30%).

Для успешного формирования профессиональной направленности студентов необходимо также применять многоуровневые учебно-методические комплексы, учитывающие возрастные и психологические особенности обучаемых. По мнению В.Ш. Масленниковой, «в определении этапов профессионализации студентов необходимо учитывать закономерности развития личности студента каждого курса обучения» [5, с. 39]. Учитывая, что дисциплина «Иностранный язык» на специальности «Социальная работа» согласно учебным планам изучается именно на 1-м и 2-м курсах, и принимая во внимание различия в исходной языковой подготовке студентов, целесообразно весь курс изучения иностранного языка разделить на два уровня.

Первый уровень (1-й курс) – базовый, на котором студенты должны овладеть основами грамматики и необходимым лексическим материалом для участия в несложной беседе на темы повседневной жизни, учебы, отдыха, увлечений и др. На этом уровне происходит выравнивание языковой подготовки у студентов и ознакомление с литературой по специальности. Здесь важно выбрать те темы и упражнения, которые будут соответствовать не только уровню их языковой подготовки, увлечениям, интересам, но и помогут им в их будущей профессии.

Во втором семестре 1-го курса знакомят с терминологией социальной работы, постепенно приобщают к специфике деятельности социального работника (с широким привлечением зарубежных материалов).

На 2-м курсе изучают иностранный язык по двум основным аспектам: общеразговорная речь и овладение профессиональной лексикой. Студентам чаще предлагается работа с зарубежными источниками (периодические журналы по социальной работе, статьи из газет, материалы из Интернета и др.)

Вот какова, на наш взгляд, может быть тематика учебных материалов на 2-м курсе:

- социальная работа как профессия;
- система социального обеспечения в России и за рубежом;
- национальная служба здравоохранения;
- адресные социальные услуги;
- пожилые и нетрудоспособные люди;
- умственно отсталые и психически больные люди, инвалиды;
- помощь семьям;
- опека над детьми, детская преступность и беспризорность;
- общественные социальные службы и организации;
- взносы и пособия;
- пенсионное обеспечение;
- пособия.

На втором уровне (1-й курс) студенты овладевают иностранным языком в профессионально значимых ситуациях. Он предполагает наличие более широких умений и навыков практического владения языком относительно своей профессии и в деловом профессиональном общении. Это означает не только знание специальной лексики, но и умение оформить средствами иностранного языка свои познания в специальных дисциплинах.

На 2-м курсе происходит качественное изменение в изучаемой тематике: идет постепенное углубление в будущую специальность, осваиваются новые специальные термины, расширяется терминологический словарь студентов, продолжается изучение иностранного языка по четырем видам речевой деятельности, совершенствуются умения и навыки в переводе. Акцент в обучении на этом этапе делается на освоение аспектов речевой деятельности в социальной работе. Отбор материала для этого уровня должен соответствовать следующим требованиям: посильность и доступность, наглядность,

комбинирование различных подходов в организации учебного материала (т.е. параллельное развитие всех видов речевой деятельности), а также сознательное и активное усвоение, которое обеспечивается путем осмысления, творческой переработки и применения изучаемого материала [4, с. 68].

Таким образом, если содержание обучения и учебный материал, предназначенные для развития у студентов умений и навыков владения языком, отвечают профилю вуза и требованиям будущей профессии, то процесс обучения иностранному языку является одним из влиятельных факторов формирования профессиональной направленности личности будущего специалиста.

## Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. М., 2000.
2. Еремкин А.Н., Резник С.Д., Игошина И.А. Интенсивное введение в специальность // Высшее образование в России. 2004. № 4.
3. Кукушин В.С. Деловой этикет: учеб. пособие. М.; Ростов н/Д, 2008.
4. Макарова О.Ю. Реализация принципа профессиональной направленности в процессе подготовки социального работника на занятиях по иностранному языку в вузе медицинского профиля: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2004.
5. Масленникова В.Ш. Взаимосвязь социальной политики и социальной работы // Профессиональное образование. 1996. № 4.
6. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. М., 1993.
7. Рогова Г.В. Цели и задачи обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М. 1991.
8. Рыбкина А.А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку. Саратов, 2005.
9. Щербина Л.Д. Интенсивное обучение иностранным языкам в техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2007.
10. Barker R. The Social work Dictionary. Maryland: NASW. Silver Spring, 1987.

## Развитие иноязычного делового общения в контексте речевых образовательных ситуаций

В данной работе мы рассматриваем феномен делового общения через призму философских, психологических и педагогических идей.

Анализ различных научных исследований, связанных с проблемой соотношенности делового общения с деятельностью, позволил увидеть основу делового общения как процесса (Г.М. Андреева, П.Я. Гальперин, Б.Ф. Ломов, А.Г. Спиркин, Э.Г. Юдин). Изучение работ, затрагивающих этот вопрос, способствовало раскрытию сущности и закономерности делового общения как специфической деятельности (М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев, М.С. Каган). Анализируемые исследования помогли подойти к пониманию речевой деятельности как способу обоснования внутреннего строения делового общения (Л.С. Выготский, Е.Л. Гинзбург, А.Н. Ксенофонтова, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев), а также к осознанию механизмов его осуществления (И.А. Зимняя, Л.С. Выготский).

Проблема делового общения как взаимодействия разрабатывалась в русле теории общения (А.А. Бодалев, В.А. Канкалик, С.В. Кондратьева, Б.Ф. Ломов) и диалогической педагогики (В.С. Библер, С.В. Белова, М.Б. Бубер, А.А. Петровская, В.А. Поликарпов).

Важным для нашего исследования представляется рассмотрение делового общения в системе субъект-субъектных отношений, которые обеспечивают формирование у студента способности относиться к другому (партнеру, преподавателю, студенту) как к самому себе, при этом оставаясь самим собой (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева).

Выводы, сделанные в процессе исследования, позволили рассматривать иноязычное деловое общение как процесс целенаправленного взаимодействия деловых партнеров в социально значимой совместной деятельности по непосредственному или опосредованному созданию продукта этой деятель-

ности. В качестве структурных компонентов иноязычного делового общения можно выделить следующее:

- мотивационно-ценностный (система субъективно значимых ценностей);
- содержательный (система знаний сущности и особенностей иноязычного делового общения);
- операциональный (речевые умения восприятия, выражения и воздействия);
- рефлексивный (оценка результата выбора содержания и приемов для достижения цели иноязычного делового общения).

Иноязычное деловое общение представляет собой интеллектуальную и педагогическую ценность, уровень его сформированности является одним из факторов, влияющих на качество профессиональной подготовки студентов.

На основе анализа научной литературы, посвященной проблеме развития иноязычного делового общения в контексте речевых образовательных ситуаций, нам удалось проследить эволюцию понятия «речевая ситуация». Мы обнаружили, что единый подход к его определению отсутствует.

Педагогическая сущность и возможности применения речевых образовательных ситуаций исследовались школой А.Н. Ксенофонтовой.

Речевая образовательная ситуация — это ситуация образовательного напряжения, которая возникает спонтанно или организуется преподавателем. Ее цель заключается в рождении личного результата учащихся в ходе иноязычного делового общения.

Анализ возможностей речевых образовательных ситуаций в учебном процессе как формы его организации позволил выделить следующие их типы:

- речевые образовательные ситуации восприятия — это система речевых образовательных ситуаций, на-

правленная на осознание студентами потребности в иноязычном деловом общении и выработке мотивов;

- речевые образовательные ситуации выражения — это система ситуаций, которая способствует взаимодействию преподавателя и студента как равноправных партнеров в процессе иноязычного делового общения;
- речевые образовательные ситуации воздействия — самые сложные по характеру деятельности, требующие индивидуального своеобразия и высокого уровня речевых умений студентов.

Моделирование вариантов основных речевых образовательных ситуаций с учетом индивидуальных особенностей обучаемых дает возможность реализовать основные функции этих ситуаций: программирующую, фасциативную, воспитательную, образовательную.

Апробация результатов теоретического исследования в учебно-воспитательном процессе помогла отобразить их содержание в реальном процессе обучения, испытать и проверить их на нескольких этапах опытно-экспериментальной работы: констатирующем, формирующем, заключительном.

В эксперименте приняли участие две группы студентов. Контрольная группа обучалась по традиционной методике, подразумевающей, что процесс развития иноязычного делового общения происходит с использованием четко различающихся аспектов преподавания. В экспериментальной группе акцент делался на реализации педагогических условий, способствующих эффективному развитию иноязычного делового общения.

По итогам констатирующего этапа экспериментальной работы в соответствии с разработанными нами критериями и показателями был определен существующий уровень развития иноязычного делового общения студентов контрольной и эксперимен-

тальной групп. Мы зафиксировали, что до проведения педагогического эксперимента особых различий в данных группах по выделенным показателям не было. У студентов в выделенных группах преобладали средние и низкие уровни развития иноязычного делового общения, недостаточные для самореализации человека в его будущей профессиональной деятельности.

Формирующий эксперимент состоял из трех этапов.

Репродуктивный этап был подготовительным для студентов и педагогического коллектива колледжа.

Работа с преподавателями в рамках исследуемой проблемы осуществлялась на семинарах, лекториях, педагогических советах.

Работа со студентами была направлена на усиление мотивации иноязычного делового общения, потребности выразить мысль средствами изучаемого языка, на развитие речевых умений, способствующих восприятию речи на слух, осмыслению услышанного и его соотнесению с имеющимися знаниями.

Иноязычное деловое общение строилось при ведущей инициативной роли преподавателя, студент выступал в роли деятельного исполнителя, воспринимающего информацию.

Реализации педагогических условий развития иноязычного делового общения на данном этапе способствовало использование имитационно-моделирующей технологии взаимодействия, которая обеспечивала студентам-инвалидам естественную ненасильственную адаптацию и социализацию. Важную роль также играло использование в качестве основного средства развития существующего уровня иноязычного делового общения речевых образовательных ситуаций восприятия, которые включали следующие виды:

- ситуации, способствующие пониманию основного содержания материала и выражения в речи;
- ситуации, связанные с эмоциональным восприятием и обогащением экспрессивных сторон делового общения, создающие эмоциональную атмосферу и придающие иноязычному деловому общению эмоциональный тонус, а также развивающие коммуникативные качества студента;

Большое значение на данном этапе придавалось разработке рекомендаций

при подготовке к уроку участников эксперимента. Данные рекомендации затрагивали вопрос отбора языкового содержания для урока. Оно должно было находиться в органической связи с содержанием изучаемого материала. Рекомендации также включали продуманное руководство работой студентов по овладению речевыми умениями на каждом этапе урока и прогноз возможных затруднений в различных видах речевой деятельности.

Продуктивный этап характеризовался активным включением студентов в иноязычное деловое общение. В ходе бесед они подчеркивали его значимость в их будущей профессиональной деятельности и необходимость овладения речевыми умениями иноязычного делового общения. Студенты стали инициаторами решенных задач-ситуаций выражения, высказывая свою позицию, точку зрения.

Работа со студентами была направлена на совершенствование речевых умений (умения выразить свое отношение к происходящему), корректировку речевых действий, вовлечение их в процесс активного иноязычного делового общения в сотрудничестве, во взаимосвязи с преподавателем, другими членами группы.

Реализации педагогических условий развития иноязычного делового общения на данном этапе способствовали:

- использование технологии диалогового взаимодействия;
- применение на данном этапе речевых образовательных ситуаций выражения разного типа в качестве основного средства развития иноязычного делового общения;
- корректировка содержания курса экономической подготовки в соответствии с межкультурными особенностями и деловым этикетом;
- проектирование процесса развития иноязычного делового общения на основе сочетания традиционных (работа со словарем, опоры) и нетрадиционных («маркировочная таблица», состоящая из трех колонок: знаю, узнал новое, хочу узнать подробнее кейс-метод, деловые и ролевые игры) педагогических форм экономического образования с учетом логики содержания экономической подготовки.

Третий этап – творческий, который характеризовался самостоятельным

оперированием речевыми умениями со стороны студентов в процессе иноязычного делового общения.

Реализации педагогических условий развития иноязычного делового общения на данном этапе способствовали:

- внедрение в процесс иноязычного делового общения речевых образовательных ситуаций воздействия, связанных с субъектной позицией студента, которые способствовали совершенствованию речевых умений воздействия (умение размышлять вслух, защищать свое суждение, возражать, убеждать, доказывать, отстаивать свою точку зрения, задавать вопросы);

– использование речевых образовательных ситуаций воздействия, представленных в виде дискуссий по вопросам;

– использование технологии проблемно-поискового характера, в основе которой лежит продуктивная деятельность обучаемых, способствовало выработке у студентов навыков решения проблем в условиях речевой образовательной среды;

– применение в процессе иноязычного делового общения разнообразных видов урока (урок-дискуссия, конференция, встреча), содержание которых посвящено использованию потенциала иностранного языка в процессе практического применения экономических знаний, а также при изучении и решении деловых проблем;

– включение учащихся в активную самостоятельную деятельность.

Основной задачей заключительного этапа стала оценка эффективности комплекса педагогических условий для развития иноязычного делового общения студентов.

Количественная оценка результатов педагогического эксперимента проводилась методом процентного соотношения групп студентов, находящихся на том или ином уровне сформированности речевых умений как определенного этапа развития иноязычного делового общения.

В целом практическое исследование помогло реально увидеть процесс развития иноязычного делового общения в действии и показало, что этот процесс зависит от специально подобранного комплекса методического обеспечения и содержательной наполняемости учебного процесса.

## Об опыте иноязычной подготовки студентов в техническом вузе

Переход к многоуровневой подготовке кадров технического профиля, развитие международных связей российских предприятий и организаций, широкое использование зарубежной техники и технологий объективно требуют существенного улучшения качества образования студентов в области иностранных языков. Необходимость существенных изменений в содержании, структуре и методах обучения обусловлена также очевидным несоответствием уровня языковой и речевой компетенции выпускников технического вуза образовательным стандартам и программам, да и нуждам повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Решение проблемы коренного улучшения изучения и преподавания иностранных языков авторы настоящей статьи видят в реализации контекстного обучения, когда формирование профессиональной компетенции инженера проходит в условиях интеграции учебной деятельности студентов по овладению иностранным языком с их будущей профессиональной деятельностью. Иностранный язык в этом случае выступает средством «решения задач и проблем в контексте и логике технологических процессов инженерного труда, разворачивающихся во времени и пространстве в ситуациях иноязычного общения» [1, с. 28].

Настоящая статья посвящена опыту языковой подготовки будущих инженеров в Казанском государственном техническом университете им. А.Н. Туполева. В рамках специальности «Радиотехника» в 1991–1997 годах был проведен эксперимент, целью которого была проверка принципиальной возможности подготовки технических специалистов с профессионально до-

статочным уровнем развития иноязычной компетенции независимо от уровня их исходных знаний.

Для реализации поставленной цели было признано целесообразным решить следующие задачи:

– определить современные требования к уровню иноязычной подготовки специалиста технического профиля, уточнить и обосновать цели и задачи обучения иностранным языкам в техническом вузе;

– уточнить специфику дидактических и методических принципов обучения, обосновать этапы обучения в соответствии с профессионализацией подготовки специалиста и рациональное соотношение обучения различным видам речевой деятельности на каждом этапе;

– уточнить принципы распределения языкового и текстового материала по этапам и провести отбор учебных материалов;

– выявить специфику использования упражнений для каждого этапа (типы упражнений, соотношение подготовительных и речевых упражнений в зависимости от этапа обучения);

– определить организационные формы обучения, разработать формы и методы контроля и экспериментально проверить эффективность курса.

Наряду с решением методических и педагогических проблем был осуществлен ряд организационно-административных мер, обеспечивающих углубленную языковую подготовку студентов. В частности, было организовано чтение на английском языке лекционного курса «Введение в специальность», что способствовало развитию у студентов слухового восприятия общенаучной и терминологической лексики. На первых двух курсах было увеличено ко-

личество часов в неделю, выделенных для занятий иностранным языком. Первокурсники изучали английский язык в течение 209 часов, а второкурсники – 138 часов, что составило в общей сложности 347 часов. В учебный план направления «Радиоэлектроника» с 4-го семестра было введено обязательное чтение лекций по одному из спецкурсов на английском языке в каждом семестре. Для этого были организованы интенсивная подготовка группы преподавателей выпускающей и смежных кафедр по английскому языку и индивидуальная работа с ними. При выполнении курсовых и дипломных проектов были предусмотрены специальные часы для обязательной подготовки студентами аннотации и реферата по всем курсовым проектам на английском языке и консультаций с преподавателями английского языка.

Условия обучения в техническом вузе выдвигают необходимость разделения курса иностранного языка на этапы согласно основным фазам профессионализации обучения и уровням развития коммуникативной компетенции. Первый этап мы назвали подготовительным, второй – профессионально-ориентированным и третий – этапом специальной подготовки.

Учитывая, что исходный уровень языковой и речевой компетенции большинства абитуриентов технического вуза не соответствует программным требованиям средней общеобразовательной школы, невозможно на основе имеющихся у первокурсников знаний, умений и навыков в области иностранного языка перейти к основному курсу обучения в соответствии с программой высшего учебного заведения. Отсюда возникла необходи-

мость создания коррекционно-подготовительного курса, который служит переходным звеном между обучением в школе и вузе, обеспечивая минимально достаточный для дальнейших занятий уровень знаний, умений и навыков студентов.

В эксперименте участвовали 76 студентов. С каждым из них проводилась беседа с последующим тестированием. На первом этапе в зависимости от уровня языковой подготовки было проведено распределение студентов на три группы, для каждой из которых была разработана специальная методика занятий. В ходе дальнейшего обучения практиковалось перераспределение студентов между группами в зависимости от индивидуальной динамики формирования их речевых умений.

Решение вопроса о выравнивании уровня языковой подготовки студентов на подготовительном этапе обучения обеспечивалось разработанным коррекционно-подготовительным курсом с включением элементов метода активизации возможностей личности и коллектива, разработанного Г.А. Китайгородской, и методик динамического чтения. Целесообразность использования данных методик для решения задач выявления и ликвидации пробелов в знаниях, полученных в средней общеобразовательной школе и активизации речевых умений и навыков на основе школьного минимума была подтверждена результатами контроля подготовки студентов по завершении этого этапа.

Спецификой профессионально-ориентированного этапа явилось развитие у студентов умений аудирования в процессе восприятия ими лекций по курсу «Введение в специальность» на английском языке. Для проведения этой работы был отобран соответствующий лингвистический материал: общенаучные и научно-популярные аутентичные тексты, предназначенные для восприятия на слух и графически.

В качестве организационных форм подачи материала были выбраны лекционно-практические и практические занятия. Также была разработана система упражнений по обучению студентов основным приемам работы с гра-

фическими и звучащими текстами и формированию умений монологического и диалогического высказывания. Для чтения лекций по специальности на английском языке на последующем этапе проводилась подготовка преподавателей специальной кафедры.

Результатом этого этапа было достижение студентами высокого уровня коммуникативной компетенции.

Особенностью этапа специализированной подготовки явилось введение лекций на английском языке по дисциплинам, читаемым преподавателями спецкафедры. Для этого использовались узкопрофильные специальные тексты.

После того как студенты на 2-м этапе обучения изучили дисциплины, определяющие специальность и формирующие минимальную профессиональную базу, появилась возможность приблизить условия учебной коммуникации к реальной действительности. Аудирование и чтение приобрели профессиональные функции, позволяющие студентам овладевать теоретическими знаниями, связанными с их будущей профессией. Данный этап способствует развитию профессионально достаточной коммуникативной компетенции.

После прохождения студентами трех этапов обучения были получены следующие результаты. Коэффициент усвоения информации при чтении повысился на 87%, продуктивность чтения – на 97%, показатели монологической речи изменились к лучшему по всем параметрам. Все студенты показали готовность слушать и конспектировать лекции, вести беседу и выступать с сообщениями по специальности на английском языке.

После базового обучения, проходившего на 1-м и 2-м курсах, занятия по английскому языку продолжались на старших курсах. На 3-м курсе обучение студентов проводилось на материалах специальности во время аудиторных занятий. Студенты 4-го года обучения писали на английском языке аннотации и рефераты по курсовым проектам и бакалаврской работе, при подготовке аннотаций и рефератов им предоставлялись регулярные консультации преподавателей.

Для студентов, стремящихся к углубленному изучению иностранного языка, на 5-м курсе были организованы занятия по подготовке к экзамену на международный сертификат TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Для итогового контроля результатов работы по экспериментальному плану (с учетом финансовых возможностей вуза) была сформирована группа из шести студентов по следующему принципу: двое студентов начинали обучение в группе с более высоким уровнем языковой подготовки, двое – в группе среднего уровня, а двое вообще не изучали в школе английский язык. Все студенты успешно сдали экзамен TOEFL в Москве и получили международные сертификаты.

Итогом эксперимента явилась организация защиты дипломных проектов инженеров и выпускных работ бакалавров на английском языке в 1997 году. Защиты дипломных проектов проходили на специальном заседании государственной аттестационной комиссии, составленной из преподавателей, свободно владеющих английским языком.

В связи с переходом к многоуровневой подготовке кадров ректоратом Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева было принято решение о возобновлении с 2007/2008 учебного года эксперимента, освещенного в данной статье. Экспериментом охвачено две группы студентов из числа обучающихся на 4-м курсе в бакалавриате и магистров 1-го года обучения.

Цель эксперимента – достижение магистрами и преподавателями уровня профессионально достаточной коммуникативной компетенции в английском языке. Реализация этой цели будет способствовать расширению связей нашего вуза с ведущими зарубежными университетами и организации академических обменов магистрами и преподавателями.

## Литература

1. *Вербицкий А.А., Тенищева В.Ф.* Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера: проблемы формирования // Высшее образование сегодня. 2007. № 12.

## Использование новых информационных технологий как условие подготовки курсантов к иноязычной коммуникации

Практическое владение иностранным языком стало одним из ведущих показателей образованности специалиста. Это определяется не только спецификой языка как носителя культуры, но и характером современной эпохи, особенностями социально-экономического развития России, ее новой политической ролью в мире.

Развитие личности курсантов и адаптивность высшего военного образования к уровню и особенностям их подготовки составляют важнейшие принципы государственной образовательной политики. Обязательным условием реализации образовательных программ в высшей военной школе выступает необходимость подготовки будущих военных специалистов к осуществлению иноязычной коммуникации, позволяющей им ориентироваться в поликультурном пространстве, понимать взгляды и учитывать мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты, возникающие в процессе коммуникации, и признавать право на существование различных ценностей.

Под иноязычной коммуникацией будущих офицеров мы понимаем опосредованное и целесообразное взаимодействие двух или более участников общения в конкретной речевой ситуации с учетом исторических и социально-культурных факторов, выраженное в определенных вербальных и невербальных формах приема и передачи иноязычной информации.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволяет выделить ряд условий подготовки курсантов к иноязычной коммуникации:

– во главу угла ставится не обучение иностранному языку, а иноязыч-

ное образование. Целью иноязычного образования является сам человек, становление человека;

– содержанием образования является иноязычная культура, включающая четыре аспекта: познавательный (знания о языке и культуре страны), развивающий (раскрытие способностей), воспитательный (направленный на укрепление нравственности) и учебный (овладение умением осуществлять коммуникацию);

– процесс подготовки к иноязычной коммуникации должен строиться как модель реального взаимодействия, но при этом организовываться так, чтобы курсант имел возможность самостоятельно познавать, развиваться и овладевать иноязычной культурой;

– необходимо выработать у курсанта чувство личностного смысла его участия в процессе подготовки и овладения иноязычной коммуникацией с целью становления его как индивидуальности, как профессионала, субъекта родной культуры и как участника будущего диалога культур;

– постоянное включение курсантов в процесс решения задач реального взаимодействия, связанного с контекстом предстоящей военно-профессиональной деятельности;

– организация иноязычной коммуникации в ситуациях, понимаемых не как обстоятельства (переговоры, учения), а как система взаимоотношений между субъектами обучения;

– опора на проблемную организацию материала, его коммуникативную ценность и аутентичность;

– планирование и организация обучения;

– мотивация учебной деятельности;

– организация педагогического взаимодействия субъект-субъектного харак-

тера с учетом витагенного опыта курсантов;

– условное разделение учебной работы на этапы, включающие самостоятельную деятельность и систему контрольных заданий.

Данные педагогические условия должны реализоваться комплексно с целью активизации интеллектуального и эмоционального потенциала будущих офицеров и направленности на подготовку к иноязычной коммуникации.

Природа информационного общества порождает необходимость модернизации образования. Ее главной целью становится подготовка личности к жизнедеятельности на информационной основе. Это подразумевает формирование готовности человека к социализации в постоянно меняющейся и все более взаимосвязанной информационной среде.

Одним из наиболее эффективных путей совершенствования военного образования, предусмотренных в Федеральной целевой программе «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 года» [1], является информатизация военного образования. С помощью современных информационных технологий происходит интеграция в закрытое информационное пространство Вооруженных сил и открытое информационное образовательное пространство образования Российской Федерации [2].

Таким образом, перечень условий подготовки курсантов к иноязычной коммуникации может быть дополнен условием использования в процессе их подготовки новых информационных технологий.

Процесс информатизации образования инициирует следующее:

– совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования коммуникационных сетей, а также автоматизированных банков данных научно-педагогической информации и информационно-методических материалов;

– совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения и воспитания, соответствующих задачам развития личности обучающегося;

– создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучающегося, формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять деятельность по сбору, обработке, передаче, хранению информационного ресурса и продуцированию информации;

– создание и использование психолого-педагогических тестирующих и диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых, их продвижения в ходе обучения.

Информатизация образования в высшей военной школе, развиваясь на основе реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий, поддерживает интеграционные тенденции процесса познания закономерностей предметных областей и окружающей среды (социальной, экологической и информационной), сочетая их с преимуществами индивидуализации и дифференциации обучения, обеспечивая тем самым синергетический характер педагогического воздействия.

Российская педагогическая наука с 1985 года активно занимается проблемами информатизации. В указанный период наметились различные направления научно-исследовательских работ в области информатизации образования, среди которых И.В. Роберт выделяет следующие [3]:

– совершенствование содержания образования, в том числе обучения, в связи с реализацией возможностей информационных и коммуникационных технологий;

– совершенствование педагогических технологий, в том числе методов и организационных форм обучения на базе реализации возможностей тех-

нологий информационного взаимодействия;

– использование ресурсов телекоммуникационных сетей как глобальной среды непрерывного образования;

– разработка образовательных стандартов применения информационных и коммуникационных технологий в процессе изучения общеобразовательных предметов;

– педагогико-эргономическая оценка средств вычислительной техники, информационных и коммуникационных технологий, используемых в системе непрерывного образования.

Наибольший эффект от внедрения современных информационных технологий в учебный процесс достигается при их комплексном применении в качестве средств и инструментов:

– информационно-методического обеспечения и управления учебным процессом;

– информационно-поисковой деятельности;

– автоматизации процессов контроля, коррекции результатов учебной деятельности;

– отработки навыков и умений самостоятельно решать разного рода задачи, связанные с иностранным языком.

Сущность комплексного применения компьютерных средств обучения связана с их способностью в сочетании с организующим и направляющим началом преподавателя активизировать мышление курсантов и придавать проблемно-деятельностный характер их учебно-познавательному труду.

Одним из примеров использования новых информационных технологий в подготовке курсантов к иноязычной коммуникации являются мультимедийные компьютерные классы.

Работа в мультимедийных компьютерных классах на занятиях по иностранному языку предоставляет преподавателю огромные возможности для использования цифрового, графического или наглядного материала по изучаемому курсу на практических занятиях. Кроме того, она позволяет иллюстрировать излагаемый материал видеоизображением, анимационными роликами с аудиосопровождением и использовать материал из Интернета, обучающие программы по

иностранному языку, презентации занятий, а также проводить лабораторные работы по всем изучаемым темам.

Появление мультимедийных компьютерных классов и внедрение различных средств коммуникаций дают возможность проведения олимпиад, брейн-рингов, разного рода семинаров и круглых столов с участием преподавателей, курсантов и других заинтересованных лиц. Мультимедийные средства содействуют развитию навыков самостоятельной деятельности курсантов в рамках научно-исследовательских работ.

Новые информационные технологии и мультимедийные средства способствуют совершенствованию учебного процесса по иностранному языку. Основными достоинствами качественных мультимедийных продуктов как с точки зрения программного обеспечения, так и с методических позиций является то, что они вносят эффект новизны и меняют привычную атрибутику занятий, что, несомненно, оказывает огромное влияние на формирование и поддержание интереса к самому процессу обучения. Проблема заключается в том, насколько глубоко они должны быть интегрированы в процесс обучения и насколько они способствуют оптимизации и совершенствованию этого процесса.

Подводя итог сказанному, отметим, что современные информационные технологии – это не только новые технические средства, это новый подход к процессу подготовки курсантов к иноязычной коммуникации.

## Литература

1. Концепция информатизации системы военного образования Министерства обороны Российской Федерации. М., 2000.

2. Мордвинов В.Ф. Информатизация вооруженных сил. Об информатизации системы военного образования // Военная мысль. 2006. № 4.

3. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М., 1994.

# Концепция построения индивидуальной траектории обучения студентов физической культуре в вузах с дистанционным обучением

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ – ОБЩЕДОСТУПНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

В настоящее время в системе высшего образования России в целом и в системе физического воспитания студентов в частности сложилась требующая скорейшего решения проблемная ситуация.

С одной стороны, большинство студентов вынуждено работать и, чтобы оплатить свое обучение, пропускать академические занятия, что неизбежно сказывается на уровне профессиональной подготовки и на физическом здоровье. С другой стороны, резко повысились требования общества к здоровью, физическому развитию, физической подготовленности специалиста, его интеллектуальному развитию, способностям быстро и безболезненно перестраиваться, осваивать новые специальности и специализации [3, 5].

Решение рассматриваемой проблемы возможно при следующих условиях:

– высшее образование станет более дешевым, а следовательно, доступным каждому;

– система высшего образования будет изменена таким образом, чтобы каждый студент мог построить свою индивидуальную траекторию освоения необходимого учебного материала по дисциплине «Физическая культура».

Эти условия, на наш взгляд, в основном обеспечивает дистанционное обучение. Его ориентация на использование в учебном процессе современных информационных и коммуникационных технологий, позволяющих снизить затраты на обучение студентов, делает его наиболее востребованным и доступным в XXI веке [1, 4].

Сказанное определяет высокую актуальность разработки педагогической концепции и технологии построения

индивидуальной образовательной траектории обучения студентов физической культуре в вузах с дистанционным обучением.

## **МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Для формирования методологической базы исследователями использовались педагогические, социологические, медико-биологические и математико-статистические методы.

В 2002–2003 годы в Современной гуманитарной академии исследовалось влияние различных технологий проведения практических занятий по физической культуре на морфофункциональные, психофизиологические показатели и физическую подготовленность студентов основного, спортивного и специального учебных отделений экспериментальных и контрольных групп. Исследование проводилось в отношении инновационной технологии (включающей как физические упражнения, так и оздоровительные процедуры) и традиционной (подразумевающей использование только физических упражнений). В исследовании приняли участие 112 студентов. В 2003–2004 годах на базах Современной гуманитарной академии и ее двадцати учебных центров исследовалось влияние применения различных технологий на эффективность освоения теоретического раздела учебной программы по физической культуре, а также на уровень теоретических знаний и интеллектуальный уровень студентов 1-го курса очной формы обучения, получающих образование по различным направлениям. Изучалось влияние инновационной технологии обучения (с использованием как информационных и коммуникационных технологий образовательного назначения, так и традиционных средств) и традиционной

технологии обучения (включающей в себя только традиционные средства: лекции, учебники, занятия в библиотеке). В исследовании участвовали 1200 студентов.

## **РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕДЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Результатом теоретических исследований явилась разработка концепции и технологии построения индивидуальной образовательной траектории студентов по физической культуре в вузах с дистанционным обучением.

Эта концепция проектирования системы физического воспитания в вузе с дистанционным обучением базируется на ключевых положениях системного и индивидуального подходов к обучению, личностно-ориентированного образования, философских, методологических и психолого-педагогических основаниях информатизации общества и образования и концепции формирования физической культуры личности.

Процесс физического воспитания в вузе с дистанционным обучением рассматривается как педагогическая система, состоящая из дидактического и организационного уровней (рис. 1).

Дидактическая часть системы дистанционного обучения состоит из семи компонентов: цель, содержание обучения, обучаемые, обучающие, методы, средства и формы обучения. Кроме дидактической части, система дистанционного обучения включает в себя еще пять подсистем: учебно-материальную, финансово-экономическую, нормативно-правовую, идентификационно-контрольную и маркетинговую.

Физическое воспитание органично вписывается в систему дистанционного обучения при условии изменения содержания его компонентов и развития организационного уровня системы.

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Системообразующим фактором каждой педагогической системы является цель обучения, его стратегическая ориентация [3].

Целью физического воспитания студентов в вузах с дистанционным обучением является формирование физической культуры личности, обладающей обширной базой теоретических знаний, развитым интеллектом и способностями к самообучению и самоконтролю, самоподготовке и самоадаптации к будущей профессиональной деятельности в условиях социально-экономических преобразований современного общества. Сформулированная нами цель

– при освоении теоретического раздела учебной программы по физической культуре (лекции, тестирования);

– при освоении практического и контрольного разделов (практические занятия, тестирование физического и психофизиологического состояния).

При освоении теоретического раздела с использованием средств обучения, функционирующих на базе информационных и коммуникационных технологий, появляется интерактивный партнер как для обучаемого (обучающихся), так и для обучающего. В результате этого обратная связь осуществляется между тремя компонентами учебного информационного взаимодействия [4].

дится на своей «станции», в течение 80–90 минут и каждые 20 минут к нему прибывают 15–20 студентов.

## ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Организационный уровень системы физического воспитания включает: организационную структуру; нормативно-правовое обеспечение; кадровое обеспечение; финансово-экономическое обеспечение; маркетинговое обеспечение; материально-техническое оснащение; программное обеспечение; учебно-методическое обеспечение; индентификационно-контрольное обеспечение.

Организационная структура в вузе с дистанционным обучением – Центр физической культуры и здоровья – базируется на интеграции традиционных и инновационных структурных подразделений вуза. Так, Центр в Современной гуманитарной академии – это структурное подразделение вуза, включающее в качестве составляющих кафедру физического воспитания, оздоровительно-физкультурный центр и НИИ оздоровления учащихся. В состав Центра могут также входить научные лаборатории и медпункт.

Оздоровительно-физкультурный центр – структура, объединяющая модули (кабинеты, залы, классы), в которых проводятся различные виды занятий, оздоровительных процедур, обследований, обеспечивающие комплексное и разноплановое воздействие на обучаемых с учетом их индивидуальных особенностей.

Кадровое обеспечение, т.е. управление персоналом Центра, включает функциональную и штатную структуры, а также оплату труда персонала. В состав персонала входят преподаватели качественно нового типа – педагоги-технологи и тьюторы по физическому воспитанию, помогающие студенту построить свою индивидуальную образовательную траекторию по физической культуре, ведущие студента дистанционной формы в течение всего периода обучения.

## ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ

Индивидуальная траектория обучения физической культуре для каждого студента в вузе с дистанционным



Рис. 1. Система физического воспитания в вузе с дистанционным обучением

физического воспитания носит интегративный характер, объединяющий цели развития личности, современной образовательной парадигмы и информатизации высшего профессионального образования. Изменение цели физического воспитания студентов приводит к изменению содержания компонентов дидактической системы [2].

Стратегия отбора содержания образования по физической культуре базируется на тенденциях фундаментализации образования с ориентацией на изучение фундаментальных законов природы и общества, а также природы и законов развития самого человека. Взаимодействие обучаемых с обучающими рассматривается в двух аспектах:

При освоении практического и контрольного разделов программы также изменяется характер взаимодействия между обучаемым и обучающим. При традиционной структуре учебного взаимодействия, например при проведении практического занятия, преподаватель взаимодействует с 15–20 студентами. При проведении практического занятия на базе инновационной организационной структуры вуза – оздоровительно-физкультурного центра – с использованием инновационной структуры учебно-тренировочного занятия в течение всего процесса происходит взаимодействие обучаемых с несколькими преподавателями, так как обучение построено по принципу конвейера. Каждый из преподавателей нахо-

обучением выстраивается в два этапа. На первом этапе формируется индивидуальная образовательная траектория студента, а затем на ее базе — индивидуальная образовательная траектория студентов по физической культуре.

В качестве базиса индивидуальной образовательной траектории рассматриваются четыре системы: индивидуального учебного планирования; аттестации; академической мобильности; виртуально-тренингового обучения [5].

Технология построения индивидуальной образовательной траектории по физической культуре для каждого студента включает:

— формирование индивидуальной учебной программы по дисциплине «Физическая культура» на основе определения исходных показателей здоровья студентов, их физического и психофизиологического состояния с учетом желаний, потребностей и мотиваций;

— выбор организационных форм проведения теоретических, практических и контрольных занятий по дисциплине «Физическая культура» (по учебному расписанию, индивидуальному графику студента, факультативно);

— формирование индивидуально-расписания занятий.

Индивидуальная образовательная траектория по физической культуре для каждого студента формируется на основе учебной программы по дисциплине «Физическая культура» для вуза с дистанционным обучением.

Высокая эффективность экспериментальной учебной программы для вуза с дистанционным обучением подтверждена ее положительным влиянием на показатели физического и психофизиологического состояния студентов, на их интеллектуальный уровень, что было доказано в ходе проведения педагогических экспериментов.

## Литература

1. Канаев В.И. Дистанционное обучение: технологические аспекты. М., 2004.
2. Козлов О.А. Теоретико-методические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений. М., 1999.
3. Петров П.К. Система подготовки буду-

щих специалистов физической культуры в условиях информатизации образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ижевск, 2004.

4. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М., 2007.

5. Сячин В.Д., Новоселов М.А. Проблемы и перспективы внедрения технологии дистанционного обучения в вузах физической культуры // Вестник учебных заведений физической культуры. 2003. № 1.

### IV съезд педагогов

31 октября в Москве в фундаментальной библиотеке Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова прошел IV съезд общероссийской общественной организации «Всероссийское педагогическое собрание», на котором обсуждалась тема «Новая модель образования в стратегии 2020: учитель, семья, общество».

Съезд состоялся при активной поддержке партии «Единая Россия». Приветствия в адрес активистов организации «Всероссийское педагогическое собрание» направили Президент Российской Федерации Д.А. Медведев, председатель Государственной Думы Б.В. Грызлов. «Всероссийское педагогическое собрание способствует конструктивному диалогу власти и педагогической общественности, — было сказано в приветственном обращении Президента. — Подрастающее поколение должно получить качественное образование, а педагоги — иметь возможность реализовать свой творческий потенциал».

Перед делегатами выступили президент Российского союза ректоров, ректор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова В.А. Садовничий, ректор Московского государственного университета технологий и управления, сопредседатель-координатор организации «Всероссийское педагогическое собрание» В.Н. Иванова. Слова признательности педагогам за их труд произнес председатель Комитета по образованию Государственной Думы Г.А. Балыхин.

На съезде были подведены итоги курсов, организованных Всероссийским педагогическим собранием

*По материалам СМИ*

### МГУ + IBM = ?

24 октября в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова состоялась церемония, посвященная началу совместной работы с компанией IBM. Между университетом и лабораторией IBM в Цюрихе был заключен договор о научном сотрудничестве в области исследований с применением высокопроизводительных вычислений. Вторым событием этого дня стало вступление в строй первого в России суперкомпьютера IBM Blue Gene/P, ранее приобретенного университетом. Суперкомпьютер обладает колоссальной мощностью и уникальными характеристиками, что позволяет ему выполнять огромное количество различных операций за минимальное время.

Математическое моделирование процессов при помощи компьютеров позволяет эффективно решать задачи из самых разных областей науки. В планах МГУ и IBM — совместные исследовательские проекты в сферах нанотехнологий, биологии, технического проектирования, финансовой деятельности и управления рисками, а также другие вопросы научно-технического и экономического направления.

*По материалам СМИ*

### Управлять по-новому

23–24 октября 2008 года на базе Самарского института управления состоя-

лась Всероссийская конференция студентов и молодых ученых «Новой экономике — новые подходы управления». В центре внимания участников конференции оказались актуальные направления современной экономической науки: информационные технологии в управлении; инновации, инвестиции и конкурентоспособность организаций; стратегии устойчивого развития хозяйствующих субъектов; межкультурные коммуникации в системе управления; роль личности в управлении организацией, а также организационное управление в современной экономике. В конференции приняли участие представители 21 вуза из Москвы, Барнаула, Новосибирска, Уфы, Курска, Перми, Санкт-Петербурга, Йошкар-Олы, Оренбурга, Тольятти, Петропавловска-Камчатска и Самары. В организационный комитет вошли ведущие преподаватели российских вузов, а также представители правительства Самарской области.

Актуальность поднятых на конференции вопросов не вызывает сомнения: проблемы современной российской экономики нуждаются в эффективных нетрадиционных решениях. Поэтому двигателем науки сегодня должны стать молодые ученые и студенты, чей креативный ум, свежий взгляд, ощущение реальности и понимание экономических процессов позволят им принимать наиболее адекватные условиям управленческие решения, обеспечивая устойчивое развитие отдельных хозяйствующих субъектов и страны в целом.

*Соб. кор.*

От редакции: автор статьи «Социально-педагогические возможности юмора в преодолении кризиса личностью, находящейся в трудной жизненной ситуации», опубликованной в № 10 за 2008 г., Т.В. Иванова выражает огромную благодарность Российскому гуманитарному научному фонду (проект 06-06-00603а) за помощь в подготовке материала.